

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Další vzdělávání pedagogických pracovníků: co-Teaching na střední odborné  
škole v Praze

Further teacher education: co-Teaching at secondary school in Prague

Bc. Jan Valeček

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků metodou co-Teaching na střední odborné škole v Praze potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10.7.2023

## PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval především prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za odborný náhled, vedení, laskavost a čas věnovaný konzultacím diplomové práce.

Chci poděkovat učitelům a zaměstnancům KAMV UK, za cenné rady v období studia.

Děkuji respondentům a kolegům, kteří se rozhodli podělit o své zkušenosti a názory při výzkumu.

Poslední poděkování věnuji svému zaměstnavateli, který mi dovolil studovat a podporoval můj osobní rozvoj.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou a potenciálem vzdělávací metody co-teaching, jako novou možností pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Teoretická část práce charakterizuje a analyzuje oblast postgraduálního vzdělávání. Zkoumá možnosti profesního rozvoje učitelů s ohledem na zvýšení efektivity edukačního procesu a stanovuje teoretický rámec. Cílem empirické části je sledovat efektivitu co-teachingu a možnosti jeho využití pro praxi. Výzkum je zpracován kvalitativní formou, empirickým výzkumem je sledována efektivita výuky, výhody, nevýhody, možné problémy, komplikace a překážky v závislosti na použitých metodách co-teachingu. Principem teoreticko-empirického charakteru práce je úzká spolupráce pedagogů při výuce s cílem efektivnějšího učení a seberozvoje, s vyšším propojením obsahu vzdělávání v teoretické i praktické rovině. Výzkumný vzorek zahrnuje devět začínajících a zkušených pedagogických pracovníků působících na jedné střední odborné škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

celoživotní vzdělávání, co-teaching, další profesní vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, střední odborné vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issues and potential of the co-teaching educational method as a new option for further teachers education. The theoretical part of the thesis characterizes and analyzes the area of postgraduate education. It examines the possibilities of professional development of teachers with regard to increasing the efficiency of the educational process and establishes a theoretical framework. The aim of the empirical research is to monitor the effectiveness of co-teaching and the possibilities of use for practice. The research is processed in a qualitative form, empirical research monitors the effectiveness of teaching, advantages, disadvantages, problems, complications and obstacles depending on the methods of co-teaching. The principle of the theoretical-empirical nature of the work is the close cooperation of teachers in teaching with the aim of more effective learning and self-development, with a higher interconnection of the content for education in the theoretical and practical level. The research sample includes ten beginning and experienced pedagogical staff working at one secondary vocational school.

## **KEYWORDS**

lifelong learning, co-teaching, further professional education, further teacher education, secondary vocational education.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vymezení a zakotvení pojmu pedagogický pracovník.....	9
1.1 Pedagogický pracovník a jeho kompetence .....	10
1.1.1 Kvalifikovanost učitelů .....	15
1.2 Odborné vzdělávání a odborné školství .....	17
1.2.1 Odborné vzdělávání .....	17
1.2.2 Střední odborné školství .....	19
2 Další profesní vzdělávání .....	22
2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	22
3 Možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků.....	28
3.1 Formální vzdělávání .....	28
3.2 Neformální vzdělávání.....	29
3.3 Informální učení.....	29
3.4 Organizační formy metod vzdělávání pedagogů .....	30
4 Co-teaching.....	34
4.1 Principy co-teachingu .....	36
4.2 Modely co-teachingu .....	38
4.3 Spolupráce, klíčová podmínka co-teachingu .....	41
4.3.1 Spolupráce .....	41
4.3.2 Vztahy meze učiteli .....	41
5 Metodologie výzkumného šetření a výzkumný problém .....	44
5.1 Cíl výzkumu a základní výzkumné otázky .....	45
5.2 Charakteristika výzkumu .....	45

5.3	Metodologický přístup a design.....	48
5.3.1	Metody sběru dat .....	50
5.4	Analytické postupy .....	53
5.5	Zajištění kvality a etiky výzkumu.....	53
5.6	Charakteristika respondentů .....	56
6	Výsledky výzkumu a interpretace dat .....	58
6.1	Charakteristika Modré školy.....	58
6.2	Analýza individuálních rozhovorů a pozorování.....	61
6.2.1	Zavádění nových učitelů.....	61
6.2.2	Kvalita vzdělávacího procesu pedagogických pracovníků.....	62
6.2.3	Zkušenosti s co-teachingem.....	65
6.2.4	Efektivita metody co-teaching.....	66
6.2.5	Výhody a nevýhody.....	70
7	Shrnutí výzkumného šetření a diskuse .....	73
	Závěr.....	77
	Seznam příloh.....	86

## Úvod

Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je v 21. století vnímána jako velmi aktuální a má svůj význam. Toto období přineslo krom technologického pokroku i celou řadu problémů společnosti. Kvalitní a efektivní vzdělávání přináší pro pedagogy řadu možností, včetně konkurence na trhu práce a následné uplatnění a také osobní a profesní rozvoj. Vztah prosperujících vzdělávacích organizací a kvalitních pedagogických pracovníků tak představuje celospolečenský zájem. Střední odborné školy mají v odborném vzdělávání dlouhou tradici. Kdy od počátku 19. století do současnosti představují nezpochybnitelný segment odborného vzdělávání (Průcha, 2019). Pedagogičtí pracovníci těchto institucí v rolích **odborníků** a **partnerů** jsou nuceni od uvedení do profese až po odchod z profese k celoživotnímu učení. Získávání nových vědomostí a dovedností má samozřejmě vliv na spokojenost a míru seberozvoje vzdělavatele.

Novou možností pro další vzdělávání pedagogických pracovníků představuje kooperativní metoda vyučování, tedy spolupráce andragoga s druhým andragogem. „*Collaborative teaching*“ nebo také zkráceně „*co-teaching*“, je metodou, která představuje nový rozměr přístupů ke vzdělávání pedagogů. Co-teaching stojí na určitých principech, učící se organizace. Tato metoda obsahuje přípravu (*colaborative planning*) a vlastní metodologii výuky nebo praxe (*co-teaching practices*). Co-teaching má svoje strategie, postupy a formy, které stojí na specifických principech: **rovnost, vzájemný respekt, specifické společné cíle, společná zodpovědnost za výsledky** Conderman et al. (2009).

Diplomová práce se zaměřuje na cílovou skupinu pedagogických pracovníků na střední odborné škole a jejich možnosti rozvoje metodou *co-teaching* v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Další vzdělávání lidského kapitálu ve vzdělávacích organizacích je specifické a je ovlivněno třemi aspekty. První aspekt vychází z normativní základny státu potažmo Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Druhý aspekt představují možnosti a potřeby vzdělávacích organizací. Třetí aspekt, lidský kapitál, představuje pedagogického pracovníka a jeho individuální potřeby a zájmy. Úspěšné provádění této metody je těžko komplexně měřitelné a souvisí z mnoha determinanty.

Teoretická část diplomové práce charakterizuje a analyzuje profesi učitele včetně její kvalifikace a definuje české střední odborné školství. Zakotvuje další vzdělávání



pedagogických pracovníků a oblast celoživotního učení učitele. Aby práce naplnila svůj první cíl definuje možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich metod. **Cílem teoretické části práce** je analyzovat a identifikovat metodu co-teaching a její možnosti. Po identifikaci možností, principů, modelů, podmínek a požadavků této metody byl stanoven teoretický rámec ze kterého vychází kvalitativní výzkum.

Hlavním **cílem empirické části** výzkumu je na základě provedené identifikace **sledovat efektivitu co-teachingu** a jeho možnosti **skrytého potenciálu vzdělávací metody co-teachingu v oblasti kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Z hlediska strategického přístupu ke vzdělávání a rozvoji pedagogů jsou požadavky stanoveny na počátku výzkumu. Výzkum je zpracován kvalitativní formou se stanovenými výzkumnými otázkami a kvalitativními metodami sběru dat: analýzou, pozorováním, individuálními rozhovory (Svobodová 2020). Empirickým výzkumem je sledována efektivita výuky, výhody a omezení metody co-teaching, možné problémy a překážky s cílem **identifikovat optimální vzdělávací kurz pro pedagogické pracovníky**.

## 1 Vymezení a zakotvení pojmu pedagogický pracovník

V běžném vyjadřování se význam termínu pedagogický pracovník ztotožňuje s výrazem učitel, toto pojetí je ale velmi nepřesné. Pojem je přesně vymezen zákonem č. 563/2005 Sb., §2. takto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (Průcha, 2014, s. 211)

Zákon o pedagogických pracovnících také konkrétně vyjmenovává profese vykonávající přímou pedagogickou činnost. Zákonem jsou známy tyto profese pedagogického pracovníka: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. Tento zákon tak stanovuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka i v rámci andragogiky. Pedagogické pracovníky, kteří zastávají roli pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, lze považovat za odborníky, kteří vykonávají pedagogickou činnost ve vzdělávání dospělých. Jsou to zejména lektor, mentor, tutor, kouč, instruktor, školitel, konzultant, supervizor či manažer vzdělávání (Veteška, 2016 a MŠMT-zákon o pedagogických pracovnících, 2016, s. 2).

Ve školách a školských zařízeních převažuje učitelská profese, která zajišťuje vykonávání přímého vyučování, výchovy, speciálně-pedagogické nebo pedagogicko-psychologické činnosti (souhrnně přímou pedagogickou činností) a uskutečňuje výchovu a vzdělávání, veškeré tyto osoby nazýváme pedagogickými pracovníky. Tito zaměstnanci společně s nepedagogickými pracovníky se podílejí na chodu vzdělávacích organizací dle zákona 563/2005 Sb., dále zákon o pedagogických pracovnících využívá termín *učitel* jako označení a pojmenování konkrétní pozice jako například *učitel praktického vyučování* (MŠMT - zákon o pedagogických pracovnících, 2016).

Průcha uvádí profesi učitele jako jednu z nejrozšířenějších v současné společnosti a přikládá jí vysoký význam. Jako důsledek uvádí vyšší procento obyvatel věnujících se této profesi s vysokým podílem žen. Ve vzdělávání dospělých jsou různé pedagogické profese (lektoři,

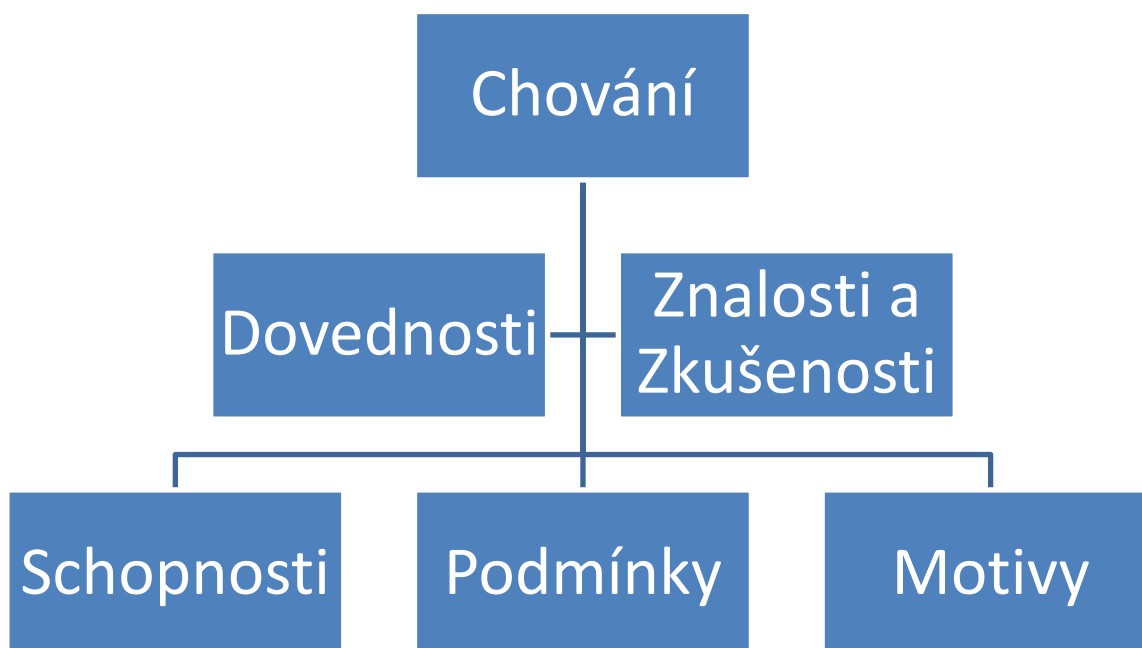
instruktoři, kouči aj.), které vykonávají některé aktivity shodné s aktivitami učitelů ve školách, avšak vedle toho konají také jiné specifické činnosti (Průcha, 2002).

## **1.1 Pedagogický pracovník a jeho kompetence**

Veteška a Tureckiová uvádějí, že „dnešní nároky na všechna povolání narůstají a učitelská profese v tomto ohledu není výjimkou. Společnost očekává, že právě učitel bude nositelem pokroku, poznání a demokratických hodnot. Pro učitele by mělo být přirozené celoživotní zdokonalování, rozvoj znalostí, schopností a dovedností. Další vzdělávání učitelů je nedílnou součástí učitelské praxe. Tento proces zahrnuje získávání, prohlubování a rozšiřování kvalifikace v příslušné aprobaci, ale také v oblasti pedagogicko-psychologické a androdidaktické. Jaký způsob dalšího vzdělávání učitel zvolí, závisí většinou na jeho rozhodnutí, nicméně velkou roli hrají bezesporu motivační a jiné faktory“ (Veteška, 2020, s. 80). Průcha uvádí, že pole učitelů je dosti široké a zahrnuje kromě vlastní výukové činnosti, která představující zhruba jednu třetinu pracovního času, také další činnosti. Jak dokládají mnohé výsledky profesiografického rozboru, pracovní zátěž učitelů je vysoká a nároky na její vykonávání se neustále zvětšují (Průcha, 2014, s.281).

Podobně jako ostatní odvětví i oblast školství se musí přizpůsobit rychle se rozvíjející společnosti a jejím nárokům. Dnešní doba je dynamická a protkaná komunikačními technologiemi a moderními informačními technologiemi, digitalizací a globalizací. Pokud učitel nedisponuje potřebnými profesními kompetencemi, je silně znevýhodněn, a to nejenom profesně, ale i konkurenčně. Autoři v rámci motivace upozorňují na dvě životní etapy, které na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Veškerá motivační a edukační aktivita v průběhu života je obsažena a uspořádána v počátečním a dalším systému vzdělávání (Veteška, 2020). V současné době se stále diskutuje o pojetí role učitele, přičemž se odborná literatura kloní k pojetí učitele také jako průvodce nebo mentora, který je schopen předávat a propojovat informace (Veteška, 2016).

**Obrázek č.1** – Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: (Veteška, 2017, s. 19; Veteška, Tureckiová, 2020, s 30), upraveno.

Tremblay et al. (2002) uvádí pojem „*kontextualizovanost*“. Zmiňuje, že je kompetence vždy zasazená do určitého prostředí nebo určitých souvisí s konkrétními situacemi. Ty se vytváří a vyhodnocují předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace (In: Veteška, 2017, s. 19)

Autoři Veteška a Tureckiová uvádí, že na kompetence a především ty klíčové je možné nahlížet ze tří východisek, kdy mají jak individuální, tak sociální dimenzi. Kompetence představující učení výsledků vzdělávacího procesu, které směřuje k získávání schopností a dovedností. Lze je identifikovat takto:

- Kognitivní východisko.
- Přístup založený na analýze činnosti.
- Přístup zaměřený na společnost (Veteška, 2020, s 31).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, 2001) charakterizoval principy národní kurikulární politiky směřované pro vývoj vzdělávací soustavy zakotvené v zákoně 561/2004 Sb. Bílá kniha jako strategický dokument MŠMT používá anglický termín *competence* přeložený jako kompetence. Tento pojem je jednoznačně upřednostňován před jakýmikoliv jinými pojmy: dovednosti, způsobilost,

schopnosti, a to proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje, chování a hodnoty (Veteška, 2010).

Při vykonávání jakékoliv profese je třeba, aby daný člověk disponoval kompetencemi pro něj nezbytnými. V pracovních nabídkách se objevuje seznam kompetencí, při pohovorech se tyto kompetence zjišťují a prověřují, aby mohly být v práci plně využity. Tak je tomu i při kooperativní výuce. Definic kompetencí je mnoho a Murawski a Lochner kompetence vztažené k roli učitele chápou následovně: „*Kompetence představuje dovednosti, znalosti a chování, které jsou potřebné pro efektivní výkon*“. Seznam všech potřebných kompetencí se využívá k tomu, aby byl vzdělávací proces celkově jednodušší a bylo možné snáze definovat to, jak jej kategorizovat (Murawski a Lochner, 2017, s. 14-15). Specifická situace nastává v sekundárním (středním odborném) vzdělávání. Role učitelů má v odborném vzdělávání dvojí charakter: **učitel-partner, učitel-odborník**.

Pedagog je kombinací těchto dvou rolí a především angažovanost učitelů v přijetí strategií zaměřených na systémovou reformu bude vést učitele k tomu, aby mohli rozvinout svou novou profesní identitu. Budou-li v zemích s probíhající reformou klasifikováni jako klíčoví partneři, budou mít možnost přispět k implementaci budoucích nových učebních konceptů do praxe přímo při vytváření reformy (ETF yearbook, 2005, s. 11, In. Veteška a Kolek, 2015, s.15)

Podle Tureckiové a Vetešky vycházejí oba koncepty – jak cyklus celoživotního učení jako kontinuálně probíhající proces, tak řízení podle kompetencí, ve kterém se integrují strategické funkce řízení lidských zdrojů do jediného systému – v zásadě ze stejného předpokladu: „*kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“*“. Tedy veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace. (Veteška, 2020, s.26)

identifikuje obecný model kompetencí, který obsahuje **odborné kompetence, osobnostní kompetence, sociální kompetence**. Také cituje Evropský referenční rámec, který rozeznává osm klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence k práci s digitálními technologiemi, kompetence k učení, kompetence sociální a občanské,

smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření (Veteška, 2020, 38-39)

Jarvis proto rozlišuje kompetence takto:

- Úroveň dovedností a znalostí a postojů (názorů) potřebných k efektivnímu vykonávání zadané práce. Dosažená úroveň je odvozena z norem uznávaných v daném povolání nebo profesi pro dané období.
- Úroveň schopností vykonávat práci na stanovené odbornosti, která je složena ze **znalostí, dovedností, postojů a profesních hodnot.**

Některé definice kompetencí vynechávají znalosti a považují je jen za dovednosti (Jarvis 2002, s. 35).

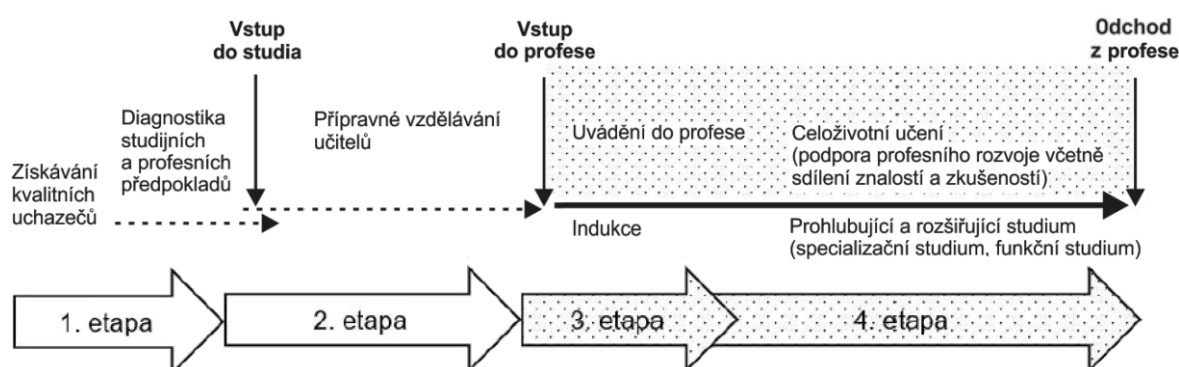
Z těchto všech aspektů a jednotlivých oblastí kompetencí pedagogů v této práci využijeme následující definice od několika autorů pro stanovení kompetencí učitele:

1. **předmětová (oborová)** potřeba se vzdělávat ve svém vyučovacím předmětu a v rámci něj rozšiřovat své znalosti a dovednosti;
2. **didaktická a psychodidaktická** potřeba vzdělávat se a získávat poznatky o nových vyučovacích metodách, formách a prostředcích využitelných ve vyučování;
3. **diagnostická a intervenční** potřeba prohlubovat své znalosti v oblasti například diagnostiky a nápravy poruch učení, řešení krizových situací, kariérového poradenství, hodnocení žáku, apod.;
4. **sociální, psychosociální a komunikativní** potřeba učitele zdokonalit své schopnosti a dovednosti v komunikaci s žáky, rodiči, kolegy, vedením školy, atd. (Pitula, 2013 a Pisoňová a kol., 2014);
5. **pedagogická** potřeba učitele získat přehled a informace v otázkách výchovy, oblasti školské soustavy či trendů ve vzdělávání (Trojan, 2014 a Trojanová, 2014);
6. **manažerská a normativní** potřeba učitele získat poznatky z oblasti školní legislativy, školské politiky, spolu- práce na projektech či např. organizace stáží;
7. **profesně a osobnostně kultivující** zájem učitele o osobnostní rozvoj, rozvoj personálních, emočních složek inteligence atd.;
8. **ostatní předpoklady k rozvoji učitelských kompetencí.**

Cílem vzdělávání podle kompetencí v podstatě je, aby učitel byl schopen úspěšně, efektivně a smysluplně zvládat nejrůznější situace a úkoly, se kterými se ve své profesi setkává, a také aby se postupně stal autonomní při dosahování různých osobních a zejména společenských cílů (Veteška, 2010, Vašutová 2004, Lazarová 2006 In: Veteška a Kolek, 2015, s. 18). Vašutová považuje vymezení profesních kompetencí za podstatu profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů (Vašutová, 2004, s. 104).

Mužík zmiňuje, jak tyto kompetence částečně získat. Vyplývají z normativního základu, v němž jsou stanoveny kvalifikační předpoklady a další profesní vzdělávání učitelů v ČR. Ty mají oporu v základních legislativních normativních dokumentech, a to ve dříve zmíněných zákonech č. 561/ 2004 Sb. (školský zákon) a č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících). Mužík ale také popisuje, že kvalifikační předpoklady se odvíjejí od změn některých zákonů, dle znění platných předpisů. Především ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků (Mužík, 2012, s. 155-156). Veteška uvádí, že k úspěšnému plnění pracovní role významně přispívají tři jevy: **kompetence, kvalifikace pracovníka a rozvoj jeho osobnosti** (Veteška, 2020, s.40).

**Obrázek č.2** – Schéma profesionalizačního kontinua pedagoga



Zdroj: Janík a Wildová, 2017, s. 17

Na obrázku níže můžeme vidět všechny čtyři etapy:

1. Získávání zájemců o učitelství.
2. Přípravné učitelské vzdělávání.

3. Uvádění do profese.
4. Celoživotní a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Janík a Wildová ke konceptu vzdělávacího kontinua (převzato z rakouské koncepce LehrerInnenbildung NEU) zmiňují nezbytnou návaznost a souladnost jednotlivých fází profesního kontinua. V jednotlivých oblastech by se měla promítat do oblasti cílů a obsahu (Janík a Wildová, 2017, s. 17). Na základě výzkumu fenoménu zvaného *ownership* Urbánek zmiňuje, že pro akceptaci a další konkretizaci je nezbytné vést veřejnou diskusi se zapojením všech relevantních zúčastněných. Zmiňuje i fakulty vzdělávající budoucí pedagogické pracovníky, ty by měly nést díl odpovědnosti i za 3. etapu – adaptační období. Adaptační období by mělo být chápáno jako nezbytná etapa pro završení profesní přípravy učitele (Urbánek, 2005, s. 99).

Kompetence důležité pro výkon učitelské profese, jejichž základ je položen v přípravném vzdělávání a které mají být dále rozvíjeny v adaptačním období, jsou vymezeny standardem učitele následovně:

- a) v oblasti osobního profesního rozvoje jde o profesní znalosti, schopnost sebehodnocení a sebevzdělávání;
- b) v oblasti vlastní pedagogické činnosti jde o plánování výuky, podporu učení, vytváření pozitivního prostředí ve škole, hodnocení průběhu a výsledků učení žáků a hodnocení vlastní výuky a její zlepšování;
- c) v oblasti spolupráce a podílu na rozvoji školy jde o sdílení a spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, komunikaci a spolupráci s rodiči, komunikaci a spolupráci s partnery školy a podíl na rozvoji školy (Janík a Wildová, 2017, s. 17).

### **1.1.1 Kvalifikovanost učitelů**

Kvalifikovanost učitelů je stanovena zákonem č. 563/2004 Sb. jako soubor předpokladů pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Těmito předpoklady jsou: způsobilost k právním výkonům; odborná kvalifikace pro pedagogickou činnost; bezúhonnost; zdravotní způsobilost; znalost českého jazyka. Tým zákon vymezuje, jakými způsoby mohou pedagogičtí pracovníci získávat odbornou kvalifikaci pro učitelství v jednotlivých druzích škol. Základním způsobem je jednak přípravné vzdělávání učitelů, jednak další vzdělávání



pedagogických pracovníků. Mezi odborníky pro vzdělávání učitelů se již od konce devadesátých let diskutuje o potřebě zvýšení kvality učitelů, přičemž za jednu z cest je považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. Ačkoliv návrhy standardů byly vypracovány, a to v podobě profesních kompetencí, legislativně nebyly dosud přijaty pro účely vzdělávání učitelů (Průcha, 2014, s. 168).

Urbánek upozorňuje, že *„závěrečné akademické zkušební procedury na učitelských fakultách zjišťují jen znalosti a ověřují schopnost studenta orientovat se v problematice oboru, pedagogiky a didaktiky. Nezjišťují v zásadě žádné další profesní ani osobnostní kompetence uchazeče. Jde tedy spíše o zkoušky pedagogické a odborné způsobilosti jako formálního kvalifikačního požadavku pro výkon učitelské profese.“* Dodává také, že není v moci učitelských fakult vybavit absolventa po všech stránkách jako hotového učitele. Proto je vytvořen kariérní systém pro učitele (Urbánek, 2005, s. 98–99).

Spilková doplňuje, že učitelé nejsou hodnoceni podle náplně práce ani své činnosti, které by měly vést k vzdělávacím a kurikulárním cílům. Kariérní systém tedy nemotivuje k profesnímu růstu. (Spilková, 2004) Řešení situace poskytuje dodržování neexistujícího profesního standardu učitele, který si musí stanovit každý pedagog sám. Ze současného stavu a možností výběru konkrétních vzdělávacích akcí závisí nejvíce na schopnosti sebereflexe učitele. Učitelům nezbývá než vytvořit si vlastní strukturu DVPP podle potřeb školy a vedoucího managementu. (Spilková, 2008) Profesorka Vladimíra Spilková, hovoří o současné učitelské profesi jako o de-profesionalizované. Tvrdí, že tento trend jde proti trendům ve vyspělém světě. Spilková argumentuje, že snížení kvalifikačních nároků na učitele, které je předmětem diskusí, bude mít záporný vliv na kvalitu vzdělávání dětí a vzdělávacího systému. Bude nepříznivě ovlivňovat prestiž učitelské profese, rodin a společnosti. Celosvětový trend směřuje především k profesionalizaci učitelského řemesla, kdy je kladen důraz na vysokou profesionalizaci samotné přípravy (aby učitelé přicházeli co nejlépe připravení). Uvádí příklady jiných profesí, například lékařů či soudců. Podmínkou pro vstup do profese představuje právě jednoznačné splnění kvalifikačních požadavků (Spilková & Tomková 2010, Spilková, 2021).

## 1.2 Odborné vzdělávání a odborné školství

### 1.2.1 Odborné vzdělávání

Definiční pojetí pojmu odborného vzdělávání dle Zdeňka Palána představuje vzdělávání a přípravu nebo přípravy na povolání, které především mladým lidem dávají uznávanou profesní kvalifikaci. (Palán, 2002) Mužík definuje tento pojem také z hlediska andragogiky a odborné vzdělávání charakterizuje jako formování specifických vědomostí, znalostí, dovedností a způsobu chování a jednání vztahujících se přímo k určité profesi či pracovní pozici. Odborné vzdělávání tvoří formalizované složky (vzdělávání v podniku) a neformalizované složky (profesní praxe a samoučení). (Mužík, 2012)

Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (European Centre for the Development of Vocational Training) jako nezisková organizace, založená v roce 1975, jejímž posláním je podporovat rozvoj odborného vzdělávání a dalšího odborného vzdělávání v Evropské unii. CEDEFOP publikuje různé materiály a také časopis *Journal of Vocational Education and Training*. V České republice spolupracuje s NUOV (od roku 2011 v Národním ústavu pro vzdělávání). Tato organizace provádí analýzy a výzkumy v oblasti odborného vzdělávání, odborných kvalifikací a povolání. Zaměřuje se na tři prioritní oblasti:

- zvyšování kompetencí a podporu celoživotního vzdělávání;
- monitorování vývoje odborného vzdělávání v členských zemích;
- podporu mobility a výměnu pracovníků odborného vzdělávání v Evropě. (Průcha, 2014, s. 60)

Rozšíření přináší dokument Evropské komise v české verzi TESE – Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě. Pracuje s termínem odborného vzdělávání a profesní přípravy (v anglickém znění: vocational education and training). Evropská komise stanovila, že příprava a vzdělávání má za cíl poskytnout lidem kvalifikaci, odborné dovednosti a znalosti použitelné na trhu práce (Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu, Eurydice, 2012).

Dokument OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics rozlišuje vzdělávací programy takto:

1. Programy všeobecného vzdělávání (general education programmes) jsou vytvořeny pro osvojování obecných znalostí, dovedností a kompetencí učících se subjektů, často i pro přípravu subjektů k vyššímu vzdělávání. Tvoří základ pro celoživotní učení a jsou realizovány ve školách. Neslouží k přípravě pro konkrétní profesi ani neposkytují kvalifikace pro trh práce.
2. Programy odborného vzdělávání (vocational education programmes) jsou konstruovány pro osvojování znalostí, dovedností a kompetencí k specifickým profesím nebo více profesím. Tyto programy mohou obsahovat podíl pracovních činností (učňovské programy nebo programy duálního systému vzdělávání). Programy vedou k získávání profesních kvalifikací pro trh práce, uznávaných státními úřady, a jsou zakončeny diplomem nebo certifikátem (OECD, 2017).

Dle Průchy je odborné vzdělávání komplexní fenomén edukační reality s těmito relevantními charakteristikami:

- Odborné vzdělávání existuje ve formě formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení/vzdělávání.
- Odborné vzdělávání má rozvětvenou strukturu s odpovídajícími druhy specifických institucí školského systému a neškolských vzdělávacích institucí.
- Prioritním účelem odborného vzdělávání je teoretická a praktická příprava na výkon profesí.
- Odborné vzdělávání se realizuje na základě vzdělávacích programů umožňujících dosahovat různých úrovní odborného vzdělání s odpovídajícími kvalifikacemi.
- V odborném vzdělávání jsou začleněny subjekty různého věkového, sociálního a profesního postavení.
- Odborné vzdělávání má různorodé výsledky a efekty jak u jednotlivců, tak ve společnosti.
- Odborné vzdělávání má odlišnosti v jednotlivých zemích, na základě specifík národních kultur a národních politik školství a vzdělávání.

- Odborné vzdělávání je předmětem širokého a interdisciplinárního výzkumu, který má svou rozvinutou infrastrukturu a komunikační platformu (Průcha, 2019, s. 12–13).

Průcha také upozorňuje v rámci odborného vzdělávání na terminologické problémy, existují totiž termíny, které jsou ve 21. století stále nespecifikovány nebo nepřesně použity. Jedním z termínů je *vocational education and training*, který má český ekvivalent odborné vzdělávání a příprava, samotný termín *training* má český ekvivalent příprava nebo také výcvik (profesní příprava / profesní výcvik); (Mareš, Gavora, 1999).

Dalším termínem je odborná příprava, tedy *vocational training*, v České republice více používaný odborný výcvik (*vocational training*), respektive odborný výcvik na pracovišti (*on the job training*). Zde neposkytuje žádná literatura jednoznačné řešení.

Následný termín je vztažen k osobám procesu vzdělávání, tedy ke vzdělavateli a vzdělávanému. Anglickými termíny jsou tyto osoby pojmenovány *vocational student* a *vocational teacher*. V češtině nemáme pro tyto termíny ustálené ekvivalenty a používáme vystihující význam žák/student v odborném vzdělávání a podobně definujeme učitele v odborném vzdělávání. Situaci také komplikuje nespecifikování účastníků vzdělávání podle stupně vzdělávací organizace.

Posledním Průchou kritizovaným pojmem je střední odborná škola. Tento termín nemá v angličtině přímý ekvivalent, v odborné literatuře nalezneme *vocational school*, eventuálně *secondary vocational school*, které suplují názvy pro střední odbornou školu nebo střední odborné učiliště. MŠMT v oficiálních textech ale uvádí zcela jiné názvy, kdy české střední odborné školy překládají termínem *secondary technical schools*, označujícím ovšem veškeré technicky zaměřené školy všech stupňů vzdělávání. (Průcha, 2019, s. 15; Průcha, 2009)

### **1.2.2 Střední odborné školství**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, dále jen MŠMT, stanovuje funkci a typy škol prováděcím právním předpisem podle jejich zaměření pro účely jejich označování.

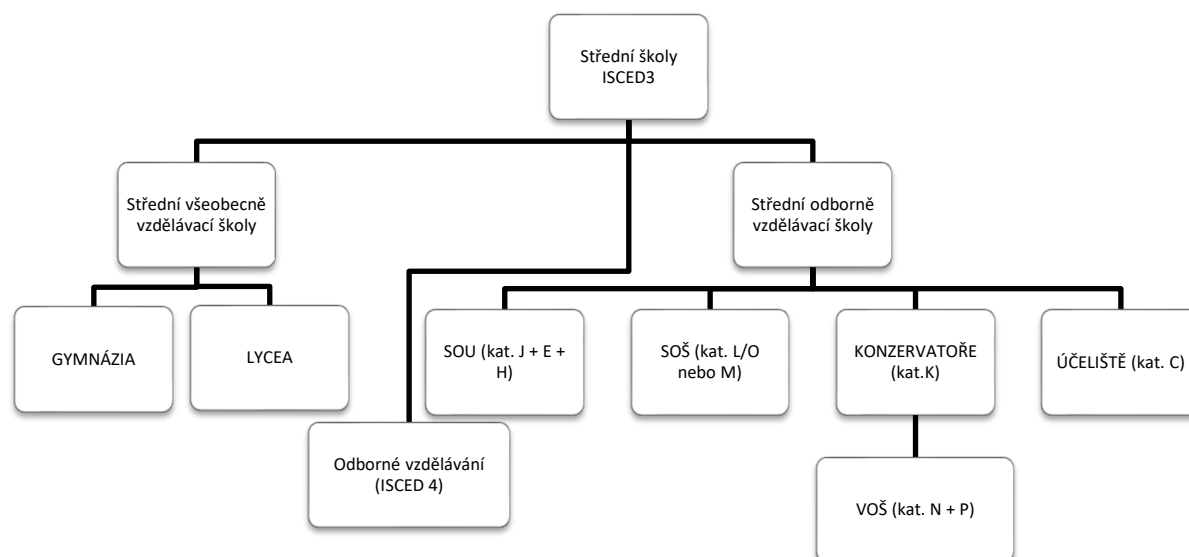
Školský zákon (č.561/2004 Sb., § 7 odstavec 3) definuje školy jednoznačně dle druhu škol a jejich vykonávané hlavní nebo doplňkové funkce na:

- Mateřskou školu
  - Základní školu
  - Střední školu
    - Gymnázium
    - Střední odborná škola
    - Střední odborné učiliště
    - Konzervatoř
    - Vyšší odborná škola
    - Základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.
- (MŠMT, Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., 2023, s. 5)

*„Realizaci odborného vzdělávání zajišťují specializované vzdělávací instituce. Největší a nejsystematičtější je sektor institucí pro formální odborné vzdělávání. Tvoří jej školy, zčásti i mimoškolní vzdělávací zařízení. Typy a stupně škol pro odborné vzdělávání jsou ve světě velmi odlišné. Aby bylo možno se v této rozmanitosti orientovat, používá se Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - International Standard Classification of Education (ISCED 2011) vypracovaná experty UNESCO. Institucionální (školní) vzdělávání je členěno do 8 úrovní, od vzdělávání v raném dětství až po vzdělávání vysokoškolské a doktorské“* (Průcha, 2019, s. 16).

Veteška v rámci počátečního vzdělání definuje střední školu jako vyšší sekundární stupeň, jež má všeobecný nebo odborný charakter. Vždy je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem či závěrečnou zkouškou. Nástavbové studium představuje součást středního vzdělávání a je v ČR ukončené maturitní zkouškou pro absolventy středního vzdělávání s výučním listem (ISCED 3 a 4) (Veteška, 2016, s. 103).

**Obrázek č.3** - Diferenciace středních škol v České republice.



Zdroj: (Průcha, 2019, s. 16 - 21) vlastní zpravování

„Škola se podílí na kultivaci osobnosti žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky organizovaném a vybaveném prostředí, ve vymezeném čase a prostoru“ (Walterová, 2009, s. 112). Škola tvoří základnu pro rozvoj všech účastníků vzdělávacího procesu a je součástí celoživotního učení. Škola tak zastává funkce, které lze chápat jako nástroj pro naplňování funkce společnosti. Mezi žádoucí funkce řadíme funkci „*etickou, ochrannou, integrační, kvalifikační, metodologicko-koordinační, socializační, personalizační, selektivní, diagnostickou, kulturní, ekologickou, ekonomickou a politickou*“ (Veteška, 2016, s. 104 – 105 Průcha doplňuje, že další funkcí školy dle šetření provedeného agenturou IPSOS by mělo být „*nejen posílení manuálních dovedností, ale ve spojení s moderní technologií vzbudit přirozený zájem o technické obory, které jsou základem technické ekonomiky, a ukázat dětem, jak lze profesní zručnost provázat s digitálními nástroji 21. století*“ (Průcha, 2019, s. 45). Tuto možnost upřednostňují i jiné vyspělé země, například Finsko, Švédsko, Německo. (Průcha, 2019, s. 45)

## 2 Další profesní vzdělávání

Profesní rozvoj a další profesní vzdělávání jsou dalšími klíčovými pojmy andragogické didaktiky a dalšího vzdělávání. Oba pojmy jsou zpravidla vázány na profesi. Základ profesního rozvoje tvoří „porozumění“, které vyplývá z pracovní pozice a z rolí účastníka výuky. Podstatou dalšího profesního vzdělávání jsou vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní. Do této oblasti spadá i vzdělávání rekvalifikační (Mužík, 2012, s. 25–26). Učitelé a budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, aby současný stav ve vzdělávání nechápali jako neměnný a v rámci své praxe aktualizovali učivo, inovovali vlastní vyučovací osnovy a přípravy a modernizovali vyučovací metody a postupy. To znamená nepřetržité sebevzdělávání a rozvoj na základě schopnosti sebereflexe učitele a vlastního hodnocení svého profesního výkonu a vyučovacího stylu (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 39). Další vzdělávání učitelů tak směřuje k profesnímu růstu a rozvoji profesních kompetencí učitele. Rovněž zahrnuje celoživotní rozvoj profesních kompetencí učitele a jeho trvalý osobnostní rozvoj. Cílem dalšího vzdělávání učitelů je tedy zdokonalování jejich profesních dovedností, zdokonalování vyučovacího a učebního plánu a jejich procesů, zavádění inovací a osobnostní rozvoj učitelů (Mužík, 2012, s. 154–155).

Doktor Starý uvádí: „*Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium*“ (Starý, 2012, s. 12)

### 2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V současné době je podle Vetešky právě další profesní vzdělávání, a tedy vlastní součást celoživotního učení velmi důležitým faktorem rozvoje společnosti a hospodářské konkurenceschopnosti ve vztahu ke společnosti a jednotlivci. Dále uvádí pozitivní důsledky pro ekonomiku skrze profesně orientované další vzdělávání. To přispívá k vyšší schopnosti inovací, rychlé adaptaci na nové technologie a technologické postupy, vyšší flexibilitě pracovních sil nebo novým metodám práce. Je nezbytné sem zahrnout i občanské vzdělávání s rozsahem do oblasti kultury, společnosti, komunity, politiky a náboženství (Veteška, 2017, s. 47).

Druhy školských zařízení tak představují zařízení, kde může docházet k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči (MŠMT, Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., 2023, s. 5).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se dle zákona uskutečňuje:

- Na vysokých školách na základě akreditace udělené ministerstvem.
- V zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem.
- Samostudiem.
- Dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů (Trunda, 2016)

K dalšímu vzdělávání přísluší pedagogickým pracovníkům dne zákona volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody, kdy dobu čerpání volna určuje ředitel školy s ohledem na zájmy studenta, potřeby školy a finanční situace. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká. Určitou nevýhodu tak nesou obě strany. Školy, které nemohu finančně podpořit zaměstnance a pedagogického pracovníka, nemá na toto volno nárok, rozhodnutí závislý na řediteli školy (Starý, 2012, s. 18 - 19).

Podle Tureckiové a Vetešky oba koncepty (jak cyklus celoživotního učení jako neustálý a probíhající proces, tak řízení podle kompetencí, ve kterém se integrují strategické funkce řízení lidských zdrojů do jediného systému) vycházejí v zásadě ze stejného předpokladu: „kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj 'lidský kapitál'“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 26). Tedy veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace (Veteška, Tureckiová, 2020).

Další vzdělávání je klíčová součást celoživotního učení, které vytváří systém celoživotního učení spojením počátečního a dalšího vzdělávání a veškerých aktivit souvisejících s učením jedince v průběhu celého života. Podporou formalizovaných procesů vzdělávání a učením



se jedinec vede k vytvoření rovných šancí pro uplatnění se v pracovních a mimopracovních činnostech a v procesu socializace (Veteška, 2013, s. 13).

O dalším vzděláváním pojednává Strategie celoživotního učení schválené vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11.7.2007, které říká, že: „*další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě*“ (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9).

Veteška uvádí, že poskytovatele dalšího vzdělávání v České republice lze rozdělit na:

1. Veřejné instituce, kam patří školy a školská zařízení realizující počáteční vzdělávání, instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy nebo samosprávy.
2. Soukromé instituce, do kterých patří komerční subjekty, vzdělávací útvary zaměstnavatelů, odborové organizace, hnutí církevně a nábožensky zaměřená, politické strany a jejich hnutí, neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce (Veteška, 2016, s. 110).

Instituce zřizované orgány státní správy nebo samosprávy nejčastěji realizují vzdělávání pro tyto subjekty:

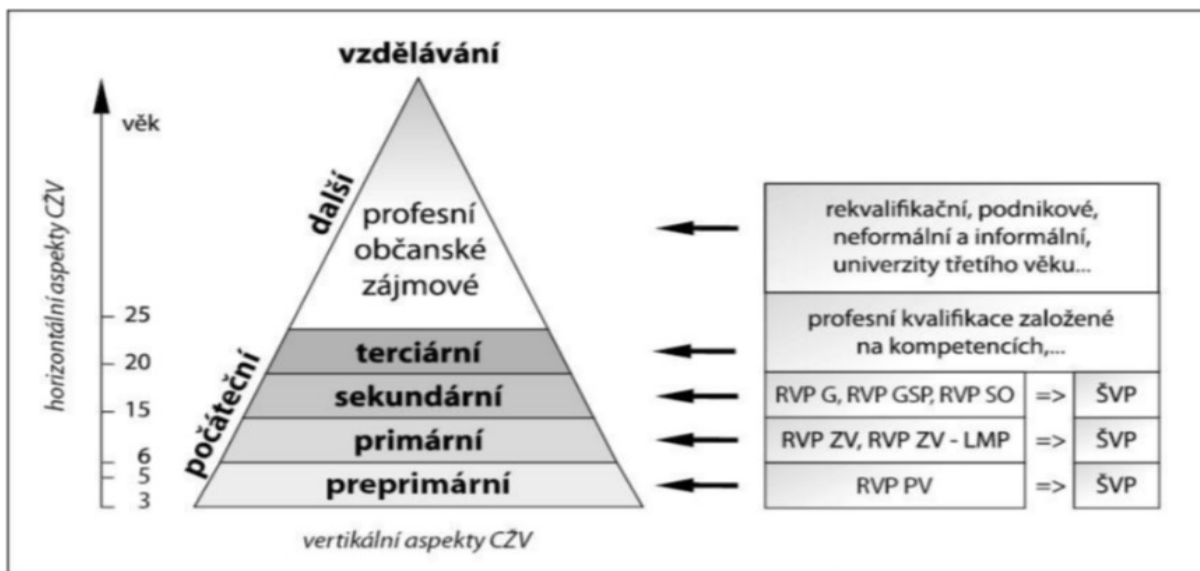
1. vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a prováděcích předpisů,
2. vzdělávání úředníků územních samosprávných celků podle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů,
3. vzdělávání pracovníků v sociálních službách podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, jako profesní vzdělávání pracovníků příspěvkových organizací zřizovaných krajem,
4. normativní vzdělávání, které upravuje legislativa (Veteška, 2016, s. 110).

Proto uvádí Veteška, že „*Teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně*

realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí“. Celoživotní učení představuje kontinuální proces, který předpokládá propojení a zároveň vyloučení pojmů, které se navzájem podmiňují a doplňují různých forem učení v průběhu celého života jedince (Veteška, 2016, s. 93).

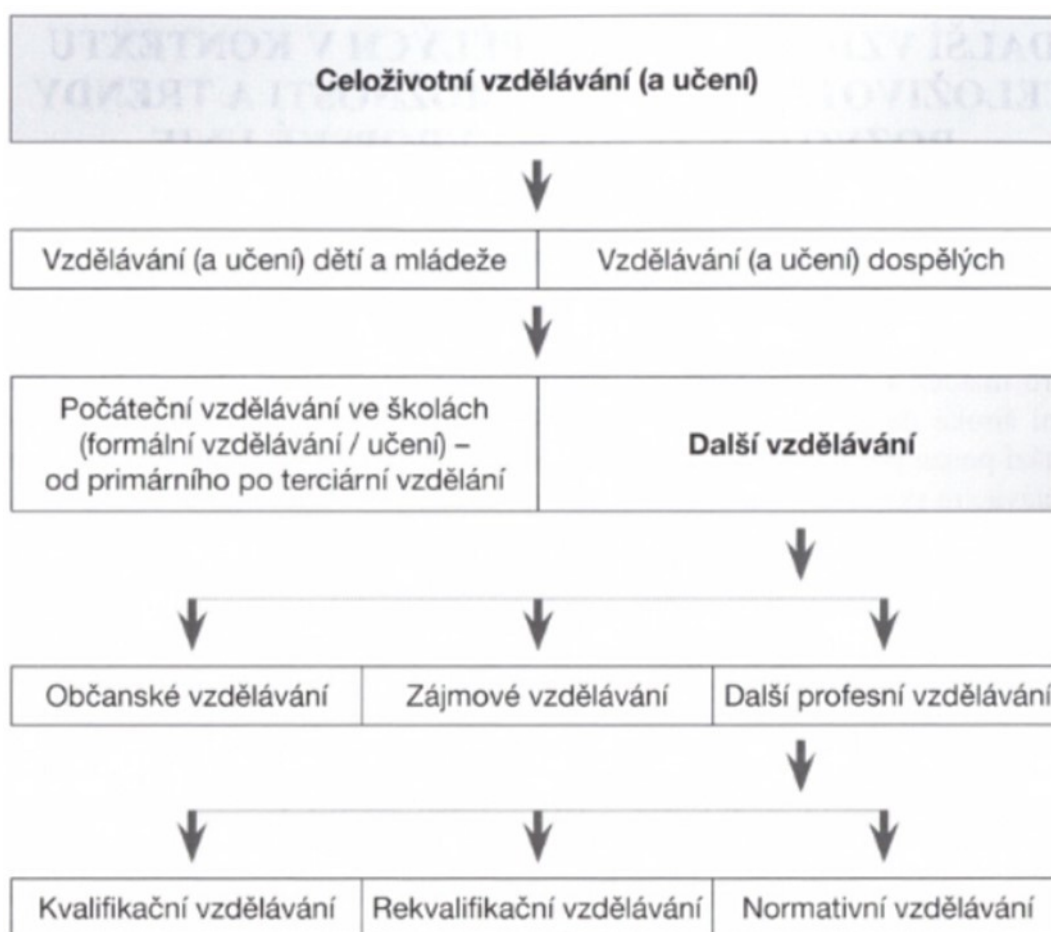
Součástí celoživotní vzdělávání tak je počáteční vzdělávání a především další vzdělávání. Jedná se o cílevědomou a institucionalizovanou činnost, při které se realizuje to, co společnost nebo jedinec považuje za důležité, kterou lze v ideálním případě považovat za nepřetržitý proces. (Veteška, 2016, s.97). Oblast dalšího vzdělávání není oblastí odtrženou od ostatních systémů vzdělávání, naopak je s nimi velmi úzce propojena, logicky navazuje na oblast počátečního vzdělávání nebo ji doplňuje. Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání a Národní soustava kvalifikací (NSK) umožňují nechat si ověřit a uznat kvalifikaci na základě standardizované zkoušky před autorizovanou osobou. Úspěšný absolvent pak získá osvědčení o získání profesní kvalifikace (Veteška, 2016, s.96)

**Obrázek č.4** - Celoživotní provázanost počátečního a dalšího vzdělávání v ČR ve vazbě na kurikulární dokumenty



Zdroj: Veteška (2010, s. 64)

**Obrázek č.5** – Složky celoživotního vzdělávání (a učení)



Zdroj: Tureckiová, 2010, s.14

Finální představu předkládá obrázek samotného rozložení celoživotního vzdělávání a jednotlivých složek vzdělávání dospělých. Tureckiová uvádí, že „*toto vymezení vzdělávání dospělých se poněkud odlišuje od chápání vzdělávání dospělých v České republice a například také na Slovensku*“ (Tureckiová, 2010, s. 13). Základní charakteristika odlišující vzdělávání dětí od vzdělávání dospělých je právě dosažení hranice dospělosti. Na obrázku je znázorněno samotné postavení dalšího vzdělávání, ze kterého vychází segment občanského, zájmového a další profesní vzdělávání. Další profesní vzdělávání dospělých se tak jeví jako jedna z možností a není pochopitelně jediné možné. Představuje jistý koncept, kdy v období života lze v rámci vzdělávání upravovat normy, rozšiřovat si kvalifikaci, anebo ji dokonce změnit. Struktura vyplývá z evropské legislativy a dalších iniciativ v oblasti vzdělávání dospělých (Tureckiová, 2010, s. 13-14).

Následující tabulky vychází z dat výzkumu Vetešky a Václavkové (2015). Tyto uvedené faktory mají velký potenciál jak vnímat další vzdělávání pedagogických pracovníků k současném prostředí:

**Tabulka č.1** – Kladné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

+ Vysoká pluralita zpracovávaných témat
+ Široká a rozmanitá nabídka vzdělávacích programů DVPP
+ Místní a časová dostupnost nabízených programů
+ Možnost výběru volného nebo akreditovaného vzdělávacího programu
+ Odpovědnost ředitele školy za soustavný a odborný růst pedagogických pracovníků
+ Povinnost pedagogických pracovníků vzdělávat se po celou dobu profesní kariéry
+ Rozmanitost a flexibilita obsahu nabízených programů s další možností přizpůsobení současným potřebám

Zdroj: (Veteška, Václavková, Ducháčová 2015, s. 68, upraveno)

**Tabulka č. 2** - Záporné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Neprovádí se rozsáhlé, systematické a opakované šetření o DVPP
- Nedostatečné propojení dalšího vzdělávání s kariérním systémem učitelů
- Není zaveden systém uznávání kvalifikace např. samostudiem, studiem odborných seminářů
- Nabídka vzdělávacích programů není pro pedagogy přehledná
- Standardy vzdělávání má minimum vzdělávacích programů
- Neprovádí se pravidelná a opakovaná analýza akreditací vzdělávacích programů
- Realizuje se málo programů významných pro rozvoj kurikula resp. vzdělávací politiky
- Neexistuje jednotný systém certifikace lektorů DVPP (individuální proces)
- Nedostatečná nabídka vzdělávacích programů pro všechny aprobace

Zdroj: (Veteška, Václavková, Ducháčová 2015, s. 68, upraveno)

### 3 Možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků

Dnes veškeré procesy učení a vzdělávání (edukace) existují i pro pedagogické pracovníky v některé ze tří forem – vzdělávání formální, vzdělávání neformální, vzdělávání informální. Toto rozlišení je zavedeno v globálním měřítku například v dokumentech EU, OECD, UNESCO nebo v Bílé knize a dalších českých dokumentech jako je národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy. (Průcha, 2019, s. 13)

Formou vzdělávání rozumíme vzdělávací akce, které mají své hranice a organizační strukturu uspořádání. Obecně se formy charakterizují podle délky (od hodiny až po několik dnů), dle prostředí (pracoviště, prostory mimo zaměstnání, domov a v době digitálních technologií také virtuální realita). Také se diferencují podle organizace a uspořádání založených na vzdělavateli a vzdělávaném, případně dle zaměření, zda se jedná o kvalifikační nebo rekvalifikační vzdělávací proces. (Průcha a Veteška, 2014) Dále lze androdidaktické formy vyučování členit na přímou a kombinovanou výuku, distanční vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání. (Veteška, 2016, s. 170). Sebevzdělávání popisuje Pavlov také jako **sebevýchovu**. Sebevýchovou tak rozumíme „*aktivny, dynamický proces, ktorý je podmienkou, prostriedkom a tiež kritériom osobnostného rozvoja. Je založený na cieľavedomosti, skúsenosti a sebauvedomení si vlastných možností*“ (Pavlov, 2018, s. 23). Veškeré tyto formy tedy představují rámec možností, jak vyučovat a učit dospělé jedince v organizaci (Veteška, 2016, s. 170).

#### 3.1 Formální vzdělávání

*„Formální vzdělávání je takové, které probíhá organizovaně a systematicky, a to prostřednictvím vzdělávacích institucí (veřejné, soukromé a jiné školy), jejichž programy, cíle a fungování jsou státem uznávány a legislativně jištěny. Toto vzdělávání zpravidla vede účastníky k certifikaci diplomu či jinému úřednímu potvrzení dosaženého vzdělání. Odborné vzdělávání v České republice se realizuje jakožto formální vzdělávání typicky ve středních odborných školách, v přípravě učňů na povolání, nebo ve vyšších odborných a vysokých školách. V zahraničí je formální odborné vzdělávání realizováno v obdobných nebo více odlišných druzích škol“* (Průcha, 2019, s. 13). Formální vzdělávání je jasně legislativně vymezeno obsahem a cíli vzdělávání. Jsou jasně stanoveny podmínky pro vydání osvědčení,

či certifikátu, diplomu dokládajícího dosažení konkrétního stupně vzdělání, kdy formální vzdělávání je nezbytnou částí a základnou celoživotního učení (Průcha a Veteška 2014, s. 114).

### **3.2 Neformální vzdělávání**

*„Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání. Probíhá jako doplněk formálního (školního) vzdělávání, realizuje se v jeho průběhu nebo častěji po jeho absolvování, ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích zájmové ho, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání a přípravy. Podstatné je, že toto vzdělávání nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání (ve smyslu ISCED 2011), i když může být ukončeno nějakým certifikátem, osvědčením, licencií apod. Avšak kvalifikace získaná v neformálním vzdělávání může za určitých podmínek vést k pozicím na trhu práce vyžadujícího ukončený typ formálního vzdělávání. Nejrozšířenějšími typy neformálního odborného vzdělávání jsou krátkodobé či dlouhodobé cykly podnikového vzdělávání, odborná školení, rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků či fyzioterapie“* (Průcha, 2019, s.13-14). Účelem neformálního vzdělávání tak obvykle zůstává získání jiných dovedností než při vzdělávání formálním, případně jejich zdokonalení. Je zaměřeno na získávání kompetencí, znalostí a dovedností, jejichž osvojení může pozitivním způsobem ovlivnit jak uplatnění jedince na trhu práce, tak jeho uplatnění v osobním životě, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání a zahrnuje například kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškoly, ale také krátkodobá školení a přednášky, kam patří například legislativní změny nebo povinná školení zaměstnanců (Veteška, 2010, s. 18).

*„Učitel je profesionál na vzdělávání a metody jsou jeho nástroje, nářadí, kterým vykonává svou hlavní práci“*. Ovšem na rozdíl od formálního vzdělávacího prostředí se učící pedagog nebo lektor nemusí striktně držet pedagogických a kurikulárních dokumentů schválené vedením vzdělávací organizace, potažmo Ministerstvem školství (Čapek, 2015 s. 34).

### **3.3 Informální učení**

Informální vzdělávání nebo také informální učení je nejrozšířenějším typem samotného učení. *„Vzniká v průběhu každodenní životní praxe, kdy jsou lidé začleněni do různých*

*pracovních či zájmových činností, např. sledování televize, četba novin a časopisů, komunikace se spolupracovníky, mezigenerační komunikace v rodině, návštěvy muzeí či galerií, zooparků a botanických zahrad apod. Přitom lidé získávají určité znalosti nebo dovednosti bezděčně, nahodile“.* Je to tedy vzdělávání neúmyslné (lidé se učí, aniž si uvědomují, že se učí), nesystematické a spontánní, na rozdíl od ostatních dvou forem vzdělávání. (Průcha, 2019, s.14)

Informální učení je dle Palána přirozenou doprovodnou částí života všedního dne. Informální učení není vždy učení úmyslným na rozdíl od formálního a neformálního učení. Samotný účastník si ho ani nemusí být vědom, a přesto přispívá k jejich vědomostem a dovednostem. Je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (Palán, 2002, s. 44).

### **3.4 Organizační formy metod vzdělávání pedagogů**

Jedná se o metody, které jsou realizovány převážně individuálně, především na pracovišti nebo mimo něj místo výkonu práce (Armstrong, Taylor, 2015, s. 358). Metodou vzdělávání dospělých rozumíme konkrétní vzdělávací nástroj v podobě prostředků, strategie, přípravy při vzdělávání dospělých (Veteška 2016, s. 170).

Podle místa realizace rozlišuje Koubek:

- Metody vzdělávání mimo pracoviště (tzv. off the job)
- Metody vzdělávání na pracovišti (tzv. on the job)

Metody školení na pracovišti slouží k nabytí znalostí, rozvoji dovedností a změně chování zaměstnanců v přímé konfrontaci s plněnými úkoly na daném pracovním místě a ve spolupráci s nadřízeným. Tento typ školení je nejvhodnějším způsobem, jak získat v praxi specifické dovednosti. Metody školení mimo pracoviště jsou doporučovány v případě školení, která jsou spojená se získáním dovedností a znalostí spojených např. s řízením či vedením, může jít také o technické a společenské dovednosti. Tento typ školení je charakteristický tím, že nabyté znalosti se používají v praxi až po jeho ukončení (Koubek, 2015, s. 251–252).

Metody vzdělávání podle míry aktivity/pasivity a samostatnosti vzdělávaných Veteška rozděluje na:

- Výkladově ilustrativní (přednáška, zábavné čtení, pasivní účast na konferencích).
- Dialogické (rozhovor, diskuse, simulace),
- Problémové (případové studie, inscenace, brainstorming, analýzy případů).

Pasivní učební metody poskytují „hotové“ poznatky zaměstnancům a nerozvíjí praktické využití těchto poznatků v možných situacích. Pomocí aktivních učebních metod účastník sám odhaluje, hledá a pamatuje si znalosti a způsoby postupu (Veteška, 2013, s. 36).

Dále Veteška rozlišuje podle počtu účastníků:

- Individuální metody (instruktáži, mentoringu nebo vyučení).
- Skupinové metody školení (konference, vzdělávací programy, inscenace nebo školení typu outdoor)

Individuální metody se zaměřují na jednotlivce. Jsou spojeny s přímým přizpůsobením tempa pro předávání znalostí. Výuka může sloužit pro předávání praktických dovedností podle schopnosti vnímání konkrétní osoby. Skupinové metody se vztahují na větší počet zaměstnanců, kteří se zúčastňují školení současně (Veteška, 2013, s. 36).

Langer uvádí další klasifikaci podle zaměření metod:

- Metody zaměřené na lektora (přednáška, demonstrování, mentorování, seminář atd.).
- Metody zaměřené na účastníka (koučování, counselling, outdoor trénink, hraní rolí atd.); (Veteška 2016, s. 175-176; Langer 2016).

**Koučování** – metoda pomáhající rozvíjet osobnost, dosahovat cílů, posouvat hranice možností a nacházet rovnováhu ve všech oblastech života. Jde o specifickou a dlouhodobou péči o člověka, která je zaměřena na jeho růst. Především jde o vztah dvou lidí, kouče a koučovaného, přičemž by vztah měl být založen na rovnocennosti, vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Principem koučování je posunout člověka dál a zvýšit jeho potenciál (Veteška, 2013, s. 67).

**Mentorování** (mentoring) – mentor vystupuje jednoznačně v pozici rádce, kdy si mentora jedinec vybírá sám. Zkušenější a obvykle také staršího kolega, který pomáhá i k lepší integraci pracovníka do firmy, bývá součástí kariérového rozvoje mentorovaného (Veteška



et. al, 2017). Mentoři připravují lidi k tomu, aby v budoucnosti dosahovali lepších výsledků a zvládali obtížnější výzvy, např. postup v kariéře (Armstrong, Taylor, 2015, s. 361).

**Tutoring** – obdoba mentoringu, s tím rozdílem, že u této metody jde spíše o skupinovou péči a více o „učení se“ odborné problematice, jde hlavně o rozvoj technické a metodické složky kompetence, vztah mezi tutorem a „žákem“ je více vztah experta a „nováčka“ (Tureckiová, 2004, s. 104).

**Asistování** – školený pracovník je přidělen jako asistent zkušenějšího pracovníka, pomáhá mu v plnění pracovních úkolů a učí se od něj pracovní postupy, kdy účelem může být i opakování ve funkci, tzv. stínování (Tureckiová, 2004, s. 104).

**Rotace práce – (cross training)** „rotace práce znamená dočasné přemístování pracovníků na jiná pracovní místa s jinými pracovními úkoly a jinými pracovními podmínkami“ (Dědina, Šikýř a Šafránková, 2018, s.48). Může tedy představovat nástupní seznámení s pracovištěm, kdy nový zaměstnanec získává zkušenosti o chodu firmy pobytem na různých pracovních místech, a zvyšuje tak využitelnost a zastupitelnost pracovníků. Rozlišujeme krátkodobou a dlouhodobou rotaci. Krátkodobá rotace je v rozsahu dne až týdne a její výhody jsou zvýšení rozmanitosti, kompenzuje jednostrannost a snižuje rutinu práce. Dlouhodobá rotace v rozsahu týdnů až měsíců je součástí personálního rozvoje pracovníků a také rozvoje zkušeností manažerů. Odpovídající zpětná vazba se v pracovním procesu zajišťuje pomocí systému hodnocení pracovníků (Dědina, Šikýř a Šafránková, 2018).

**Konzultace** – vychází z poradenské praxe a nabízí vztah dvou či více odborně zdatných jedinců, kteří společně řeší problém, případně jde o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednostranný vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem nebo podřízeným a nadřízeným (Koubek, 2015, s. 265).

**Pracovní porada** – především ve školství se při poradách mohou lidé seznámit s informacemi týkajícími se jejich pracoviště nebo celé organizace. Tyto porady jsou neformálního charakteru a zaměstnanci si zde vyměňují své názory, postoje a zkušenosti s pracovními problémy a jiné zkušenosti z různých oblastí zájmů (Koubek, 2015, s. 265).

**Instruktaž** – cílem instruktáže je standardizace znalostí. Instruktáž má poskytnout stejné odpovědi a informace, které jsou poskytnuty co nejširšímu okruhu pracovníků (Hroník,

2007, s. 145). Instruktor jako odborník lidských zdrojů dohlíží na efektivní předávání informací, sdílení zkušeností a znalostí tak, aby byl podpořen jejich vzdělávací efekt, včetně efektu vzájemného učení (Veteška, 2020, s. 142).

**Pověření úkolem** – školitel pověří konkrétního zaměstnance splněním určitého úkolu a ten je nucen prokázat schopnost aplikovat osvojené znalosti, dovednosti, schopnosti, případně chování. Pověření úkolem vede k samostatnosti a odpovědnosti zaměstnance při vykonávání práce (Šikýř, 2014, s. 128).

**Hodnocení zaměstnanců** - „*hodnocení bezpochyby patří k účinným motivačním nástrojům (spolu se systémem odměňování a rozvoje, které na systém hodnocení bezprostředně navazují)*“ (Pilařová 2008, s. 11). Také „*hodnocení výkonu a potenciálu zaměstnanců je nástrojem řízení manažerů*“ a že „*kvalitní systém hodnocení je nástrojem zkvalitňování personálu firmy, dosahování vyššího výkonu, kvality všech činností a rozvoje zaměstnanců*“ (Lejsková, 2009, s. 50). Je tedy důležitým nástrojem, představuje velký význam pro efektivní práci, rozumné využití zdrojů, nastavení podnikových procesů a dosažení stanovených cílů.

**Tandemová výuka (Co-teaching)** - Tandemová výuka se v české literatuře nazývá párová a v zahraničí převážně týmová výuka. V literatuře pod klíčovými slovy tandemová výuka nenajdeme mnoho odkazů, proto se pracuje s podobným termínem „*kooperativní výuka*“, avšak ta se v literatuře nevztahuje na párové vyučování učitelů, ale na práci žáků ve dvojicích. Proto se některé zdroje vztahují na týmové nebo párové učení, pod kterým se též rozumí tandemové vyučování. Čili všechny popisované aspekty se nevztahují jen na dva a více učitelů (nebo odborníků), i když v přímé citaci může být použito jiné parafráze. Beninghof vymezuje tandemovou výuku s „*technicky zaměřeným pedagogem, se speciálním pedagogem, s učitelem jazyků, s fyzioterapeutem, s asistentem pedagoga, se specialistou na talentované žáky, s učitelem cizích jazyků, případně s úzce zaměřeným učitelem angličtiny*“. Beninghof (2012, s. 105-154). Přesto dochází k vzájemné kooperaci tedy nepochybně i ke kooperativnímu učení.

## 4 Co-teaching

Tento pojem mnoho autorů sumarizuje jako organizovanou učební formu spolupráce dvou a více vzdělavatelů, která kořenem slov vychází z anglického spojení „*collaborative teaching*“ nebo také zkráceně „*co-teaching*“. V publikacích *The Co-Teacher's Playbook*, *Co-Teaching for English Learners*, *Co-teaching that works*, *Beyond co-teaching basics*, používají autoři anglické pojmy v prakticky stejné významové rovině. Rozdílnost použití pojmů rozlišují podle kontextu (situaci) ve které je pojem „*collaboration*“ je více zaměřen na přípravu učitelů (*colaborative planning*) a *co-teaching* na celkovou metodologii samotné výuky nebo praxe (*co-teaching practices*); (Beninghof, 2020; Honigsfeld, 2019; Murawski, Lochner, 2017; Peery, 2019). Pojem „*collaboration*“ je součástí metody výuky „*co-teaching*“ (Honigsfeld, 2019, s 12).

Společné vyučování je tedy spolupráce dvou vzdělavatelů nebo celého tým vzdělavatelů (takzvaný *team teaching*), ve kterém začínající učitelé a učitelé experti využívají své odborné znalosti společně, aby maximalizovali učení pro všechny žáky a studenty, včetně těch s identifikovaným postižením, jazykovými deficity a dalšími speciálními potřebami. (Perry, 2019, s. 16) V modelu *co-teachingu*, kde vystupují učitel-mentor a začínající učitel společně, jsou využívány strategie vyžadující „*sdílenou autoritu, důsledné zapojení obou učitelů, spolupráce při plánování výuky i hodnocení výuky*“. Kursch dále uvádí, že *co-teaching* vycházel ze spolupráce mezi učiteli speciálního a všeobecného vzdělávání (Kursch, 2022, s. 99).

Beninghof uvádí, že „*koordinovaná výuková praxe, ve které dva nebo více pedagogů současně pracuje s heterogenní skupinou studentů v učebně všeobecně vzdělávacích předmětech*“ (Beninghof, 2012, s. 16). Z toto lze odvodit, že *co-teaching* je společné vyučování, při kterém dochází k vytvoření páru dvou, ale i více učitelů, pedagogů, lektorů, instruktorů ve třídě s cílem podělit se o odpovědnost za plánování výuky, samotnou výuku a hodnocení studentů mající nestejnorodé složení. Práce probíhá ve třídě pro všeobecné předměty nebo v jiných místnostech určených pro odborné předměty a dalších prostorech, kde se odehrává vzdělávací proces (například taneční sál). Při společném vyučování mají učitelé stejný díl zodpovědnosti za třídu (Beninghof, 2020).

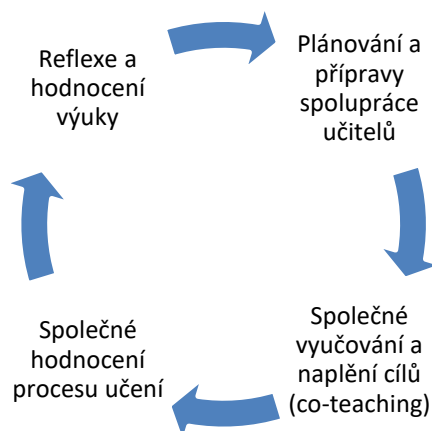
Obecná definice coachingu zahrnuje „*dva stejně kvalifikované jednotlivce, kteří mohou nebo nemusí mít stejnou oblast odbornosti a společně poskytují výuku skupině studentů, aby bylo uspořádání výuky považováno za formát společného vyučování, oba partneři se musí plně účastnit výuky*“ (Perry, 2019, s.17). Tato možnost otvírá prostor pracovníkům i bez pedagogické aproby „*Efektivní společná výuka se dá přirovnat k synchronizovanému plavání – kolegové musí zajistit plnou koordinaci, nejen aby vyhráli, ale aby se neutopili*“ (Benninghof, 2012, p.18).

V rámci plánování lze díky metodě co-teaching rozdělit studenty do skupin podle jejich schopností a využít možnost učit studenty pomocí různých způsobů, uplatňovat různé metody výuky, případně zvolit individuální přístup. Mentorský model tak umožňuje zlepšovat kooperaci v prostředí škol, **podporuje vzájemné učení i mezi učiteli** (Kursch, 2022).

Z výše uvedeného vymezení lze určit specifická klíčová slova, které jsou podstatná pro tuto formu výuky:

- **koordinace** - vzájemná spolupráce vzdělavatelů ve vzdělávacím procesu – od plánování přes sdílenou zodpovědnost za průběh vzdělávání po společnou evaluaci.
- **vzdělavatel** – člověk, kteří se podílí na práci se studenty při co-teachingu: pedagog, instruktor, průvodce muzea, technolog atd.
- **pospolu (spolu)** - oba, případně více učitelů je zapojeno do výuky, která může mít mnoho podob.

**Obrázek č. 6** – Znáznornění procesu co-teachingu



Zdroj: přeloženo výzkumníkem z angličtiny (Honigsfeld, 2019, s. 9), upraveno.

Klíčem k úspěchu co-teachingu, je „jasně definovaný účel společné výuky a výběr partnerů ve výuce, vzdělávání co-učitelů. Účinnost co-teachingu je dále ovlivněna praktikami vyučování spolu s využíváním účinných strategií výuky, efektivních postupů, jejich rovnováhou. Z provedených výzkumů je patrné, že se soustřeďují převážně na praktiky výuky“ (Kursch, 2022, s. 99)

#### 4.1 Principy co-teachingu

Conderman pro metodu co-teaching vytvořil metaforu manželství. Jedná se o jednu z metafor, kterou používají i ostatní autoři při popisování co-teachingu. (Howard a Potts, 2009) Každý jeden vztah, který má dobře fungovat a spolupracovat, potřebuje stát na určitých principech. Proto Conderman a další autoři (2009) stanovili v co-teachingu následující principy.

##### **Rovnost (Parity)**

Tento princip je předpokladem pro partnerský vztah a spolupráci (**je na něm založen**). Žádný z učitelů se nemůže stavět nad druhého ani na základě vyššího titulu, většího množství zkušeností či vyššího titulu věku. Ve spolupráci mezi učiteli se rozhodnutí přijímají společně po vzájemném souhlasu. Každý učitel má stejné úkoly během plánování, realizace i hodnocení. Přestože každý z nich má jiné slabé a silné stránky, je v zájmu obou využít předností toho druhého pro dobro žáků a zároveň je jejich zodpovědností nestavět se do autoritativní pozice tehdy, když se jedná o slabou stránku druhého. Partnerství učitelů by mělo být založeno na komplexní rovnosti. (Conderman et al., 2009, s. 3).

##### **Vzájemný respekt (Mutual Respekt)**

Je pravděpodobné, že každý z učitelů **požaduje** respekt od svého že každý má jiné pole zaměření a je odborník v jiné oblasti. Oba učitelé často mají jiné dovednosti a zkušenosti a je třeba, aby tyto odlišnosti vzájemně respektovali. Pokud jsou jejich znalosti a dovednosti respektovány v zájmu rovnosti (**prvního předpokladu**), oba učitelé mohou beze strachu nabídnout své odborné znalosti, zkušenosti a nové nápady (Conderman et al., 2009, s. 4).

##### **Specifické společné cíle (Specific Mutual Goals)**

Společné vyučování **spočívá** na společných cílech. Ty se odvíjejí od žáků a často se vztahují ke zvýšení akademických dovedností, zlepšení chování nebo sociálních dovedností. Je

možné, že učitelé vycházejí z odlišných standardů, což znamená, že učitel matematiky a angličtiny (jako druhého jazyka) mohou používat jiné standardy a díky spolupráci je na hodinách propojí. Formulace cílů na začátku plánování umožňuje definovat přesný směr a důvod co-teachingu a také přináší pocit společné zodpovědnosti. Spolupráce učitelů může mít i profesionální důvody pro společné vyučování a těmi mohou být přátelství a dobrá spolupráce s učitelem nebo vzájemná radost z učení. Obrovskou výhodou co-teachingu je rychlý profesionální růst – obohacení o sdílené metody, techniky, nápady, materiály a lidské vztahy (Conderman et al., 2009, s. 4).

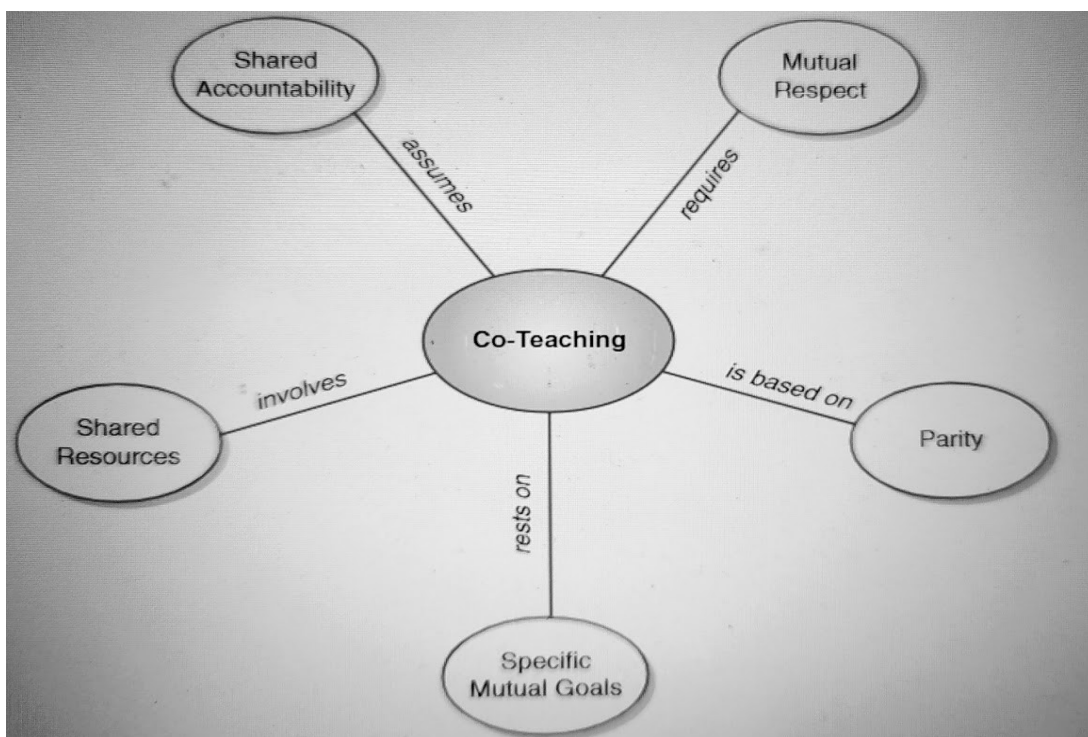
### **Společná zodpovědnost za výsledky (Shared Accountability for Outcomes)**

Skutečnost, že učitelé vedou společnou hodinu, společně ji připravují a hodnotí výstupy žáků, znamená, že oba **předpokládají** stejný podíl odpovědnosti. Už se neříká, že je to třída jednoho učitele, hodina patří oběma učitelům, kteří se na ní podílejí. Oslavují společné úspěchy, neúspěchy a mají stejnou odpovědnost za vyučování a chování všech žáků (Conderman et al., 2009, s. 4).

### **Sdílené zdroje (Shared Resources)**

Sdílené zdroje a nápady učitelů v co-teachingu musí být **zahrnutý** v základních principech této metody, představují další podobou rovnosti a společné odpovědnosti. Pokud se někteří učitelé brání sdílení svých nápadů, podkopávají tím principy partnerství, na kterých by měla co-učitelská dvojice (skupina) stát. Partnerský a rovnocenný přístup se vyznačuje sdílením materiálů, nápadů, metod, přístupů, atd. Společné zdroje a zkušenosti učitelů obohacují kromě jich samotných také žáky (Conderman et al., 2009, s. 4).

**Obrázek č. 7 – Vizualizace Co-teachingu**



Zdroj:(Conderman et al., 2009, s. 5)

Na obrázku číslo 7 jsou jasně vidět stanovené vazby, předpoklady a vztahy mezi jednotlivými principy dle Condermana.

## 4.2 Modely co-teachingu

Do současné doby nejlépe zpracované modely co-teachingu vytvořili Friend a Bursck. Jejich modely následně zdokonalili Friend a Cook (2010), přepracované a lehce pozměněné modely pak publikovali autoři co-teachingu Dove a Honigsfeld (2018). Výsledná podoba je vyobrazena na obrázku, na kterém lze pozorovat různé přístupy a variace co-teachingu modelované na základě záměrů učitelů a potřeb studentů.

**1. Jeden učí, druhý pozoruje.** Jeden učitel vede výuku ve velké skupině, zatímco druhý shromažďuje akademické, behaviorální nebo sociální údaje o konkrétních studentech nebo skupinách. Jedná se o jednu skupinu studentů, kdy jsou lektoři rozděleni tak, že jeden vede výuku a druhý učí to znamená, že „cíleně“ vyučuje. Tato metoda dává učitelům dostatek prostoru, aby první mohl učit a druhý zůstal v roli hodnotitele (Kursch, 2022, s.99).

**2. Skupinová výuka (učení na stanovištích).** Výuka musí být rozdělena do tří nesequenčních částí a studenti jsou náhodně nebo podle určitých znaků rozděleni do tří

skupin. Tyto skupiny rotují mezi třemi místy v rámci učebny, na dvou místech je učí učitelé a na třetím pracují nezávisle. Třída je rozdělena do skupin, lektoři zde společně monitorují, ale také učí na svých pracovištích (Kursch, 2022, s.100); (Honigsfeld, 2019)..

**3. Paralelní výuka.** Dva učitelé učí paralelně, každý polovinu třídy. Oběma skupinám studentů se předkládá stejné nebo rozdílné učivo s primárním účelem odlišení výuky a dosažení většího zájmu studentů. Tuto metodu lze pojmout dvěma způsoby, kdy je skupina vždy rozdělena na dvě části a učitelé učí stejný obsah učiva, nebo jeden učí předem dohodnutý obsah a druhý učí odlišný obsah učiva (Kursch, 2022, s.100).

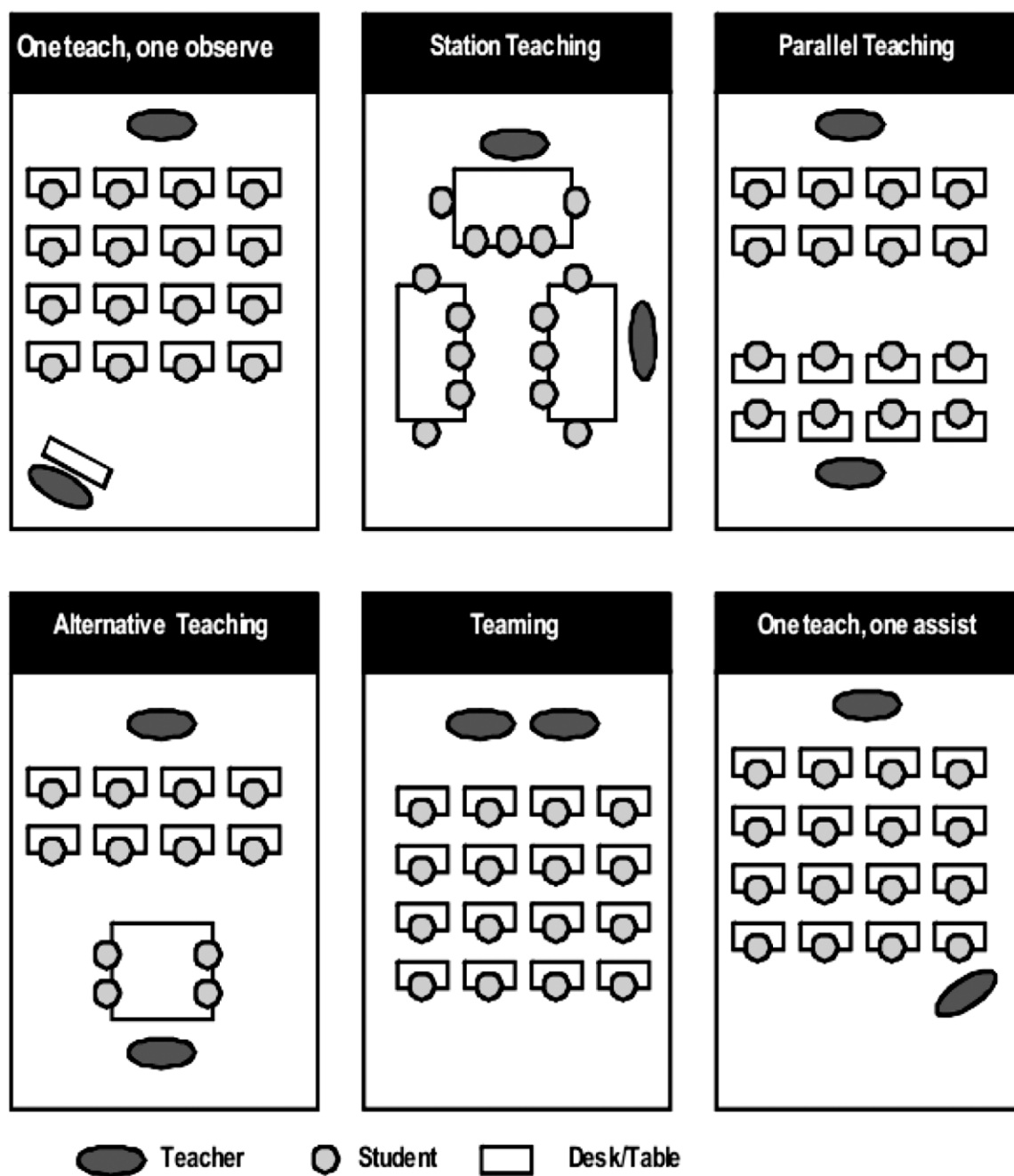
**4. Alternativní výuka.** Jeden andragog pracuje převážnou většinou studentů. Druhý pracuje pouze s malou skupinou. Dochází k lepšímu vysvětlení, vlastnímu hodnocení studentů, obohacení výuky, názorně demonstračních možností, opakování znalostí a pro další účely. (Kursch, 2022, s.100). Dochází k rozdělení skupin na dvě. Jeden andragog opakuje, druhý učí jinou formou stejný nebo náhradní obsah (Friend a Bursck 2009, s. 90 – 92).

**5. Týmová výuka.** Oba učitelé vedou výuku ve velké skupině a oba jsou přednášející. Mohou představovat opačné názory v debatě nebo se vzájemně doplňovat, ilustrovat různé způsoby řešení problémů a využívat další techniky výuky v páru. Pro jednu skupinu oba učí stejný obsah (Kursch, 2022, s.100); (Honigsfeld, 2019)..

**6. Jeden učí, druhý asistuje.** Jeden učitel vede výuku, zatímco druhý prochází mezi studenty a nabízí jim individuální pomoc, asistenci či speciální přístup. Pro jednu skupinu tak jeden učí a druhý pomáhá (Kursch, 2022, s.100); (Friend a Bursck 2009, s. 90 – 92).



Obrázek č. 8 – Modely Co-teachingu dle Friend a Burscka



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

### 4.3 Spolupráce, klíčová podmínka co-teachingu

Cook a Friend definují spolupráci v pedagogice tak, že „*mezilidská spolupráce je styl přímé interakce mezi nejméně dvěma rovnocennými stranami, které se dobrovolně podílejí na společném rozhodování při dosahování společného cíle*“ (Cook a Friend 2014, s. 8).

#### 4.3.1 Spolupráce

Termín spolupráce vyjadřuje způsob, jakým proces výuky v co-teachingu probíhá, a zároveň vyjadřuje povahu mezilidských vztahů, ke kterým dochází během interakce, a způsoby, jakými spolu jednotlivci komunikují. Rovnost je základem spolupráce, kdy co-učitelé mají stejný hlas při jakémkoli rozhodování (Cook a Friend, 2014).

Někteří autoři ke zdůraznění významu spolupráce co-učitelů používají název CCT (collaborative co-teaching) na rozdíl od CT (co-teachingu) (Murphy & Martin, 2015; Yoo et al., 2019). „*CCT se vyvíjí prostřednictvím vyučování a zároveň se vytváří důvěra prostřednictvím respektující spolupráce. CCT zahrnuje nejvyšší stupeň vzájemné interakce v rámci různých přístupů ke co-teachingu, jelikož odborníci usilovně investují svůj intelekt a energii do maximalizace svého partnerství ve prospěch sebe samých a svých žáků*“ (Yoo et al., 2019, s. 67).

#### 4.3.2 Vztahy mezi učiteli

Podmínkou spolupráce a vztahů kooperujících učitelů je vzájemná důvěra. **Důvěra** je důležitým prvkem soudržnosti vztahů a efektivnosti dvojice – týmů. Můžeme ji chápat jako spoléhání na druhé (Dee, Henkin, 2001). „*Důvěra označuje zvláštní soubor sociálních vztahů mezi pedagogy. Závisí na vzájemné důvěře ve spolehlivost, dobrosrdečnost, čestnost, kompetentnost a celkovou profesionalitu učitelů*“ (Lawson et al., 2017, s. 31). V literatuře najdeme nejméně pět aspektů důvěry: benevolence, spolehlivost, kompetentnost, čestnost a otevřenost:

1. benevolence – důvěra, že dobro člověka bude chráněno důvěryhodnou stranou,
2. spolehlivost – míra, do jaké se člověk může spolehnout na jinou osobu nebo skupinu,
3. kompetentnost – míra, do jaké má důvěryhodná strana znalosti a dovednosti,
4. čestnost – charakter, integrita a autenticita důvěryhodné strany,

5. otevřenost – míra, do jaké se nezatajují informace před ostatními. (Kursunoglu, 2009)

Pokud je mezi spolupracujícími učiteli vztah založený na vzájemné důvěře a respektu, ztrácí se obavy vést dialog o problémech, potřebách nebo těžších tématech. Pokud jsou vytaženy na povrch, je možné přejít ke společnému hledání řešení, a tak rozvíjet spolupráci a vztah (Conderman et al., 2009).

Další složkou, která vyplývá ze vzájemné důvěry, je **komunikace**. Definice komunikace je nespočet, navíc každá disciplína definuje komunikaci trochu jinak. Cook a Friend komunikaci popisují následovně: „*mezilidská komunikace je komplexní transakční proces, ve kterém lidé vytvářejí společné významy prostřednictvím neustálé a simultánní výměny zpráv*“ (Cook, Friend, 2014, s. 39). Komunikační styly lidí-co-učitelů se mohou lišit, a pokud zůstanou nevyjasněné, nemusí docházet ke shodě a spokojenosti ve spolupráci. Mezilidská komunikace je proces, kterému je třeba se učit, snažit se ho chápat a respektovat styl druhého. Takový přístup snižuje pravděpodobnost nedorozumění, buduje vztah a maximalizuje spolupráci. (Conderman et al., 2009) Komunikace představuje rozhodující, možná nejdůležitější prvek společného vyučování a je nezbytnou součástí reflexe mezi co-učiteli. (Hoppey et al., 2019, s. 117)

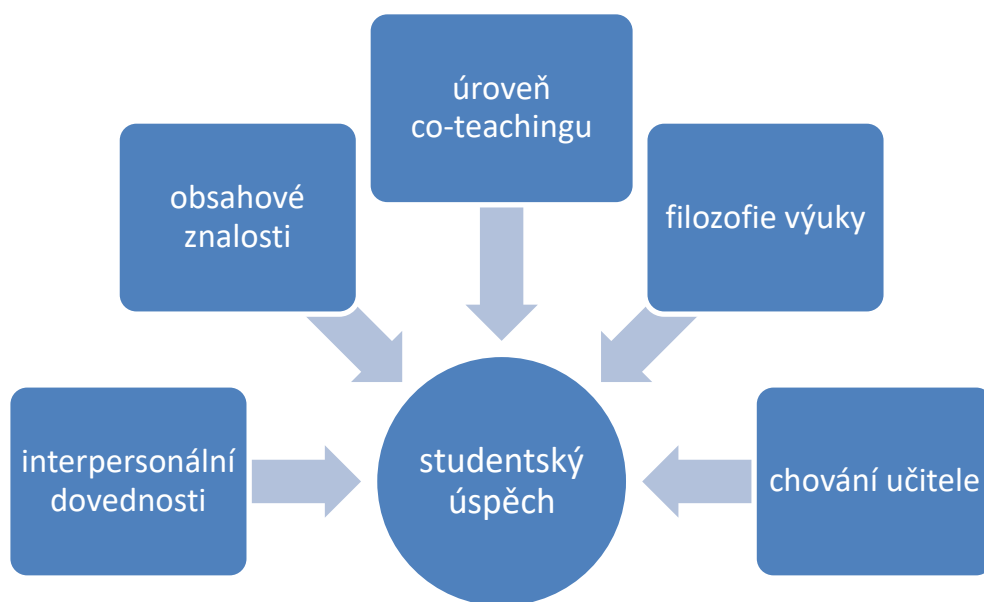
Není pochyb, že je komunikace určujícím faktorem směru vztahu a vlastní spolupráce učitelů. Pro učitele je nezbytná, neboť je prostředkem pro nastavení společné strategie od počátku spolupráce, slouží k diskutování o obsahu, cílech, metodách a hodnocení žáků. Komunikace buduje důvěru a vztah kolegů jak na pracovišti, tak v osobní rovině a je prostředkem řešení vzniklých konfliktů. Pokud se pro co-učitele stane komunikace prioritou, je pravděpodobné, že se zvýší efektivnost jejich spolupráce. (Conderman et al., 2009)

K úspěchu či neúspěchu společné výuky přispívá mnoho proměnných. Conderman identifikoval pět zásadních oblastí, které jsou klíčové pro úspěch studenta. Někdy spolu dva učitelé prostě nevycházejí – v těchto případech mohou **interpersonální dovednosti a problémy** zasahovat do společného vyučování. Proto první složka úspěšného společného vyučování zahrnuje mezilidské dovednosti každého učitele. Do této složky našeho modelu zahrnujeme komunikační dovednosti učitele, přístup ke konfliktům, sociální dovednosti, naslouchání a používání humoru či sarkasmu. Další složkou úspěšného společného

vyučování jsou **znalosti obsahu nebo oblasti odbornosti každého učitele**. Učitelé všeobecného vzdělávání, zejména ti na střední škole, mají odborné znalosti v jedné nebo více oblastech obsahu, jako je matematika nebo přírodní vědy. Baví je studium své disciplíny a jsou velmi dobře informovaní v oblastech svého zaměření. Naproti tomu speciální pedagogové nebo jiní pedagogičtí pracovníci obvykle nemají odborné znalosti v konkrétní oblasti obsahu. Celková příprava učitele se soustředí na metody společné výuky kvůli rozdílům ve **filozofii výuky**. Tato složka zahrnuje přístup každého učitele k učení a vyučování, názory na otázky, jako je řízení třídy, známkování a hodnocení; a přesvědčení o rolích učitele a studenta. Související složkou, kterou je třeba řešit ve společném vyučování, je **specifické chování při výuce**. Někteří učitelé jsou ve výuce velmi postupní a podrobní, zatímco jiní se zaměřují na celkový obraz. Někteří učitelé mají velmi uvolněný přístup, jiní jsou ve své prezentaci spíše formální. Efektivní učitelé používají určité způsoby chování, u nichž je větší pravděpodobnost, že zajistí úspěch studentů (Conderman et al., 2009).

Všechny tyto složky mají jeden ústřední bod – akademický úspěch každého studenta. Zůstat zaměřen na studenty umožňuje učitelům dosáhnout správné kombinace různých složek.

**Obrázek č. 9** – Model úspěšného Co-teachingu dle Condermana



Zdroj: (Conderman et al., 2009, s. 16) vlastní zpracování

## 5 Metodologie výzkumného šetření a výzkumný problém

Pro kvalitní výzkum je podle Hendla (2016) a Svobodové (2020) typická průhlednost metodologického přístupu. Podrobný popis metodologie považujeme za důležitý předpoklad k zajištění relevantního výzkumu. Tato kapitola ukazuje metodologické pozadí procesu kvalitativního výzkumného šetření orientovaného **na další vzdělávání pedagogických pracovníků při použití metody co-teaching v prostředí jedné střední odborné školy v Praze**. Principiálně vycházíme z návrhu kombinace myšlenkové mapy dle Hendla (2016, s. 42) a návrhu kvalitativně orientovaného výzkumného designu dle Punche (2016). Pro zajištění všech oblastí výzkumu (například výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky, zdůvodnění metodologických přístupů atd.) je nezbytné zajistit deskripci a také zdůvodnění konkrétních postupů, které jsme ve výzkumném šetření aplikovali (Zháněl et al. 2014).

V předchozím textu byly identifikovány a definovány společné profesní znaky do teoretického kontextu: **málo sledovaný a řízený profesní rozvoj učitelů, celková počáteční náročnost profese, dále obtížnost a specifičnost učitelské profese, nezbytná profesní bezchybnost a maximální efektivnost, včetně plnění veškerých požadavků** vzniklo rozhodnutí se věnovat metodě co-teaching jako možném způsobu podpory učitelů na střední odborné škole v Praze.

Tato inovativní metoda začíná být rozsáhle zkoumána v zahraničí i v České republice. Na základě široké tematické studie (scoping review) Veteška et al. (2020) identifikovali více jak 2211 studií k tématu co-teachingu s krátkodobým nebo dlouhodobým horizontem výzkumu. Nalezená témata týkající se co-teachingu se věnovala efektivitě, problémům a překážkám metod, metodám použití co-teachingu, rolím vzdělavatelů a jejich vztahům, spolupráci vzdělavatelů, speciálním vzdělávacím požadavkům a individualizaci výuky. Jednotlivá témata mají úzkou souvislost a v podstatě všemi analyzovanými texty se **prolíná efektivita co-teachingu s jiným identifikovaným tématem** (Veteška et al., 2020). Kursch doplnil, že efektivita učitelů měla dříve jiný význam, jejich role a vztahy se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy zřejmé, že v procesu co-teachingu se jednotlivá témata prolínají a vždy získávají určitý aspekt spojený se specifickým kontextem, ve kterém je metoda realizována (Kursch, 2022, s. 101–102). Proto je v následující části téma podrobněji popsáno v kontextu

efektivitu a kvalitu dalšího vzdělávání, a to včetně vztahu s dalšími tématy co-teachingu a celkového zasazení do jejich kontextu.

## **5.1 Cíl výzkumu a základní výzkumné otázky**

Cílem výzkumu práce je **další vzdělávání pedagogických pracovníků při použití metody co-teaching v prostředí jedné střední odborné školy v Praze**. Chceme (1) sledovat efektivitu této metody, (2) analyzovat skrytý potenciál vzdělávací metody co-teachingu v oblasti kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, (3) do nabídky vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky navrhnout a optimalizovat vzdělávací kurzů s metodou co-teaching pro pedagogické pracovníky. Východiskem je teoretický rámec a identifikace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které podporují empirické ověření. Práce má teoreticko-empirický charakter.

Základní výzkumné otázky vychází z výzkumného problému a cílů výzkumu a byly definovány následující výzkumné otázky:

**VO1 – Může co-teaching zvýšit kvalitu vzdělávacího procesu pedagogických pracovníků?**

**VO2 – Bude metoda co-teaching zvyšovat efektivitu výuky a je co-teaching efektivní metodou?**

Tyto poměrně široké otázky byly rozloženy do několika specifičtějších otázek.

Specifické výzkumné otázky vztahující se ke kvalitě vzdělávacího procesu

VO1.1 Jak pedagogičtí pracovníci vnímají kvalitu vzdělávacího procesu?

VO1.2 Jaké mají zkušenosti s co-teachingem pedagogičtí pracovníci?

Specifické výzkumné otázky vztahující se k efektivitě vzdělávacího procesu

VO2.1 Jaké výhody a omezení vnímají učitelé v rámci metody co-teaching?

VO2.2 Jaká školení vzdělavatelé hodnotí jako nejvíce vhodné pro metodu co-teaching?

## **5.2 Charakteristika výzkumu**

Jak vyplývá ze základních výzkumných i specifických otázek, naše výzkumné šetření je koncipováno jako **empirické šetření** a má **explorační a deskriptivní kvalitativní**

**charakter**, metodologie je založená na kvalitativním přístupu, vyplývá ze zaměření výzkumu a výzkumných otázek. K volbě kvalitativního přístupu tak máme několik důvodů. Jeden z nejzásadnějších je při rozhodování brát v úvahu vlastní osobnost autora a charakter výzkumu. Pokud nás zajímají spíše vztahy a chceme jít více do hloubky zkoumaného jevu, pochopit přístup jednotlivců nebo se ponořit hlouběji do motivů určitého jevu, je právě kvalitativní přístup ten nejvhodnější (Svobodová, 2020).

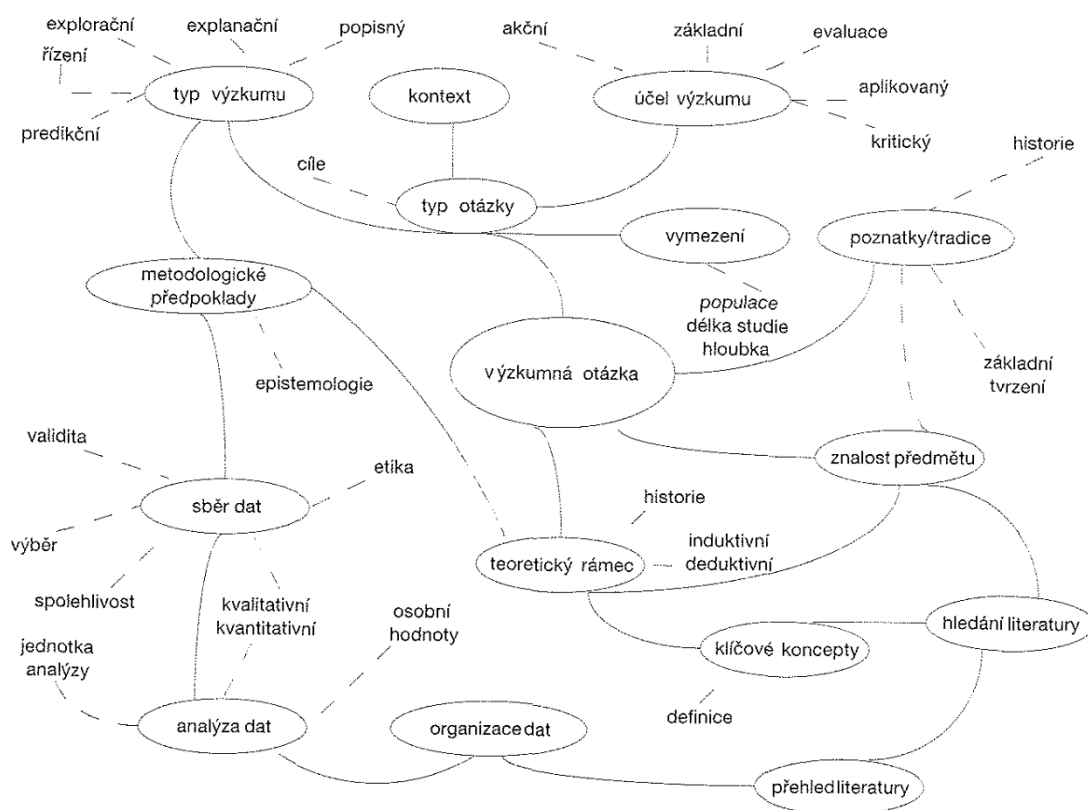
### **Kvalitativní výzkum**

Pokud „*chceme spíše usilovat o podrobnější studium fenoménu nebo situace, holisticky a v kontextu se zaměřením na interpretace a na procesy?*“ (Punch 2016, s. 73). Jedná se o druh empirického výzkumu, který se formoval od poloviny minulého století v opozici ke standardnímu kvantitativnímu výzkumu. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění jedinečným jevům edukační reality. Případy se objasňují na základě: **náborů, prožitků, zkušeností subjektů, a to v souvislosti s příslušným kontextem**. V kvalitativním výzkumu neobjevují předem formulované hypotézy ani teorie zkoumaných jevů. Výsledkem kvalitativního výzkumu je podrobný popis jednotlivých případů, kdy nemusí docházet k zobecnitelnosti. Právě to je hlavním předmětem kritiky kvalitativní metodologie. Autoři kvalitativní výzkum hodnotí pozitivním přínosem v ohledu, že poskytuje hlubší vhled do zvláštností jevů, subjektů a procesů, jež jsou v kvantitativním výzkumu jevů nezachytitelné (Průcha a Veteška 2014). Pro náš výzkum je kvalita sledovaného jevu na místě, především s ohledem na nezpracovanost tématu v tomto směru. Další autoři doplňují, že přístup ke kvalitativním informacím je odlišný. U kvalitativního přístupu je zásadní vybrat respondenty, kteří budou reprezentovat různorodé dimenze zkoumaného jevu, kdy zohledňujeme vybraný design (Švaříček a Šed'ová, 2007, Hendl, 2016).

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu dle Vetešky:

- je tzv. konstrukční;
- otevírají se problémy, které dosud nebyly v centru zájmu výzkumu;
- výzkumníky zajímají sociální vztahy i další okolnosti formálního a neformálního vzdělávání dospělých;
- podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk nebo skupina lidí jedinečná; má se proto zkoumat holisticky (tj. celostně) (Veteška, 2016, s.245).

**Obrázek č. 9 – Konceptuální mapa kvalitativního výzkumu dle Hendla**



Zdroj: (Hendl, 2016, s. 42)

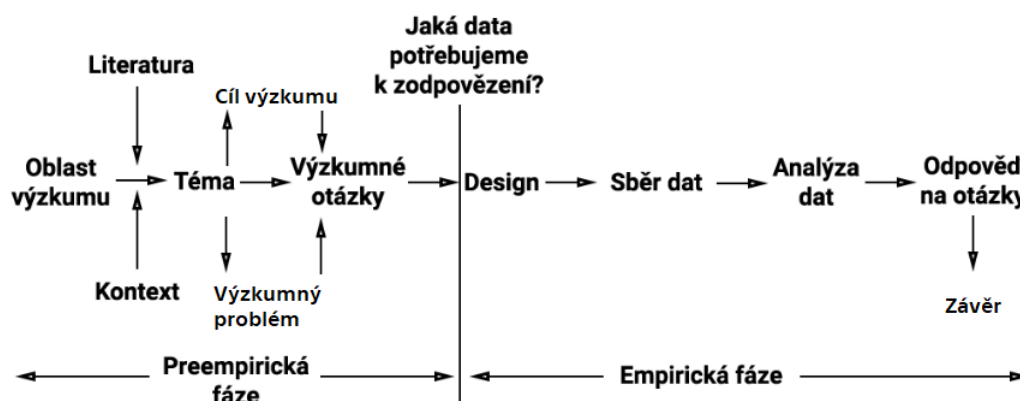
V rámci sledované problematiky se opíráme o konstruktivistický přístup. Hendl (2016) uvádí, že je o tento pohled značný zájem, především ve společenství pedagogických výzkumníků. „*Konstruktivistický pohled na proces učení zdůrazňuje, že v něm hraje aktivní roli žák*“, v našem případě učitel v roli studenta. Má se za to, že žák/student nepřijímá vědomosti pasivně, ale že si je konstruuje, přičemž způsob, jak tento konstrukt provádí, není bez kontextu, nýbrž silně závisí na „*prostředí a biografii žáka/studenta*“. **V rámci andragogického zkoumání lze obdobně lze přistupovat k vývoji znalostí učitele** (Hendl, 2016, s. 91). Konstruktivismus se rozsáhle objevuje v případových studiích, kdy Stake (1995), metodolog kvalitativních případových studií, tvrdí: „*Můžeme uvažovat tři reality. Externí realitu, která má na nás vliv, o níž však nevíme nic jiného než naše interpretace. Druhá realita je tvořena interpretacemi jednoduchých stimulů, každodenní realita, která je tak přesvědčivá, že nás ani nenapadne ji nějak verifikovat. Třetí realita je univerzum integrovaných interpretací, naše racionální realita. Samozřejmě, že druhá a třetí jsou*



*navzájem promíchané.*“ Naším úkolem není odhalit ve výzkumu realitu 1, protože to dle autora nelze. Konstruovat jasněji lze realitu 2 a také sofistikovanější realitu 3 – ta má dle autora odolat disciplinárnímu skepticizmu. Dále autor uvádí, že „výzkum pomocí případových studií usiluje o jasnější popisy a sofistikované interpretace. Nemusí dodat zobecnění. Konstruktivistický pohled čtenáři pomáhá tím, že mu poskytuje hrubý materiál pro jeho vlastní zobecnění pomocí hustého popisu věcí, lidí a procesu.“ Stake (c1995, s. 101).

Celý charakter výzkumu byl inspirován modelem Punche zobrazeným na obrázku číslo 10. V teoretické části bylo téma zařazeno do příslušného kontextu, přičemž vše vyplynulo ze studia relevantních dokumentů a přípravné interpretace. Zásadním zdrojem informací byly příspěvky v odborných publikacích, časopisech a článcích, samotné legislativní dokumenty, výzkumné zprávy a jejich výsledky. Tato fáze vytvořila konceptuální rámec. Byla také pomocným prvkem, jak charakterizovat budoucí výzkum a jaký metodický přístup sběru dat a jejich prezentace zvolit.

**Obrázek č. 10** – Model výzkumu dle Punche (2016)



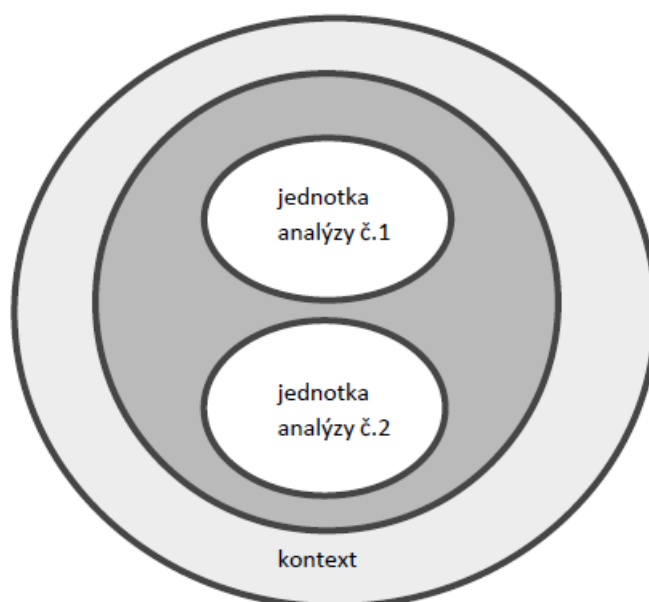
Zdroj: (Punch, 2016, s. 49) upraveno

### 5.3 Metodologický přístup a design

Ve výzkumu bylo rozhodnuto pro kvalitativní výzkumný přístup s použitím prvků z designu **jednopřípadové či individuální případové studie** Mareš 2015. „Obvykle jde o konkrétní

entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i program, politický postup, proces“ (Yin, 2014, s. 237). Yin považuje případovou studii za komplexní strategii vědeckého výzkumu. Případová studie je v současnosti uváděna jako velmi populární typ výzkumu v rámci kvalitativního přístupu. srovnání výzkumů jak uvádí Mareš učitelé a ředitelé: „identita učitele výchovy k občanství Staněk (2010), ředitelovy postupy při řízení školy Pol (2007) nebo Sedláček (2014b)“ (In: Mareš, 2015, s.119). V našem případě se jedná o konkrétní vzdělávací metodu v jedné organizaci.

**Obrázek č. 11** – podoba typu případové studie s více jednotkami analýzy dle Yina (2014),



Zdroj: (Yin, 2014, s. 50 In: Mareš, 2015, s.125)

Jak je patrné na obrázku Yin (In: Mareš, 2015, s. 119) považuje design případové studie za svébytný přístup, který musí mít svůj vlastní, specifický výzkumný projekt. Staví na pěti základních složkách, jimiž byl inspirován i tento výzkum:

1. Formulovat výzkumné otázky typu „jak“ a „proč“;
2. Určit jednotku nebo jednotky analýzy
3. Zachovat logické vztahy mezi získanými daty a tvrzeními.
4. Určit kritéria pro interpretování výzkumných nálezů
5. Formulovat a ověřovat alternativní možnosti

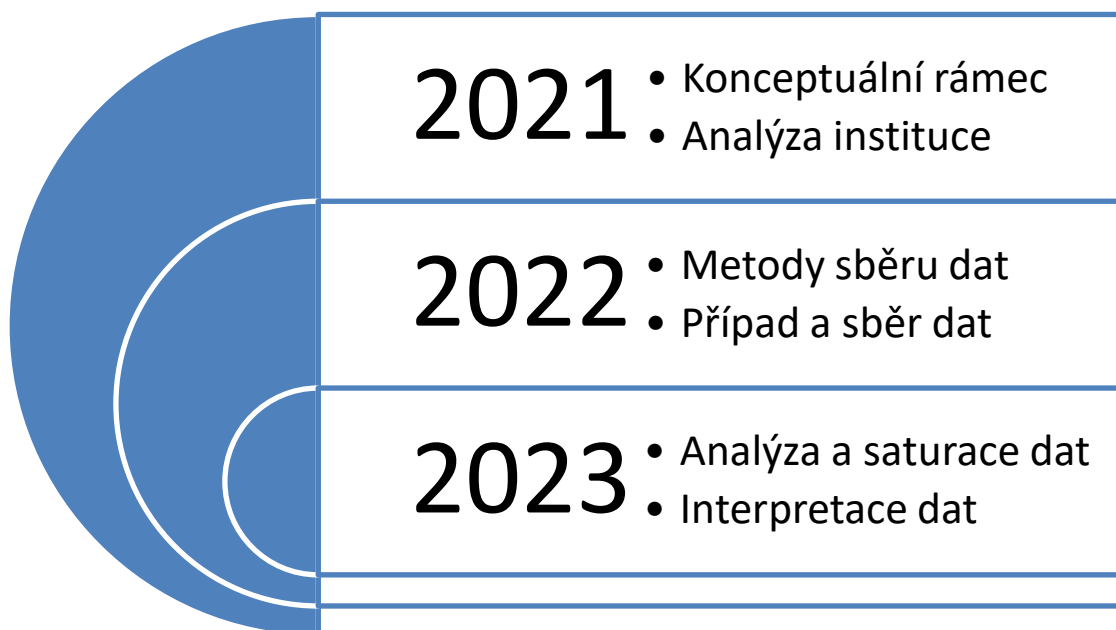
**Evaluační případová studie** se používá v případě, kdy sice popisujeme nějaký jev, hledáme příčinné vztahy, snažíme se jev vysvětlit, ale především nám jde o jeho zhodnocení podle určitých kritérií. Evaluační studie je obdobná jako sekvenční šetření, ve kterém jedna etapa výzkumu logicky navazuje na druhou, a lze ji tedy rozdělit do dvou hlavních fází.

### Fáze kvalitativního výzkumu

1. Analýza dokumentů pozorování a hodnocení školy
2. Individuální nebo skupinové rozhovory učitelů dané školy

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme zvolili formu kvalitativního výzkumu se studiem případu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků metodou co-teaching na jedné střední odborné škole v Praze. Pro získání relevantních informací byl zvolen přístup na obrázku č.12, který má longitudální charakter, určitou nevýhodou jsou vyšší časové náklady.

**Obrázek č. 12** – Metodologický plán sběru dat



Zdroj: Vlastní zpracování

#### 5.3.1 Metody sběru dat

**První Analytická fáze** se opírala o analýzu dokumentů České školní inspekce, vnitřních řídicích a školicích dokumentů a SWOT analýzy střední odborné školy, ve které byla sledována oblast managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a struktura

pedagogického sboru. V této části byly použity metody zkoumání dokumentů a následně pozorování.

### **Zkoumání dokumentů**

Analýza dokumentů patří k standardní aktivitě v kvalitativním výzkumu. V dokumentech se projevují osobní nebo skupinové vědomé nebo nevědomé postoje a hodnoty. Otevírá přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly. Výhodou je okolnost, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení. Analýza dokumentů se skoro vždy zařazuje do větších výzkumných projektů. Vzhledem k její nereaktivnosti se hodí pro doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků získaných jinou cestou. Používá se také tehdy, jestliže není přístup k informacím pomocí pozorování, dotazování nebo měření (Hendl, 2016, s.132).

Proces zpracování dokumentů obsahoval tyto fáze:

1. upřesnění definic specifických výzkumných otázek,
2. identifikace toho, co lze považovat za dokument, a dohledání všech relevantních dokumentů,
3. kritické posouzení dokumentů,
4. Interpretace dokumentů vzhledem k položeným otázkám a její zpracování. (Hendl, 2016)

Dokumenty byly identifikovány podle následujících hodnot: vnější znaky dokumentu, vnitřní znaky dokumentu (obsah), intencionalita dokumentu (dokument je ovlivněn ideologií, vzděláním, zaměřením pisatele), blízkost dokumentu k předmětu zkoumání.

V průběhu vyhodnocení dokumentů bylo použito metod obsahové analýzy, kdy se výzkumník konstruktivisticky zaměřuje na statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých obsahových prvků. (Hendl, 2016, s. 132–133)

### **Pozorování**

**Druhá fáze** výzkumu se opírala po dokončení analýzy dokumentů a písemných podkladů o metody pozorování a rozhovory. Byla použita metoda zúčastněného (výzkumník je součástí organizace) pozorování se zaměřením na pedagogický sbor a vztahů na pracovišti. Metoda

byla provedena v přirozených podmínkách, na pracovišti ve vzdělávací instituci. Jak uvádí Zháněl et al. (2014) byla to vhodná doplňující metoda, která umožní lepší pochopení celého kontextu a vhodně dokreslí data získaná v rozhovorech. V rámci pozorování byla dodržena určitá rámcová opora, kdy bylo jasně definováno co pozorujeme, kdy se podařilo získat skutečně spolehlivá data. Během pozorování byly vytvořeny **terénní poznámky**, která byla posléze strukturovaně přepsána.

Bylo tak možné zúčastnit se pedagogické rady a sledovat, jakým způsobem dochází k rozhodnutím dalšího vzdělávání, jaké jsou uvolněny prostředky, jaké se tvoří vzdělávací plány, jak učitelé přispívají se do diskuse, jaká panovala atmosféra, což by pak bylo možné dát do souvislosti s realizovanými rozhovory s pedagogickými pracovníky.

Svobodová (2022) uvádí, že pro pozorování je vhodné si předem vytvořit záznamovou tabulku.

### **Individuální rozhovor**

Šetření formou dotazníku je základní metoda výzkumu používaná v pedagogice, psychologii a jiných sociálních vědách. Podstatou rozhovoru je přímý kontakt výzkumníka s respondentem a hlubší poznání problematiky (Průcha, Veteška, 2014, s. 60). Proto byly zvoleny opakované polostrukturované rozhovory s výzkumným vzorkem učitelů z konkrétní střední školy. Tento typ rozhovoru je vhodný pro zjišťování toho, jak jednotlivé osoby uvažují, umožňuje pružně reagovat na jejich výpovědi, nechat je volně se vyjádřit a zároveň sleduje rámcovou strukturu, která zaručí, že se rozhovor nerozvine jiným směrem, který by už nebyl v souladu s cílem a otázkami. Příprava struktury rozhovoru vycházela ze základní metodologické literatury (např. Svobodová, 2020, Hendl, 2016, Švaříček a Šedová, 2007).

Všechny rozhovory byly se souhlasem účastníků zaznamenávány na záznamové zařízení (digitální diktafon). Abychom mohli zachytit důležité informace těžce uchopitelné v doslovném protokolu, byly rozhovory přepisovány bez úprav hovorové řeči, abychom zabránili možné ztrátě některých významů.

Prvotní struktura rozhovoru byla vyzkoušena (tzv. **pilotována**) s cílem získat zpětnou vazbu. Provedení pilotáže bylo vyzkoušeno na výzkumníkovy, z důvodu hlubšího poznání jevu a osob, které jsou předmětem jeho zkoumání, jak uvádí Mareš (2015). Výpovědi samozřejmě

není možné do analýzy zařadit, jedná se ovšem o velmi detailní pohled do zkoumaného jevu a z otázek vyplývalo, že rozhovor je pro zkoumání metody co-teaching relevantní.

Při analýze rozhovorů jsem se rozhodl pro realistický přístup (např. Hendl, 2005, Švaříček, Šedová, 2007 nebo Mayring a Brunner, 2013), který akceptuje odpovědi respondentů jako popis konkrétní zkušenosti a který demonstruje vše tak, jak to chápe a vnímá sám respondent. Proto bylo zvoleno kvalitativní polostrukturovaný rozhovor, při němž byl kladen důraz na získání detailních a pravdivých informací objasňujících motivy respondenta, jeho chování, postoje, názory a další informace k vyhodnocení. Při provedení, zápisu a vyhodnocení rozhovoru byla dodržována stanovená metodická pravidla.

Všechna dostupná data byla digitalizována, aby mohla být archivována v počítači.

#### **5.4 Analytické postupy**

Pro analýzu dat nestrukturovaného kvalitativního materiálu (přepisy rozhovorů a digitalizované dokumenty) jsme zvolili techniku otevřeného kódování podle Hendla (2016) a Svobodové (2020), která je nejjednodušší kódovací technikou a je svým pojetím podobná tematické analýze přítomné v každém kvalitativním výzkumu. Kódování bylo prováděno s využitím počítačového programu pro kvalitativní analýzu dat ATLAS/ti nebo ručním zpracováním textů. Vytvořený seznam kódů jsme průběžně doplňovali a modifikovali. Pojmy, které by měly příslušet stejnému jevu, byly seskupeny do kategorií s daným pojmovým rozsahem. Paralelně s otevřeným kódováním a kategorizací bylo využito poznámkování, které při analytické práci doporučuje Hendl (2016). Analytické poznámkování představuje zaznamenávání idejí, které výzkumníka při analýze dat napadají. Z empirické roviny tak autorovi pomohou na konceptuální úroveň, vyvíjet klíčové kategorie výzkumu, zobrazovat jejich vztahy a pomáhat k lepšímu chápání jevů, procesů a interakcí v případě. Také poznámky jsou uloženy v databázi a označeny tak, aby se daly třídit a prohledávat (Hendl, 2016, s. 229).

#### **5.5 Zajištění kvality a etiky výzkumu**

Jak konstatují Švaříček a Šedová (2014), v kvalitativním výzkumu je pro posouzení kvality důležité sledovat celý proces, nejenom výsledek výzkumu. Jsou definovány následující koncepty kvality výzkumu. Těmi jsou: validita, reliabilita a zobecnitelnost. Je ale nezbytné

myslet i na etickou stranu výzkumu. Pro dosažení dobré kvality doporučuje Svobodová (2020) triangulaci jakožto kombinaci metod, účastníků výzkumu či jiných okolností souvisejících s výzkumem (Svobodová 2020).

### **Vnitřní a vnější validita**

Řešíme úkoly se zajištěním aspektů ovlivňujících kvalitu studie. Musíme vyloučit alternativní vysvětlení našich výsledků nebo možnosti narušení validity studie. Rozlišujeme tři základní druhy validity:

- konstruktová validita nebo reaktivita - přítomnost výzkumníka může ovlivnit procesy, na něž je výzkum zaměřen.
- vnitřní validita - chyby ze strany výzkumníka - negativní subjektivní teorie a předsudky a vlastnosti výzkumníka
- vnější validita - zkreslení ze strany zkoumané osoby - zatajování informací, zkreslování informací.

Mluví se také o tzv. účastnické validizaci – „*member checking*“ (Dvořák et al., 2010, s. 60).

Hendl (2016) uvádí, že je nezbytné, aby výzkumné otázky, k nimž získáte odpovědi, měly vztah k účelu studie. Pokud výzkumné otázky nejsou propojené s teorií, pak není jisté, že odpovědi budou mít nějakou hodnotu. Jestliže metody a strategie nepovedou k zodpovězení výzkumných otázek, budeme potřebovat sbírat nová data, včetně úprav výzkumné otázky. Validitu výzkumu je možno zajistit porovnáním výsledků při kombinaci více metod. Tento postup se nazývá triangulace (Hendl, 2016, s. 145 - 146).

### **Reliabilita**

Zháněl et al. (2014) uvádí následující kritéria kvality výzkumu a zajištění reliability výzkumu.

- dlouhodobost studie (longitudinální charakter)
- členské ověřování (závěry výzkumu budou ověřovány přímo u člena zkoumané skupiny)
- audit kolegů (posouzení závěrů výzkumu skupinou zkušených expertů nezávisle na sobě)

- pečlivý výběr účastníků výzkumu a jejich zdůvodnění
- deník výzkumníka
- využívání přímých citací (Zháněl et al., 2014, s. 39)

### **Přenositelnost či Aplikovatelnost**

V kvalitativním výzkumu není běžná zobecnitelnost, tento termín je spíše nahrazován jiným pojmem. V obecné rovině musí výzkumník ukázat, jak je možné popsat typickou situaci a jak ji lze srovnat s jinými kontexty. Nejvíce ověřenou technikou je zdokumentování celého výzkumného procesu. (Švaříček a Šedová, 2007) V rámci zobecnitelnosti a kritiky této formy uvádějí autoři, že jsme schopni předpokládat, pokud se případy opakují, určité pravidlo či univerzální tvrzení. Toto tvrzení má však pouze pravděpodobnostní povahu a nelze ho považovat za všeobecně platné (Švaříček a Šedová 2007).

### **Etické otázky kvalitativního výzkumu**

Součástí kvalitativního výzkumu, který má být vhodně zakončený, je nezbytné respektovat základní zásady etiky (etický kodex). Etické zásady jsou např. formulování otázek v obecné rovině. K základním etickým zásadám výzkumu patří: důvěrnost a anonymizace.

Důvěrnost znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, které by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu nebo danou organizaci. Badatel je povinen ubezpečit všechny účastníky zkoumání o zachování důvěrnosti a měl by to důsledně dodržovat. Základním principem důvěrnosti je skutečnost, že nesmí dojít k žádné újmě účastníků výzkumu. Informovaný souhlas ve výzkumné praxi znamená, že s výzkumem budou dobrovolně souhlasit všichni jeho účastníci. Součástí tohoto souhlasu je seznámení účastníků výzkumu s povahou výzkumu a veškerými případnými důsledky jejich účasti. Nejčastějším nedodržením tohoto principu je stav, kdy výzkumníci poskytují lživé informace nebo důležité informace zatajují. Mimo formální dokumenty byla vyvinuta snaha všem subjektům ústně objasnit důležité aspekty výzkumu, podat doplňující informace a ujistit se, že jim správně porozuměly.

Druhým důležitým etickým požadavkem, o jehož naplnění bylo dále usilováno, je ochrana soukromí účastníků výzkumu a organizace. Na počátku výzkumu byly všechny subjekty



ubezpečeny o zachování anonymity a důvěrnosti sdělených informací. Se jmény a získanými daty bylo v průběhu výzkumu nakládáno tak, aby anonymita účastníků zůstala zachována.

Druhým důležitým etickým požadavkem, o jehož naplnění bylo dále usilováno, je ochrana soukromí účastníků výzkumu a organizace. Na počátku výzkumu byli všechny subjekty ubezpečeny o zachování anonymity a důvěrnosti sdělených informací. Se jmény a získanými daty bylo v průběhu výzkumu nakládáno tak, aby anonymita účastníků zůstala zachována.

Při transkripci rozhovorů byly pro všechny osoby použity **pseudonymy**, aby nemohla být rozpoznána jejich identita. Vzdělávací organizace z důvodu jednoduššího zpracování dostala pseudonym **Modrá škola**. Pseudonymy jsou využívány v rámci všech výstupů výzkumného šetření a jsou uvedeny v tabulce (č. 3). Pečlivě vybírali výzkumné metody, sestavovali otázky polostrukturovaných rozhovorů s ohledem na etickou slušnost. Setkání byla plánována tak, aby probíhala v přirozeném prostředí účastníků a co nejméně narušovala průběh jejich denních aktivit.

Etické otázky prostupují všemi fázemi výzkumného procesu. Zasahují do psaní i do publikace závěrečné zprávy. Mezi etické problémy spadá např. falzifikace, zamlčování dat, překrucování faktů nebo vytváření falešných závěrů tak, aby vyhovovaly výzkumníkovi, zadavateli výzkumu nebo čtenářům. Tyto praktiky považují autoři Švaříček a Šed'ová (2014) nebo Hendl (2016) ve výzkumném šetření za neakceptovatelné.

## 5.6 Charakteristika respondentů

Výzkumník se musí připravit na to, že svá data bude získávat od lidí a institucí v každodenních situacích, v jejich přirozeném prostředí. Ne všichni informanti budou ochotni mu vyjít vstříc. Navíc i ti, kteří budou souhlasit s účastí ve výzkumu, nebudou mít dost času se mu věnovat v běžném provozu či každodenním životě tak, jak by si výzkumník přál. Ne vždy budou také ochotni se zamýšlet nad věcmi, na něž se výzkumník vyptává, neboť o nich tímto způsobem dosud nepřemýšleli (Mareš, 2015)

Pro získání respondentů byla využita tzv. **metoda sněhové koule** (Hendl, 2016), při které jeden respondent doporučí dalšího, zpravidla svého známého, který pak je samozřejmě přístupnější výzkumným aktivitám studenta. Metoda sněhové koule tedy umožní i jednomu

výzkumníkovi uskutečnit plán a dosáhnout stanoveného cíle (Svobodová, 2020, nestránkováno), (Zháněl et al., 2014).

Pro výzkum jsme zvolili z přihlášených respondentů **typické případy** podle Yinovy (2014) typologie, tj. reprezentativní případy, které se ničím nevymykají a představují průměr vzhledem ke zkoumanému problému.

**Tabulka č. 3** - přehled respondentů

Pseudonym	Pozice na škole	Délka pedagogické praxe	DVPP - Počet kurzů a školení	Zkušenosti s metodou co-teaching
Jarmil	Učitel OV	35 let	6	NE
Ana	Učitelka AJ a technické AJ	2 roky	3	ANO
Lucie	Učitelka OV a odborných předmětů	15 let	4	ANO
Jaromír	Učitel odborných předmětů	13 let	3	NE
Magda	Učitelka matematiky a IT	29 let	14	ANO
Eliáš	Učitel odborných předmětů	3 roky	0	ANO
Dalibor	Učitel OV	2 roky	1	NE
Dagmar	Učitelka matematiky/ bývalá ředitelka	17 let	16	ANO
Zdeňka	Učitelka Fyziky	1 rok	0	ANO

## 6 Výsledky výzkumu a interpretace dat

Pro naplnění cílů je nezbytné interpretovat data ze střední odborné školy, která tvoří celek do kontextu kvalitního a efektivního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

### 6.1 Charakteristika Modré školy

Po analýze dokumentů vyplynulo, že je Modrá škola jako jediná v Praze, která poskytuje vzdělávání v určitých oborech vzdělání. Dosahuje střední velikosti s celkovým počtem do 50 pedagogických pracovníků. Pedagogický sbor je tvořen z pedagogických pracovníků se zaměřením na všeobecné vzdělávací předměty a pedagogických pracovníků se zaměřením na odborné vzdělávací předměty. Kdy určití jedinci nespĺňují kvalifikační předpoklady ale mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost. Důvodem ve všech případech pozorování byla **krátká doba působení na dané škole, krátká doba pedagogické praxe**, někteří **z nich formálně studují (VŠ, doplňující pedagogické studium)** nebo část z nich ke dni 1.1.2023 dosáhla alespoň 55 let věku a vykonává přímou pedagogickou činnost na příslušném druhu školy nejméně po dobu 20 let (MŠMT - zákon o pedagogických pracovnících, 2016). Škola využívá externích učitelů, odborníků z praxe. Ti se zúčastňují pouze povinných školení stanovené zákonem. Participace pedagogických pracovníků na řízení školy probíhají prostřednictvím **pedagogické rady** (průběh a výsledky vzdělávání), **měsíčních porad** (organizační záležitosti) a **schůzek předmětových komisí** (plnění a změny v ŠVP, příprava maturitní zkoušky), během analýzy bylo zjištěno, že schůzky probíhají převážně formou on-line setkání, kdy „*činnost poradních orgánů (předmětových komisí) je spíše formální*“.

Škola dle analýzy inspekčních zpráv (2003, 2009, 2017) ve sledovaném období efektivně hospodařila s finančními prostředky poskytnutými ze státního rozpočtu, od zřizovatele, z rozvojových programů a sponzorů. Výborná materiálně technická základna umožňuje škole kvalitně realizovat všechny typy výuky a má vytvářený příznivé podmínky pro učitelů na pracovišti.

#### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků v Modré škole**

Profesní zkušenost učitelů se pozitivně odráží v **předmětových (oborových) kompetencích**, (zjištěno z hospitačních záznamů). Vysoká erudovanost vyplívá z věkové struktury

pedagogického sboru. Dle dokumentů jsou učitelé spíše starší a 9 pedagogických pracovníků přesáhlo věk 58 let. Do současnosti byla fluktuace zaměstnanců způsobena: odchodem učitelů do penze, na rodičovskou dovolenou nebo přestupu do jiné školy nebo jiného zaměstnání. **Modrá škola nemá žádnou stanovenou personální politiku** a pouze přirozeným vývojem zapojuje nové mladší kolegy do pedagogického procesu. Škola umožňuje využití učitelů expertů v pozici uvádění do profese, kteří vše **iniciují v rámci svých kolektivů**. Tito učitelé všeobecných nebo odborných předmětů podle původního legislativního zakotvení (Vyhláška č. 79/1977 Sb., ze dne 26. října 1977, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů, In: SYPO, 2023, s. 25) **dobrovolně přijímají pozici uvádějícího učitele** pro předávání zkušeností. Zavádění nových kolegů probíhala ve všech případech nových nástupů do organizace. Dle dokumentů má škola prostor ke zlepšení v **řízení pedagogického procesu a ke zdokonalování pedagogických, diagnostických a intervenční kompetencí** především u odborníků z praxe, které Veteška a Kolek považují za nejvíce podceňované (Veteška a Kolek, 2015, s.18). „*Další vzdělávání pedagogických pracovníků nemá stanovený plán*“ (inspekční zpráva, 2017) probíhá v souladu s potřebou a požadavky školy pro učitele všeobecných předmětů byly pořádány například kurz metodiky výuky nebo bylo učitelům poskytnuto volno pro samostudium. Pro učitelé odborných předmětů není vytvořen studijní plán a bylo jim poskytnuto volno pro samostudium, kdy převážně studují novinky a vývoj ve svých oborech.

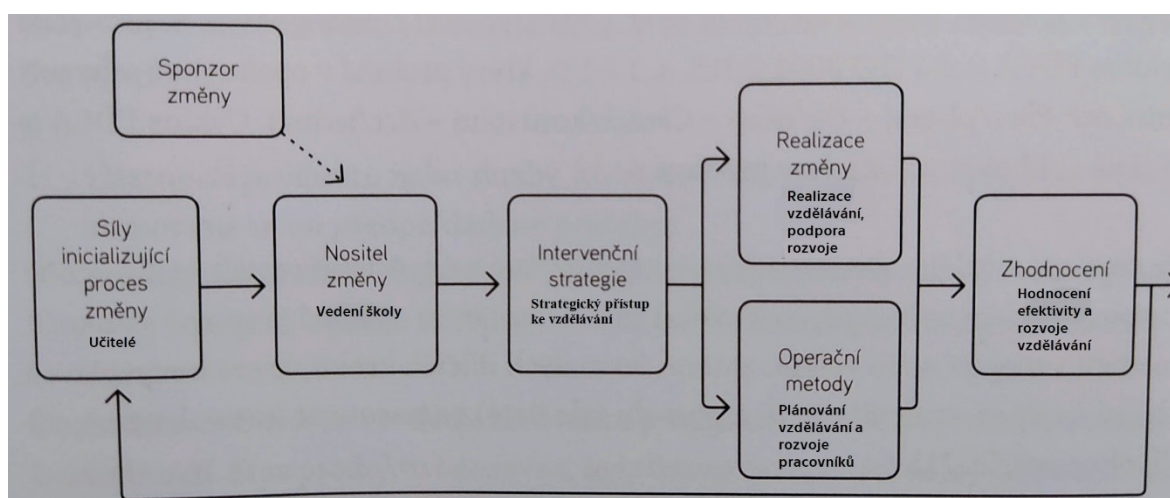
**Tabulka č. 4** – Charakteristické rysy Modré školy

<b>Silné stránky</b>	<b>Slabé stránky</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historie a tradice, jedinečnost</li> <li>- Dobrá lokace školy</li> <li>- Stabilní a loajální tým</li> <li>- Kvalitní didaktické vybavení školy</li> <li>- Komplexně rozvíjena odbornost učitelů a žáků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malé prostory</li> <li>- Nízká pedagogická podpora odborných učitelů</li> <li>- Nízká prevence sociálně patologických jevů</li> <li>- <b>Neexistující strategický přístup ke vzdělávání</b></li> <li>- Neexistující analýzy vzdělávacích a rozvojových potřeb</li> <li>- Minimální mimoškolní aktivita</li> </ul>

Zdroj: (SWOT analýza školy 2021, zřizovací listina, inspekční zprávy 2009, 2017)

Matouš et al. (2021) uvádí, že vysokou odbornost učitelů je nutné metodicky podpořit postupnou plánovanou změnou. Jedině tak využijeme maximální studijní motivaci a potenciál kantorů. Procesem řízené změny skrze Lewinův model lze odstranit identifikované slabé stránky vzdělávací organizace.

**Obrázek č. 13** – Lewinův model řízené změny v kontextu Modré školy



Zdroj: (Matouš et al. 2021) upraveno

Pro budoucnost kvalitní školy uvádí Svobodová proces neustálého zlepšování (tzv. metodu kaizen) je možné tak s úspěchem využít, metodu malých kroků. Jako vidíme na obrázku č. 13, pro úspěšnou aplikaci je nutné se naučit rozdělit zdánlivě nepřekonatelný nebo velkou změnu do malých kroků, které nevyvolají obavy a pomohou se pomalu posunout ke zvolenému cíli (Svobodová, 2021).

Z hodnocení stavu školy vyplívají dva klíčoví aktéři ovlivňující kvalitu jednotlivých prvků v dalším vzdělávání. **Stát** v oblastech dalšího vzdělávání, které je třeba řešit nějakou formou regulace či politiky a musí nastavit procesy kvalitativními kritérii, **zákazník**, respektive účastník dalšího vzdělávání, **zaměstnavatel** v našem případě vzdělávací organizace (Modrá škola).

## 6.2 Analýza individuálních rozhovorů a pozorování

Rozhovory s pedagogickými pracovníky se soustředily na kvalitu vzdělávacího procesu a efektivitu metody co-teaching pro další vzdělávání. V následující části byly sledovány dva cíle práce: **efektivita vzdělávací metody a analyzování skrytého potenciálu vzdělávací metody co-teachingu v oblasti kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

V úvodní části rozhovoru, až do jeho poloviny byl sledován skrytý potenciál metody, na který upozorňují autoři Veteška et al. (2020) ve své komparaci různých výzkumů a také byla hledána odpověď na výzkumnou otázku č. 1 - **může co-teaching zvýšit kvalitu vzdělávacího procesu pedagogických pracovníků?** V druhé polovině rozhovorů byla sledována **efektivita metody co-teaching.**

### 6.2.1 Zavádění nových učitelů

Metoda co-teaching a její skrytý potenciál byl zachycen v počátku v otázkách: jak probíhá začlenění nového učitele do učitelského kolektivu a seznámení s chodem školy?

*„V zásadě tam jako jak může, tak dochází, aby se mu předali nějaký informace o tom, co vlastně bude, nebude dělat, zkouší si všemožné věci, se kterými se třeba nesetkal. Vzhledem k tomu, že ten kolektiv je by, řekl bych dost přátelský“ (Dalibor). „Tak v podstatě to můžu popsat teďko na té <anonymizováno>, co došla teď, takže v podstatě se mi na začátku vzala pod křídlo, jako že, že jsem jí vysvětlila, jak jako fungování školy prostě ne. V podstatě jako zavádějící učitelce už ona nepotřebuje moc jako s tou její praxí, ale spíš, co se týká organizační stránky věci“ (Magda). „Učitel se stará vlastně během jednoho roku se stejnou aprobací“ (Dagmar). Zde vyplívá struktura z analyzovaných strategických dokumentů zavádění učitelů opravdu probíhá touto nestrukturovanou formou, která probíhá ale nikdo z účastníků nehodnotil tento stav jako dobrý a přáli by si změnu. „No tak já jsem to podstoupila vlastně minulý rok osobně a bylo to. Fungovalo to tak, že jsem dostala teda takzvaně zavádějícího učitele k sobě neboli mentora... Proběhlo to tak, že vlastně spíš to bylo jako na mě. Já jsem se ptala, co mě zajímalo a co jsem potřebovala. A pak teda jsme sem tam jako probrali i nějakou takovou administrativu, jak třeba zapisovat do třídní knihy“.* (Ana), jak uvádí Lawson et al., 2017 podmínkou spolupráce a vztahů kooperujících učitelů je vzájemná důvěra. Učitel stejné aprobace

Dále učitelé specifikovali kolik kolegů by mělo být součástí jeho začleňování a další rozvoje?

Učitelé se bez svého vědomí shodli na podobném konceptu a číslech, kdy kromě (Jarmila) a (Lucie), kteří uváděl jednoho hlavního učitele ale následně usoudili, že vlastně všichni kolegové nspecifikovali samotný rámec. Zbylí učitelé uváděli 3 nebo 4 subjekty, které kategorizovali: Mentor (hlavní zavádějící učitel), předmětová komise (nejbližší kolegové), zástupce z vedení školy (personální a kontrolní osoba), nepedagogičtí pracovníci (sekretariát). „*To si myslím, že je takový to nejužší kruh, aby zjistil co a jak*“ (Jaromír). Veškeré tyto subjekty jsou nezbytné pro rychlou a kvalitní adaptaci nového učitele. Respondentka Magda dále rozšířila situaci o „*mezipředmětové vztahy a ICT, takže to ale záleží asi na zájmech toho, kdo nastoupí*“ (Magda).

### **6.2.2 Kvalita vzdělávacího procesu pedagogických pracovníků**

Tato část sledujeme vyjádření pedagogů ke kvalitě jejich vzdělávání a prostředí ve kterém se vzdělávání probíhá, tedy odpověď na otázku: **Jak pedagogičtí pracovníci vnímají kvalitu vzdělávacího procesu?** Samotné shrnutí, tedy jak by takové vzdělávání mělo vypadat uvádí Matouš et al. (2021), kteří kombinují **blended learning (role odborníka) s rozvojem manažerů (role poradce)**. Autoři Spilková a Tomková (2010), Veteška (2020) totiž charakterizovaly vzdělávací nástroje pedagogických pracovníků specificky: jako speciálních zaměstnanců a jako manažerů. Na základě pojmů uvedených v teoretické části můžeme všechny formy a metody včetně co-teachingu kategorizovat jako součástí blended learningu nebo vzdělávání manažerů, které jsou nedílnou podmínkou rozvoje lidského kapitálů. Konkrétně „*blended learning je tedy v tomto smyslu možno považovat za nástroj optimalizace a indikátor úrovně rozvoje firemního vzdělávání, směřujícího od unifikovaných aktivit k individualizaci a zlepšení efektivity a kvality*“, vycházející z cílů vzdělávání a vzdělávacích potřeb pracovníků. (Matouš et al. 2021, s.57 - 59).

„*Já si myslím, ale to je samozřejmě z říše nesplnitelných snů, ale řekněme učitelé určité odbornosti, jako já, že by jako velmi prospělo, kdyby takovej učitel měl kurz pro svou odbornost*“ (Jaromír), další respondentka uvedla, že „*bych měla hodně bodů k tomu, to bych tady asi byla moc dlouho[...] ve zkratce já sama bych se opravdu inspirovala tím, jak to funguje v klasických firmách, klidně i korporátech, kde opravdu každý zaměstnanec dostane*

*úkol na každý rok si vymyslet svůj plán vzdělávání nebo rozvoje a podle zájmu ho vyplnil“* (Ana). Lucie by chtěla pro zvýšení kvality vzdělávání možnost kolektivní účasti na kurzech v pracovní době nebo tzv. přípravném týdnu, *„aby každé rok aspoň na 1 kurz v rámci pracovní doby ten učitel byl vyslaný a určitě by bylo jednoduchý to dělat třeba v přípravným týdnem a věnovat se osobnímu rozvoji co každý chce“* (Lucie). Ostatní učitelé pokračovali v popisu možností a situací, ze kterých vychází, že pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu **specifikace a individualizace**. Pokud **přízpůsobíme nástroje (co-teaching)**, obsah a realizaci cílům vzdělávání a budeme mít identifikovány vzdělávací potřeby cílových skupin můžeme uvažovat o vysoké úrovni kvality dalšího vzdělávání.

Tři respondenty také identifikovaly **rovný a volný přístup k možnostem vzdělávání a učení**. Přáli by si především zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání a individuální rozvoj ze strany organizace a přenesení odpovědnosti možnosti se učit co považují za vhodné také za sebe.

*„Dobře, není těžké se domluvit, že se já nevím, naučíme se něco z e-learningu, nebo naučíme se o nějaký nový technologii, kterou bysme mohli použít. Můžeme si pozvat nějakou firmu, která nám představí technologie, který jsou pro naši práci použitelný, aplikovatelný, domluvíme se a dáme školení na to, co vás zajímá“* (Lucie).

*„Mamka je doktorka a právě mívají každoročně nějaký kongresy, kde vlastně jsou třeba 3 dny. Chodí na přednášky a vlastně jako bavěj se s ostatníma doktorama o tom, co je nového, o zkušenostech a o novinkách. Slyšet, co se děje ostatním, a na co přišli, tak může bejt jako mnohem a víc přínosný a zároveň jako slyšet tipy od někoho, kdo to třeba má jako já je inspirující“* (Zdena).

*„Kvalitní lektor na výpočetní technice (ICT), na průmyslovce a tam to bylo. Že tam toho bylo tolik, až tě to štvalo, protože to bylo pořád, jo, ale on nás fakt udržoval tak prostě, že jsme dělali už tehdy nějaký e-learning a takové věci prostě jsme se učili. Tam to dělali dobře“* (Magda).

*„Vzdělávání a učení prostřednictvím blended learningu má vycházet z úzkého sepětí s praxí a ze zkušenosti učících se jedinců tak, aby byl spojen princip učení pro praxi s požadavkem zdokonalování této praxe“* (Matouš et al. 2021, s. 59).



V rámci kvality vzdělávacího systému nesmíme opomenout systém **financování** kurzů, „*Já jako bývalá ředitelka, samozřejmě vím, že kvalita je spojená s financováním škol - šablon. Jestli škola má peníze, přesto se snaží aby to nebylo hodně nákladný, existují projekty a nějaké granty, který mohou zaplatit dražší kurz*“ (Dagmar). Z této citace vyplívá jedna z nevýhod metody co-teaching, kurz bude dražší z několika principů:

- Úprava obecných přípravných programů (revize stávajících programů)
- Odlišný přístup k výuce s klady i zápory modelu co-teaching, tedy vyšší náklady (více lektorů); (Sanchez et. al 2019)

Dagmar zmiňovala, že se učitele mohou zúčastnit kurzů a využít tzv. šablony, které mohou využít specifických metody a další formy, včetně co-teachingu. Dagmar také zmínila, že to není tak jednoduché, jak by se mohlo jevit: „*vzdělání je financovatelné ze šablon, a počítá s učiteli, kteří mají akreditaci školit*“ (Dagmar). Zde je vyjádřeno, že do kurzů lze počítat i s odborníky z praxe ale akreditace bude problematická nepočítá s odborníkem. „*No a je potřeba řešit dost administrativy, což to trochu zhoršuje a myslím, že to bude časově obtížné*“ (Dagmar). Kde narazila, bylo zmíněny dvě nevýhody, kterými souvisí s efektivitou.

V rámci hodnocení kvalitních kurzů na pracovišti nebo mimo něj byly učitelé překvapivě jednotní a flexibilní. Uváděli:

„*Rozhodně jestli to je v práci nebo někde mimo, na tom mě nezáleží*“ (Lucie).

„*Kdekoliv*“ (Ana).

„*Je mi to jedno*“ (Dagmar).

„*Tak jako v zásadě bych řekl, že mě osobně to asi jedno. Tam spíš záleží, aby prostě bylo. Bylo to zázemí jako pořádný a ne, aby to bylo takový improvizovaný*“ (Dalibor).

„*Nemám na to názor, těch kurzů bylo tolik a v pohodě*“ (Magda).

Malinký rozdíl uvádí Eliáš, který hovořil o možnostech kombinace – důvodem uváděl i ušetření prostředků a času.

„*Mě vyhovuje, pokud se můžu vzdělávat přes počítač, pak prostě to ještě dovysvětlit - tužka papír, osobně*“ (Eliáš).

Zuzana uváděla nezkušenost a vlastní věk jako flexibilní prvek, který ji neklade překážky. Rozporný názor měly Jarmil a Jaromír.

Jarmil tráví v práci velkou spoustu času a tak by pokaždé chtěl svůj další rozvoj uskutečňovat v práci. „Jo tady v práci, tak samozřejmě bude lepší se učit tady, protože to tady znám. člověk se tady cejtí jako doma“ (Jarmil). Na rozdíl od Jaromíra který uvedl, že: „*No vzhledem k tomu, že nemám moc zažitých školení v práci, hodnotím spíše asi mimo pracoviště*“ (Jaromír). A posléze uvedl i důvod. „*No to je vzhledem k tomu, že v práci trávíme poměrně dost času, tak tam prostě máme nějakým způsobem. Víc se tam třeba soustředíme na jiný záležitosti, takže si myslím, že přijít do nějakýho řekněme cizího prostředí může bejt z hlediska z udržení pozornosti asi prospěšnější než řekněme v prostředí, kde já osobně to znám*“ (Jaromír).

Učitelé tak jako všichni zaměstnanci mají svoje **individuální potřeby**, jak už bylo zmíněno. Co-teaching představuje metodu, která lze adaptovat na vzdělávání formální ale také neformální, které se může odehrávat na pracovišti v rámci kolegů nebo mimo pracoviště v příslušné organizaci.

### 6.2.3 Zkušenosti s co-teachingem

V rámci šetření popisovali učitelé své zkušenosti s metodou co-teaching na základě specifické otázky: **Jaké mají zkušenosti s co-teachingem pedagogičtí pracovníci?**

Jarmil, Jaromír, Dalibor nemají žádné zkušenosti: jak uvedli nikdy neorganizovali ani nebyly na žádném školení, které by identifikovali jako tandemové nebo kooperativní učení, ani nikdy neučili v páru s druhým učitelem.

Zdena, Eliáš a Lucie a Dagmar mají zkušenost z co-teachingem v podobě spolupráce s odborníkem v případě Eliáše a Lucie nebo kolegou v případě Zdeny, se kterým vedly výuku žáků společně. Eliáš a Lucie si do výuky přivedli svého kamaráda a odborníka na konkrétní téma <Anonymizováno>.

Ana má zkušenosti s výukou jazyků, kdy při své odborné přípravě měla možnost dvou lektorů, kteří vedli jazykový kurz uvádí:

*„Jo no, i profesionální samozřejmě, co se týká třeba výuky těch jazyků, tak tam si myslím, že to určitě obstálo, jo oni se defacto mohli představovat jako dva učitelé... myslím, že to bylo docela zajímavý“ (Ana).*

*„Do výuky, jako metodik prevence, jsem si vzala bejvalého drogově závislého člověka“ (Dagmar)*

Magda uvedla zkušenost dvou lektorů při výuce „počítačových dovedností“ ze studií na vysoké škole. Kdy její zkušenost vyplívá z výpovědi:

*„Když jsem studovala dálkově výpočetní techniku, měli jsme osvíceného ředitele, který rozdělil tu třídu na poloviny, kdy výpočetní technika, byla 2 hodiny týdně, pokud se nepletu.*

*A třída byla rozdělena na poloviny a ke každé té polovině byl přidělen asistent a sedělo jako v učebně výpočetní techniky. Tam byly počítače IQ 151, šílené, ale to vlastně bylo v té době maximum. @. Vypadalo to tak, že tam byly dva učitelé od toho (asistence) a jeden stál u tabule a vysvětloval a 2 chodili mezi děckama a pomáhaly jim s tím, to dělat...*

*A on vysvětloval jako po té technické stránce co dodělat. Vysvětloval, třeba když děcka něčemu nerozuměli, nebylo to tak, že nesměl nic říkat, jako to ne, ale spíš to bylo. I taky to bylo trošku pro mě, že vlastně já, jsem byla začínající v tom jo, takže ten učitel, co tam byl, byl jakože chytrější a ten druhý úplně nebyl chytrý <one teach one assist>, ale tak tuto mělo fungovat. On to jako by fungovalo dobře“ (Magda).*

Zkušenosti kantorů jsou tak překvapivě nadprůměrné, kdy se učitelé shodli na konceptu, že **by metody a modely co-teaching implementovali do kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Jejich kvalitu sice není jednoduché vymezit nebo definovat. Z důvodu velmi rozmanité oblasti dalšího vzdělávání (poskytovatelé dalšího vzdělávání, účastníci dalšího vzdělávání, cílové skupiny, vzdělávací politika) se vzdělávací programy se mohou lišit (zaměření, androdidaktické, financováním) přesto z vyplynulých informací se jedná o finančně a časově náročnou ale dobře zpracovanou metodu, která při použití **má velký potenciál zájmu učitelů**, právě skrze **vysoké hodnocení účastníků školení**.

#### **6.2.4 Efektivita metody co-teaching**

Kursch determinuje efektivitu co-teachingu, jako stěžejním identifikovaným tématem. Uvádí, že efektivitu můžeme sledovat ze strany **vyučujícího** „Wilson a VanBerschoot, 2014;

*Jurkowski a Müller, 2018; Neifeald a Nissim, 2019; Rabin, 2020*“ (Kursch, 2022, s.102) ale rovněž ze strany **studentů** „*Puttonen, 2014; Strogilos a King-Sears, 2019*“ (Kursch, 2022, s.102). V rámci individuálních rozhovorů byla sledována efektivita pouze ze strany studentů, tedy účastníků vzdělávacích akcí.

Z individuálních rozhovorů vyplynulo i jaké kurzy by učitelé upřednostnili v rámci svého výběru. Pomineme-li předpoklad, že nebudeme upřednostňovat místo ale pouze kurz. V této části sledujeme - **jaká školení pedagogičtí pracovníci hodnotí jako nejvíce vhodné pro metodu co-teaching?** Odpovědi byly zaznamenány do tabulky, kde jsou uvedeny nejvíce upřednostňovaná školení z **pohledu obsahu**, o které mají pedagogičtí pracovníci Modré školy zájem a do budoucna je chtějí absolvovat.

**Tabulka č. 5** – Požadované vzdělávací akce pedagogických pracovníků Modré školy

Ana	Pedagogická kompetence (nové pedagogické metody) a Digitální kompetence (dotykové tabule)
Jarmil	Sociální, Psychosociální kompetence (poradenská činnost), Jazykové kompetence (rétorické schopnosti)
Dagmar	Diagnostická kompetence (metodik prevence), Digitální kompetence (Microsoft Teams a Google cassroom)
Lucie	Jazykové kompetence (rétorické schopnosti), Diagnostická a intervenční (kurz první pomoci)
Jaromír	Předmětová kompetence (odborné školení – programování), Diagnostická a intervenční (kurz první pomoci)
Magda	Diagnostická a intervenční (kurz první pomoci), Digitální kompetence (MS office – excel, Diagnostická kompetence (metodik prevence)
Zdena	Pedagogická kompetence (metody a novinky vzdělávání – oblast matematiky)
Dalibor	Jazykové kompetence (nový jazyk), Diagnostická a intervenční (kurz první pomoci), pro cokoliv
Eliáš	Psychosociální kompetence (poruchy mladých lidí)

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplívá potřeba osobního rozvoje v podobných oblastech. Na základě této analýzy bylo identifikován vzájemný vztah odpovědí.

- Dalibor, Magda, Jaromír, Lucie hodnotí jako nejvhodnější kurz pro metodu co-teaching rozvoj oblasti diagnostických a intervenčních kompetencí pro konkrétní oblast vzdělání – **Kurz první pomoci**.
- Jarmil, Dalibor, Lucie hodnotí jako nejvhodnější kurz pro metodu co-teaching rozvoj oblasti jazykových kompetencí pro konkrétní oblast vzdělání – **Rétorické schopnosti nebo učení nových jazyků**.
- Ana, Dagmar, Magda hodnotí jako nejvhodnější kurz pro metodu co-teaching rozvoj oblasti digitálních kompetencí pro konkrétní oblast vzdělání – **Microsoft Teams, Google cassroom, práce s didaktickými pomůckami a programy MS office**.
- Eliáš a Zdena upřednostňují v rámci profesního vzdělávání kompetence psychosociální nebo pedagogické

*„Ted' budeme mít teda na ten kurz první pomoci, tak to asi dojde i někdo jiný. Předpokládám nějaký odborník a to si stejně myslím, že to je reakce, kvůli tomu, jak jsem já zachraňovala tu holku. # Si myslím“ (Magda).*

Z dotazování tak vyplynul strach z kolapsu žáků a uvědomění určité části učitelů, kteří reagovali na zmíněnou situaci zvýšeným zájmem o konkrétní typ vzdělávací akce. Vedení školy tak bylo nuceno reagovat na požadavek.

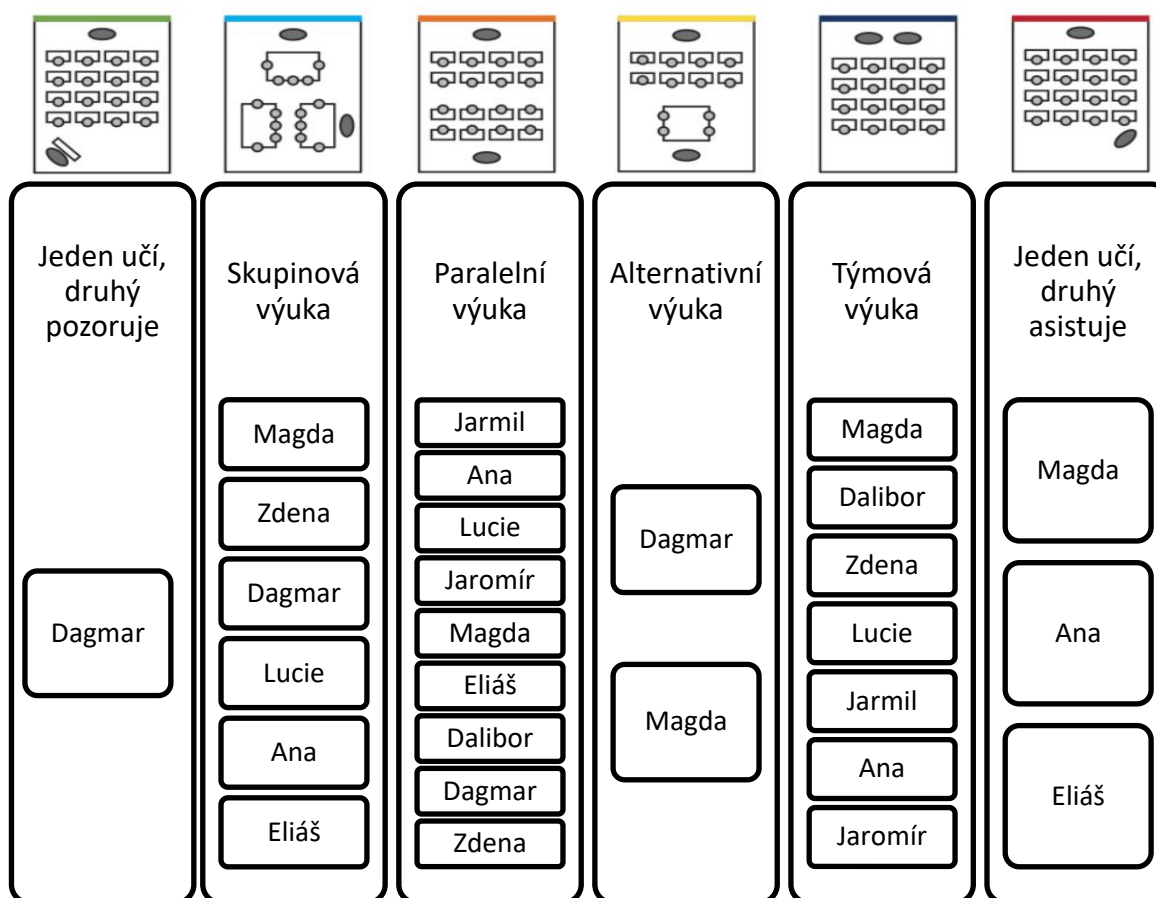
V rámci tohoto zjištění Veteška (et. al, 2020) uvádí – *„z hlediska pohledu na efektivitu, pokud ji definujeme jako dosažení výsledků zkoušek včetně všech nákladů na společnou výuku“*, kam počítáme *„výpočet nákladů na dojíždění, časové ztráty, snadná dostupnost učitelů (např. rodilý mluvčí, výrobní expert, zahraniční expert atd.)“* Veteška (et. al, 2020, s. 39). V tomto případě však hodnota lidského zdraví a právní odpovědnost a legislativní zakotvení převyšuje finanční a časové nároky vyjadřované v efektivitě.

se zdá, že virtuální společná výuka je efektivnější než klasická společná výuka v této fázi projektu. K tomuto závěru lze snadno dospět výpočet nákladů na dojíždění, časové ztráty, snadná dostupnost učitelů (např. rodilý mluvčí, výrobní expert, zahraniční expert atd.), za

předpokladu, že náklady na technologie jsou využívány i pro jiné účely a nejsou tedy pouze pořizovány za účelem společné výuky.

Také lze hodnotit efektivitu co-teachingu **podle modelu** vzdělávací akce. Popisovali jak by probíhala nejlepší podoba této metody. Následně si mohli vybrat z nabídky Frienda a Burscka (2009, s. 92). Informace z výběrů jsou zaznamenána v obrázku. Pedagogičtí pracovníci tak vybíraly dle svého vlastního názoru ty nejvíce efektivní modely.

**Obrázek č. 14** – Efektivita modelů co-teachingu podle respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Učitelé identifikovaly jako nejvíce efektivní model metody co-teaching **paralelní učení** pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Klíčové faktory, které vyplývají z jejich tvrzení:

- Přidaná hodnota
- Motivace a aktivizace

- Standartní struktura vyučovací lekce
- Komparace znalostí
- Individuálnější přístup
- Časová a finanční úspora, pedagogická úspora (počtu osob na počet účastníků)

*Lucka doplňuje, že: „nemá to takový dopad na učitele ne? A mohlo by to představovat můstek mezi klasikou a inovací. Dobře, tak já si to opravím, tak v tom případě skupinová a týmová výuka by se mi líbila jako konvenční, & ideálně, kdyby se to nějakým způsobem střídalo. Ale já si představuju, že opravdu ty dva lidi spolupracují a doplňují se“ (Lucka).*

### 6.2.5 Výhody a nevýhody

Zbytek dotazníku se věnoval specifické výzkumné otázce: **Jaké výhody a omezení vnímají učitelé v rámci metody co-teaching?**

Jarmil identifikoval jako výhodu - **rychlejší profesní rozvoj a upevňování pedagogických kompetencí a pozitivní efekt mentoringu** „*Jo, protože říkám tam hodně záleží na tom zkušenými učiteli. Jestli teda třeba bude ochotnej třeba i přijmout nějaký názory toho začínajícího, aby mu pomohl. #No ten ten mladej je úplně odvařenej, nemusí ležet v knihách, ten druhý ho povede“ (Jarmil). Bilican a kol. (2021) zdůrazňuje, že využití společného vyučování přispělo k profesionálnímu rozvoji pedagogů mnoha způsoby. Například usnadnění používání odborné terminologie, zlepšení strategie výuky pro efektivnější plánování výuky (Bilican et al., 2021, s.961). Co-teaching slouží jako model prohlubující pedagogickou praxi začínajících učitelů, zapojením mentora učitele mají možnost rozvíjet profesionální úroveň a pevné vztahy spolupráce. Mentor se stává partnerem při společné výuce, dochází k naslouchání, vzájemnému učení. Rabinův výzkum (2020) ukázal, že výsledky se promítají do profesního potenciálu kandidátů i mentorů, společné vyučování touto formou přináší nové nápady, posiluje vzájemné vztahy, etiku vztahů, ale i odolnost učitelů a jejich profesní spokojenost. (Rabin, 2020, s.138)*

„Tady je potřeba opravdu mít asi velmi kvalitní přípravu, abych podpořil studenta ale i sebe a zbytečně se nenadřel“ (Jaromír), „*představ si, jakým způsobem třeba bude odsejpat ta hodina, když tam budou 2 učitelé. Jak moc jako projdu tu látku, když si můžou vypomocet. @ to by bylo něco“ (Eliáš). Z těchto ukázek vyplývá širší podpora pro žáky i učitele a lepší*

**vzájemné vztahy a celková atmosféra ve třídě.** Když oba učitelé plánují výuku společně. Murawski, Lochner (2017) uvádí: „učitel všeobecného vzdělávání (GET - general education teacher) je obvykle specialistou na obsah, zatímco učitel speciálního vzdělávání (SET - special education teacher) je odborníkem na individualizaci výuky a poskytování různých způsobů učení. Po společném plánování může SET hodnotit domácí úkoly, učit obsah, usnadňovat činnosti“ (Murawski, Lochner 2017 s. 15).

„A já bych se nebála toho, že vlastně nemám tolik zkušeností a ten druhý by třeba mohl být zkušenější a ve chvíli, kdy já bych něco řekla, tak on by mě mohl vlastně jako potom opravit. Já třeba úplně zatím nevím a nemám v tom zkušenost a mohl by mě tím vlastně pomoci ale i shodit. @Tak pomoc by nevadila@“ (Zdena). Zdena identifikovala **smysluplnější přenos zkušeností**. Montgomery a Akerson (2019) zjistili, že párování kolegů jako sekundárních učitelů a implementace výukových modelů umožnilo budoucím učitelům získat **smysluplnější terénní zkušenosti**. Účast na společné výuce také vytváří více příležitostí pro spolupráci mezi vrstevníky.

Magda uvedla: „**větší podpora učitelů**“ nebo „**nucený seberozvoj**“ a Ana uváděla: už **množství možností je výhodou <škála možností použitých metod>**“.

Zjištění z výzkumu naznačují, že účastníci našli pozitivní hodnotu kooperativních metod výuky a shodli se na tom, že mezi lektory musí být dobrá **komunikace**, že mezi nimi probíhala úzká spolupráce, zejména při plánování lekcí pro společnou výuku.

A z definice pojmu blended learning musíme při měření efektivity a evaluace výsledků vzdělávání v Modré škole bylo nezbytné využívat efektivního mixu a odpovědět na druhou část otázky společné výuky a jejích technik: **Nevýhody a omezení metody co-teaching**.

Omezení nebo také určité nevýhody vyplívají s odpovědí respondentů. „*Problémy? = Finance a samozřejmě učitelé, protože je jich málo s takovou kvalifikací*“ (Magda). Zde identifikována dříve zmíněná problematika **finančních nákladů a nedostatek kvalifikovaných co-učitelů učitelů**. Tuto nevýhodu uvedli i další respondenti – Jarmil, Dalibor, Dagmar. Honigsfeld (2019) poukazuje na nezbytnou koedukační zkušenost postgraduální úrovně vzdělání s potřebou upravit základní přípravné programy a změnou



financování, což může podpořit rozšíření kooperované výuky v této oblasti. Například při výuce jazyků problém rodilého mluvčího, nezvládnutí role školy. (Peery, 2019)

Dalibor uvedl: „asi to zázemí jako pořádný problém? A očekáváš, že to nebude, & to, takový improvizovaný, připravit to asi dá čas. Vezmeš si pár věcí a teď si to tady vyzkoušíme jako polopateč“ (Dalibor). Kdy z jeho výpovědi vyllynulo, že tato metoda potřebuje jak už bylo avisováno dříve potřebuje **delší čas na přípravu a sjednocení dvojice**. Nedostatek časového faktoru byl u studie Sancheze et al., (2019) uváděn jako nejzásadnější a nejvíce ovlivňující faktor na celkovou efektivitu společné výuky. „*Tak, a když pojedou <lektori> prostě někam bůh ví kam a aby mi zajistili to odborné školení<logistika>, abych si to měření mohl vyzkoušet, # to si prostě tak nedovedu představit, jak to pak bude vypadat*“ (Dalibor). Složitější logistika je spojena se složitější metodou výuky a může komplikovat dopravu na místo nebo právě instalaci složité techniky. V odborné literatuře je však uvedeno, že právě prostřednictvím identifikace logistických problémům nebo dodatečnému pracovnímu zatížení může zjednodušit celkový proces nároků a příprav, může to přinášet inspiraci pro spolupráci různých subjektů v rámci mezioborových kurzů (Peery, 2019)

Poslední identifikované rizikové faktory byly od bývalé ředitelky Dagmar, tak upozorňovala na **náročné hledání souladu vedení školy a lektorů**. „*No běží, tam je nesoulad, když jeden chce to (něco) jiného, než ten druhý. Takže to si myslím z mé stany, že je největší riziko*“ (Dagmar). Na další typ nesouladu narazila Ana, která uvedla: „*můžou vystavit různá rizika, která právě, můžu ukončit celou výuku. Tak třeba, že jeden mluví o koze druhý o voze*“. Tento jev **rozdílný výklad společné výuky** se spíše objevuje pokud by šlo o dvě různé koncepce výuky učitelů, kteří učí více skupin v různých místnostech a mají různou úroveň schopností.

Ana dále uváděla výhodu ale i nevýhodu metody co-teaching: teď jako v té hodině by to bylo potřeba, nebo nedej bože, jedna pomůcka přestala fungovat a neměli bychom třeba jinou možnost, jak pracovat, tak je dobrý mít možná i něco jako v záloze. Třeba jo, pokud by dejme tomu: přestat fungovat projektor tak můžeme třeba použít whiteboard nebo jo mít možná i nějaký takovej plán jako nějakou jako záchranou.

Výhodou je zde dobrá příprava lektorů a možnost **reagovat na případné anomálie**, nevýhoda představuje výrazné **dodržování plánované struktury** jak uvádí Svobodová (2021, s. 26)

## 7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse

Výzkumná část diplomové práce měl stanovený hlavní cíl sledovat **efektivitu této metody na střední odborné škole v Praze v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, kde výzkum probíhal mezi roky 2022 až 2023. Pro výzkum s delším charakterem byly zvoleny doporučené metody – analýza, pozorování, a individuální rozhovor (Svobodová 2020, Hendl, 2016). Podle výstupů Svobodová a kol. (2021) v prostředí „školských“ vzdělávacích organizací bývá nejčastějších používaných zdrojů informací pro následnou analýzu vzdělávacích potřeb rozhovory s jednotlivými pracovníky a pozorování. Ty jsou používány pro diagnostiky vzdělanostních mezer a analýzu kvality vzdělávacího procesu (Svobodová, 2021, s.16).

*„Za efektivní vzdělávání můžeme považovat takové vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, které vedou k dosažení požadovaných cílů/výsledků“* (Matouš et al. 2021, s.95-96). Získaná data nachází na odpovědi specifické výzkumné otázky, které spolu úzce souvisí a dávají odpověď na první hlavní výzkumnou otázku.

Na základě individuálních rozhovorů pedagogičtí pracovníci v rámci výzkumné otázky výhod a omezení rámci metody co-teaching identifikovaly tyto **výhody: rychlejší profesní rozvoj, upevňování pedagogických kompetencí, pozitivní efekt mentoringu, širší podpora pro žáky i učitele, lepší vzájemné vztahy, celková atmosféra ve třídě, smysluplnější přenos zkušeností, větší podpora učitelů, nucený seberozvoj, široká škála možností použitých metod, zlepšení komunikace**. Pedagogičtí pracovníci dále identifikovaly tyto omezení (nevýhody): **finančních nákladů a časové náklady, nedostatek kvalifikovaných co-učitelů učitelů, sjednocení dvojice, náročné hledání souladu vedení školy a lektorů, nebezpečí rozdílného výkladu společné výuky**.

Výzkum se tak shoduje s několika autory práce, kteří identifikovali další škály výhod a nevýhody (např. Wilson a VanBerschoot, 2014; Jurkowski a Müller, 2018; Neifeald a Nissim, 2020, Chan et al., 2012 In Kursch, 2022, str. 102)

Dále bylo pro zodpovězení efektivity kooperativní metody vzdělávání pedagogů nutné determinovat - jaká školení vzdělavatelé hodnotí jako nejvíce vhodné pro metodu co-teaching. Učitelé tak jako všichni zaměstnanci mají svoje **individuální potřeby**, jak

vyplývalo z rozhovorů, kdy dobré vzdělávací organizace na tuto potřebu reagují. Učitelé se shodli, že nejvhodnějším modelem v rámci efektivity představuje **Paralelní výuka** s nejvhodnější vzdělávací akcí – **kurzu první pomoci**. Co-teaching představuje metodu, která lze adaptovat na vzdělávání formální ale také neformální, které se může odehrávat na pracovišti nebo mimo pracoviště. Zaručuje tak velikou variabilitu a možnost přizpůsobení.

V rámci výpovědí a analýzy dat vyvstalo, že střední odborná škola nemá stanovený „*strategický přístup ke vzdělávací*“ (Tureckiová 2009, s. 111). Učitelé tak na základě vlastní specifikace a individualizace vnímají kvalitu vzdělávacího procesu dle svých **osobních názorů a zkušeností** a přáli by si mít možnost sestavení vzdělávacího plánu a dalších možností rozvoje. Pedagogičtí pracovníci vnímají kvalitu vzdělávacího procesu na střední odborné škole spíše negativně, kdy možnost zlepšení kvality představuje tvorba individualizovaného plánu s možností strategického přístupu ze strany organizace, kdy všechny stany: účastník, organizace, zřizovatel (stát), může upravovat možnosti dalšího vzdělávání.

Mezi základní činitele, které ovlivňují kvalitu vzdělávání a efektivitu vzdělávání dospělých řadí autoři krom obecného strategického přístupu a rozvoje zaměstnanců také: „*vhodně zvolenou metodiku (přiměřenost obsahu, didaktických metod a forem vzdělávání), vhodné technické vybavení a zabezpečení výukových prostor, odborné a metodické kompetence lektorů, ověření aktuální docility a motivace, průběžné sledování a vyhodnocování dosahování cílů vzdělávacích programů a sledování jejich přínosnosti pro organizaci*“ (Matouš et al. 2021, s.98), také je možné „*zajišťovat kvalitu relevantní aplikací některého z modelů hodnocení efektivity vzdělávání a rozvoje pracovníků a efektivní zvládnutí rolí manažera vzdělávání*“ (Tureckiová, 2016 a 2018 In Matouš et al. 2021, s.98)

Při analýze kvality vzdělávacího procesu byla zjištěna poslední specifická klíčová otázka – *zkušenosti pedagogických pracovníků s metodou co-teaching*. Ze získaných informací vyplývalo, že Zdena, Eliáš a Lucie a Dagmar dříve **spolupracovali s odborníkem nebo kolegou** pro zvýšení kvality vlastního vyučování. Magda během svého dalšího formálního studia na vysoké škole zažila metodu **jeden učí druhý asistuje**. Metodu hodnotila jako pozitivní vzhledem k době výuky a problematickému vyučování dřívějších počítačových technologií.

MŠMT uvádí, že „realizátorům akreditovaných vzdělávacích programů je nově nastavena povinnost vytvořit systém vnitřního hodnocení kvality vzdělávacích programů a průběžně ho realizovat. Při akreditaci je tento proces dokládán Plánem evaluace (před zahájením nově akreditovaného programu) a Zprávou z evaluace (v případě předchozí realizace daného programu). A také nastaví „podmínky pro uchovávání a archivaci dokumentů dokladujících realizaci akreditovaných kvalifikačních a specializačních programů“ (změny v akreditacích vzdělávacího programu v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, 2023, nestránkováno).

Na základě zjištěných dat vyplynul druhý cíl jsou **analyzovat (nalézt) skrytý potenciál vzdělávací metody co-teachingu v oblasti kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Skrytý potenciál představuje ve **možnost využití metody co-teaching při zavádění nových učitelů**, tedy při nastoupení pedagogického pracovníka do profese.

Učitelé uváděli 3 nebo 4 subjekty, které se podílejí ať už aktivně nebo pasivně na činnosti rozvoje nového kolegy. Učitelé společně vyjádřili, že minimální počet jsou dva zaměstnanci, kteří jsou účastníky zavádění. Do těchto kategorií patří mentor (hlavní zavádějící učitel), předmětová komise (nejbližší kolegové), zástupce z vedení školy (personální a kontrolní osoba), nepedagogičtí pracovníci (sekretariát), jiná předmětová komise (mezipředmětové vztahy kolegů), IT specialista/a. Tyto data korelují s údaji uváděnými se systémem podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO, 2023)

Z důvodu ověření platnosti výsledků v rámci kvalitativního šetření bylo provedeno zobecnění případu a pro ověřování efektivity metody byla vytvořena do nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro střední odborné školy vzdělávací akce, která v Modré škole proběhla 28.6.2023. Vzdělávací akce představovala kurz první pomoci (obsah kurzu, který učitele požadovali) zpracovaný modelem paralelního učení (modelem, který učitele nejvíce požadovali), kdy byl učitelský sbor rozdělen na dvě poloviny a každý lektor vedl vzdělávací akci pro pedagogické pracovníky se stejným obsahem učiva, jak uvádí (Kursch, 2022, s.100 a Friend a Bursck 2009, s. 90-93).

**Tabulka č. 6 - Zjednodušený obsah certifikovaného kurzu pro pedagogické pracovníky**

Obsah kurz pro 18 lidí	Metody/ pomůcky	Časová dotace
		3 hodiny
zásady bezpečnosti a legislativy		10 min
rozpoznání závažnosti stavu		20 min
rány zlomeniny a krvácení	Dlahy, fixátory	25 min
průchodnost dýchacích cest		20 min
termická poranění (popáleniny, omrzliny)		20 min
bezvědomí, tonutí, alergická reakce	Pero - epipen	25 min
neodkladná resuscitace včetně AED	AED, resuscitační figurína	30 min
modelové situace a opakování		30 min

Zdroj: vlastní zpracování

Z pozorování na Modré škole bylo kurz přijat pozitivně. Vedení školy, kantoři a lektoři kurzu ocenili časovou i finanční úsporu. Lektoři mohli volit individuálnější přístup. Další data však v důvodu časových možností výzkumníka nebyly zaznamenány. Pro tuto možnost byla vhodná metoda sběru dat tzv. „Focus Group“. V průběhu realizace skupinové diskuze by docházelo k utváření názorových a významových vzorců, které jsou založeny na skupinových interakcích Hendl (2016). Tak by diskutující snadněji odhalily své postoje, pocity nebo jednání, které bych zaměřil na kolektivní postoj kvality a efektivity kurzu se zvolenou metodou co-teaching.

V rámci diskuse je vhodné zmínit možnosti pohledů jiných autorů. Kursch (2022) zkoumá efektivitu z dvou různých pohledů. „*Jednak pohled na efektivitu ze strany vyučujícího a rovněž pohled ze strany studentů*“ Kursch 2022, s. 102. Studie ve výzkumu má pohled z větší části ze strany studentů (pedagogů), přesto byla snaha alespoň částečně zachytit pohled na efektivitu výuky z pohledu vyučujících. Nebyla však realizována pilotní studie vyučujících, kteří reflektují celý proces výuky, zjišťují pozitiva i negativa, která z nich vznikají právě při úpravě kurzu nebo vzdělávacích aktivity do finální podoby. (Kursch, 2022, s.102)

## **Závěr**

Téma, kterým se diplomová práce zabývá poutá v posledních letech pozornost výzkumníků. Na základě provedených rešerší výzkumů vyvstal závěr, že v České republice nebyla tato konkrétní problematika prozatím řešena. Cílem diplomové práce bylo propojení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na střední odborné škole s metodou kooperativního učení. Pedagogický pracovník a střední odborná škola má své legislativní zakotvení. Pro svůj rozvoj je povinen absolvovat vzdělávací akce, které mají určité formy, metody, struktury aby dosáhl předepsaných kompetencí. Metody kooperativního vzdělávání se ukázaly jako zajímavým konceptem daného zadání.

V rámci práce bylo zjištěno, že co-teaching tak skutečně může zvýšit kvalitu vzdělávacího procesu s ohledem na determinanty, které byly v teoretické části a výzkumu identifikovány. S ohledem na měřitelnost těchto faktorů a možném použití při zavádění nových pedagogů do profese, vyplývá i její důležitost v možnostech dalšího vzdělávání. Z výzkumu také vyplývá, že metoda má stanovená pravidla a omezení, která zvyšují nebo snižují kvalitu vzdělávání. Hlavními faktory, které může tato metoda v rámci kvality nabídnout jsou lepší vzájemné vztahy, zvýšení intenzity spolupráce a lepší efektivitu učení.

Při naplnění výzkumného cíle dokážeme odpovědět na obě hlavní výzkumné otázky. Z práce tak stanovuje, že co-teaching je skutečně efektivní metodou, která může zvýšit efektivitu a užitečnost výuky. Ukázalo se, že metoda co-teaching dokáže celý proces vzdělávání individualizovat pro maximální pochopení účastníka. Tím tak překonává běžné možnosti výuky, které se využívají do současnosti. Efektivita metody primárně vychází z požadavků studenta a možností vzdělavatele. Obecně tak platí, že výhody společného vyučování pravděpodobně převáží jeho nevýhody. Celý koncept co-teachingu tedy přispívá ke zvýšení efektivity učení a efektivity vzdělavatelů. Tato metoda bez strategie založené na kompetencích nemusí fungovat.

Práce poskytuje doporučení pro budoucí výzkumná témata, kterými jsou zkoumání modelů co-teachingu při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, možnosti strategických přístupů pro vzdělávání pedagogů a vedení jejich výuky. Další možnosti doporučení je identifikace nejúčinnějších možností co-teachingu a zda školy chtějí pro své zaměstnance zvýšit finanční prostředky na jejich rozvoj. Bylo by také zajímavé zjistit, jaká by měla být

filozofie výuky do budoucnosti. Nejdůležitějším zjištěním diplomové práce představuje odhalení skrytého potenciálu kooperativních metod a analyzování postojů učitelů k dalšímu vzdělávání metodou kooperativního učení. Učitelé celý koncept v rámci jedné střední odborné školy přijali pozitivně. Limity výzkumu nemohou odpovědět obecně, zda by metoda co-teaching zvýšila efektivitu a kvalitu dalšího vzdělávání na jiné škole a také není zcela specifické, že by učitelé na jiných školách ocenili metody co-teaching pro své kurzy dalšího vzdělávání. Přesto určité zobecnění lze provést. Proto věřím, že tato práce může představovat základ pro další výzkumníky dané problematiky.

## Seznam použitých informačních zdrojů

AKERSON, A. a MONTGOMERY, S. M., 2019. *Facilitating Collaboration Through a Co-Teaching Field Experience*. Networks (Madison, Wis.) [online]. Kansas State University Libraries, 21(1) [cit. 2023-06-27]. ISSN 2470-6353. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/331256663\\_Facilitating\\_Collaboration\\_Through\\_a\\_Co-Teaching\\_Field\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/331256663_Facilitating_Collaboration_Through_a_Co-Teaching_Field_Experience)

ARMSTRONG, M. a TAYLOR, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

BILICAN, K., AKERSON V. a NARGUND V., 2021. *Learning by Teaching: a Case Study of Co-teaching to Enhance Nature of Science Pedagogy, Successes, and Challenges*. International journal of science and mathematics education [online]. Singapore: Springer Singapore, 19(5), 957-976 [cit. 2023-06-29]. ISSN 1571-0068. Dostupné z: [https://link-springer-com.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s10763-020-10094-6](https://link.springer-com.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s10763-020-10094-6)

BENINGHOF, A., M., 2012. *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1-118-18041-9.

BENINGHOF, A., M., 2020. *Co-teaching that works: structures and strategies for maximizing student learning*. Second edition. San-Francisco: Jossey-Bass, 308 s.; ilustrace, grafy. ISBN 978-1-119-65332-5.

CONDERMAN, G., BRESNAHAN, V. a PEDERSEN, T., 2009 *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Corwin, 166 s. ISBN 978-1-4129-6448-7.

ČAPEK, R., 2015 *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

DĚDINA, J., ŠIKÝŘ, M. a ŠAFRÁNKOVÁ, M., J., 2018. *Management a organizace: současné přístupy k řízení lidí a vytváření organizací*. Ostrava: Key Publishing. ISBN 978-80-7418-290-7.



DVOŘÁK, D., K. STARÝ, P. URBÁNEK a M. CHVÁL., 2010 *Malá škola: případová studie vzdělávání*. Pedagogická orientace [online]. Czech Pedagogical Society, 20(3) [cit. 2023-05-06]. ISSN 1211-4669.

Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu, Eurydice, [online]. 2012 [cit. 2022-11-17]. *TESE – Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě: Česká verze*. European Commission. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/2060>

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., rozš. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HONIGSFELD, A. a DOVE, G. M., 2019. *Collaborating for English learners: a foundational guide to integrated practices*. Second edition. Thousand Oaks, California: Corwin, xvi, s. 266: ilustrace. ISBN 978-1-5443-4003-6.

JARVIS, P. a WILSON L. A., 2002 - 1999. *International dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge, vi, 202 s. ISBN 0-7494-3736-7.

JANÍK T, WILDOVÁ R., 2017. *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení, Adaptační období pro začínající učitele*. Pedagogika [online]. Charles University, Faculty of Education, 67(1) [cit. 2023-01-23]. ISSN 0031-3815.

KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-288-8.

KURSCH, M., 2022 *Využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 225 s. ISBN 978-80-7603-346-7.

LANGER, T., 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0093-4.

MATOUŠ, Z., PAULOVČÁKOVÁ, L., TURECKIOVÁ, M. a VETEŠKA, J., 2021 *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-907809-3-4.

MURAWSKI, W. W. a LOCHNER W. W., 2017. *Beyond co-teaching basics: a data-driven, no-fail model for continuous improvement*. Alexandria: ASCD, 227 s. ISBN 978-1-4166-2424-0.

MAYRING, P. a BRUNNER, E., 2013. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In FRIEBERTSHÄUSER, B., A. LANGER a A. PRENGEL. *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vyd. 4. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, s. 323-333. ISBN978-3-7799-0799-2

MUŽÍK, J., 2012 *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-738-4.

MAREŠ, J., 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 65. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 113–142. ISSN 2336-2189.

MAREŠ, J a GAVORA P., 1999 *Anglicko-český slovník pedagogický: Educational dictionary English-Czech / Jiří Mareš, Petr Gavora*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-310-2.

MŠMT, *Školský zákon ve znění účinném ode 1. 7. 2023* [online]. © 2023 [cit. 2023-6-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

MŠMT, *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. © 2016 [cit. 2023-2-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

MŠMT, *Záměny v akreditacích vzdělávacího programu v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*[online]. © 2023, nestránkováno, [vid. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/predpokladane-zmeny-v-akreditacich-vzdelavacich-programu-v>

OECD *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* [online], 2017. OECD Publishing. [cit. 2022-11-16] ISBN 978-92-64-27987-2 – 2017

PEERY, A., 2019 *The Co-Teacher's Playbook: What it takes to make co-teaching work for everyone*. 1. Thousand Oaks: Corwin Press, 131 s. ISBN 1544377622.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ J., 2009 *Pedagogický slovník*. 6.aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál;

- PRŮCHA, J, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. a VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PUNCH, Keith, 2016. *Developing effective research proposals*. 3rd edition. Los Angeles: Sage, 186 s. ISBN 978-1-4739-1637-1.
- PALÁN, Z., 2002. *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PAVLOV, I., 2018 *Teória výchovy a sebavýchovy dospelých*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky. ISBN 978-80-557-1516-2.
- RABIN, Colette, 2020. *Co-Teaching: Collaborative and Caring Teacher Preparation*. *Journal of teacher education* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 71(1), 135-147 [cit. 2023-07-01]. ISSN 0022-4871. Dostupné z: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1177/0022487119872696>
- TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 80-247-0405-6.
- TURECKIOVÁ, M., 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 156 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- URBÁNEK, P., 2005 *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- STARÝ, K., 2012 *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- TRUNDA, M., 2016 *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. 3. vydání. Třinec: RESK, spol. s r.o. ISBN 978-80-87675-11-3.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, J., 2010 *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav., 2013 *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J., 2017. *Kompetence studentů a absolventů škol - teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-906894-0-4.

VETEŠKA, J. a KOLEK, J., 2015. *Systémové možnosti dalšího vzdělávání učitelů v kontextu motivace: Systemic possibilities of teacher further education in the context of motivation*. Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 7(2), s.13-31. ISSN 1804-1698.

VETEŠKA, J., KURCH, M., SVOBODOVÁ, Z., TURECKIOVÁ, M., & PAULOVČÁKOVÁ, L., 2020. *Longitudal co-teaching projects – scoping review*. 17th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, 115–123. Lisboa.

VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ M., 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. 178 s. ISBN 978-80-907809-1-0.

SANCHEZ, J., HUMPHREYS K. a CANNON R., 2019. *Exploring the Co-Teaching Experience in a Graduate-Level, Principal Preparation Course*. Insight (Parkville, Mo.) [online]. Park University, Center for Excellence in Teaching and Learning, 14, s. 99-112 [cit. 2023-07-08]. ISSN 1933-4850. Dostupné z: <https://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2020/01/7-Sanchez-et-al.pdf>

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

STAKE, R.E., c1995. *The art of case study research*, Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN 080395767X.

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

SPIPKOVÁ, V., 2004 *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, V. a VAŠUTOVÁ, J., 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, V., 2021. *De-profesionalizace učitelství jde v protisměru k trendům ve vyspělém světě* [online]. [cit. 2023-6-7]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2021/01/vladimira-spilkova-de-profesionalizace.html>

SYPO. *Model systému podpory začínajících učitelů* [online]. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: [http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wpcontent/uploads/2023/04/Model\\_syste%CC%81mu\\_podpory\\_ZU\\_duben\\_2023.pdf](http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wpcontent/uploads/2023/04/Model_syste%CC%81mu_podpory_ZU_duben_2023.pdf)

SVOBODOVÁ, Zuzana, 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy)* [online]. Praha: Futurebooks, 2020 [cit. 2022-9-7]. ISBN 978-80-7603-256-9. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy>

SVOBODOVÁ, Z., 2021. *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). 108 s. ISBN 978-80-7676-154-4.

SVOBODOVÁ, Z., KURCH, M., VETEŠKA, J. 2021, Adult Education 2021– In *Diverse Learning Environments: Virtual co-teaching in primary school – case study* [online]. Proceedings of the 11th International Adult Education Conference 14–15 December 2021, Prague, Czech Republic. Praha: Česká andragogická společnost, 2022, s. 13 - 32. [cit. 2023-07-10]. ISBN 978-80-908330-0-5

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA, M., 2014. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6696-0.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 - Ukázka přepisu části polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Informovaný souhlas s rozhovorem pro účastníky výzkumu

Příloha 4 – Tabulka pozorování

Příloha 5 – Informovaný souhlas vedení školy

Příloha 6 – Transkripce rozhovorů

## **Seznam obrázků**

**Obrázek č.1** – Hierarchický model struktury kompetence

**Obrázek č.2** – Schéma profesionalizačního kontinua pedagoga

**Obrázek č.3** – Diferenciace středních škol v České republice.

**Obrázek č.4** – Celoživotní provázanost počátečního a dalšího vzdělávání v ČR

**Obrázek č.5** – Složky celoživotního vzdělávání (a učení)

**Obrázek č. 6** – Znázornění procesu co-teachingu

**Obrázek č. 7** – Vizualizace Co-teachingu

**Obrázek č. 8** – Modely Co-teachingu dle Frienda a Burscka

**Obrázek č. 9** – Model úspěšného Co-teachingu dle Condermana

**Obrázek č. 10** – Konceptuální mapa kvalitativního výzkumu dle Hendla

**Obrázek č. 11** – Model výzkumu dle Punche (2016)

**Obrázek č. 12** – podoba typu případové studie s více jednotkami analýzy dle Yina (2014)

**Obrázek č. 13** – Metodologický plán sběru dat

**Obrázek č. 14** – Lewinův model řízené změny v kontextu Modré školy

**Obrázek č. 15** – Efektivita modelů co-teachingu podle respondentů



## **Seznam tabulek**

**Tabulka č.1** – Kladné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

**Tabulka č. 2** - Záporné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

**Tabulka č. 3** - přehled respondentů

**Tabulka č. 4** – Charakteristické rysy Modré školy

**Tabulka č. 5** – Požadované vzdělávací akce pedagogických pracovníků Modré školy

**Tabulka č. 6** - Zjednodušený obsah certifikovaného kurzu pro pedagogické pracovníky

## **Příloha 1 – Polostrukturovaný individuální rozhovor**

Rozhovor byl rámcově strukturován dle následujících oblastí:

1. Uvedení do tématu, představení DP a vzájemné seznámení
2. Obecný názor a zkušenosti s co-teachingem
3. Zkušenosti učitelů s co-teachingem na školeních DVPP
4. Vhodná témata a oblasti pro aplikaci co-teachingu
5. Kvalita vzdělávacího systému pedagogických pracovníků
6. Vztahy na pracovišti a vzájemná spolupráce
7. Efektivita vzdělávacího systému
8. Efektivita, překážky a omezení co-teachingu
9. Možné výhody co-teachingu s odborníky
10. Názor na užitečnost a podmínky kvalitního co-teachingu skrze jednotlivé modely.

## Příloha 2 – Ukázka přepisu části polostrukturovaného rozhovoru

### Schůzka-3-Záznam schůzky - Dalibor

18. ledna 2023, 5:28 odp.

Délka 1 h 1 min 22 s

Jan Valeček 0:06

Bezva.

Tak jo, děkuju teda za tvůj čas a začneme na úvod pár otázkami, kdy ta první je taková rozehrívací? Takže pokud můžu <Dalibore>, tak rád bych se tě zeptal na úvod něco o tobě. Kdy bych potřeboval znát vlastně tvůj věk, délku obecně praxe vlastně tvojí svém oboru elektro délku, pedagogické praxe. Jak dlouho vlastně působíš na dané škole? A tvoje vlastně současné nejvyšší dosažené vzdělání.

Dalibor 0:57

OK tak jo.

Takže věk 22 let, délku praxe tam myšleno v oboru jako elektrotechnickým asi tak že?

Jan Valeček 1:07

&

Dalibor 1:07

Tak tam v zásadě moc ne, no.

Jo dalo by se říct, že tak 2 roky max. Zásadě délka pedagogické praxe.

Jenom, co dělám tady, takže.

O dva roky dejme tomu, dosažené vzdělání středoškolské - střední škola s maturitou.

Jan Valeček 1:29

Jak dlouho pracuješ na dané škole a kolik školení jsi zažil?

Dalibor 1:34

#Jak dlouho působím na daný škole #, vlastně dva roky! a půl.

Počet kurzů.

Jan Valeček 1:39

Jasně.

Dalibor 1:41

# tam se počítá úplně cokoliv, jo, nebo taky jenom jako z oboru nebo?

Jan Valeček 1:45

Věk

Vzdělání

Pedagogická  
praxe

Ano, ano,# jsou tam i bezpečnostní školení nějaké průběžné kurzy a prohlubovací kurzy a tak dále.

Dalibor 1:52

OK, takže mám jednak samozřejmě ta bezpečnostní školení mám zdravotnický kurz a studují na VŠ.

Jan Valeček 1:53

....

Dalibor 2:04

A pak jsem měl v zásadě,# jakoby kurz, kvůli financím úvěrům a takovejmhle věcem, no.

Jan Valeček 2:15

&

Dalibor 2:15

To je asi všechno, co mě teď napadá.

Jan Valeček 2:16

A nějaký celkový počet odhadem? Kolik by to tak bylo plus mínus?

Dalibor 2:21

Jako těch kurzů celkově jo.

Jan Valeček 2:23

Ano

Dalibor 2:26

No jo jak to mám brát? Jakože když jsem některej kus absolvoval několikrát, tak ho mám brát dvakrát, nebo jednou.

Jan Valeček 2:34

Hele klidně jednou, sice byl pokaždý ten kurz byl asi trošku jiný, ale.

Dalibor 2:39

OK tak, když to beru takhle tak.

1 až 2 zhruba bych řekl.

No něco takovýho asi.

Jan Valeček 2:50

Jasně a máš zájem. Dále se vzdělávat. Předpokládám asi, že máš (ctižádost) tex/.

Dalibor 2:51

Vzdělání

DVPP

Motivace

Co?

No do budoucna? Určitě no.

Jan Valeček 3:01

Super tak jo a jestli to nevádí, půjdeme na další otázku a dokázal by si nějakým způsobem popsat, když u vás na školu nastoupí nový učitel? Jak probíhá jeho začlenění do učitelského sboru, případně kolektivu a jak se seznamuje se svými kolegy a s chodem školy?

Nějaký scénář, třeba i tvůj, jako tvoji zkušenost.

Mentor

Dalibor 3:29

Moji zkušenost, tak když to vezmu z mé zkušenosti, tak jsem to měl v zásadě jednoduchý tým, že jsem tam před pár lety studoval, takže v zásadě tam nějaký jako seznámení s chodem školy proběhnout nemuselo začlení do kolektivu tým, že jsem většinu lidí jako znal, tak to bylo jako vcelku jednoduchý. Asi bych řekl, jako no tam nebylo nějaký extra začlenění, tam spíš jako v zásadě jako všichni mě nějak začleňovali spíš jako do chodu jako u profese učitele.

Pozice toho mistra na těch praxích, jak to chodí, co můžu, nemůžu a takový věci.

Jan Valeček 4:04

&

Uvádějící  
učitel

Dalibor 4:05

A když to pak můžou vzít, ze své zkušenosti, jako když přijde někdo nověj, třeba v zásadě teď s tím případným novým kolegou s tím <anonimizováno>. V zásadě tam jako jak může, tak dochází, aby se mu předali nějaký informace o tom, co vlastně bude, nebude dělat, zkouší si všemožné věci, se kterými se třeba nesetkal. Vzhledem k tomu, že ten kolektiv je by, řekl bych dost přátelský, tak tam v zásadě mu pomáhají všichni, co tam přijdou. Jako bych řekl, no, takže jako s nějakým začleněním... trochu do toho, do té praxe, jako do toho do té práce, v zásadě, ale i do toho kolektivu a tak...

Jan Valeček 4:25

&

Jan Valeček 4:44

Takže pozice zavádějícího učitele. Jako zažil jsi to, nebo? Viděl jsi někoho v akci.

Kooperace  
učitelů

Dalibor 4:58

No tak jako technicky <anonym>, no teď u něj, nebo se tak nějak jako střídáme. Ono tím, že to chceme, aby to uměl, tak nějak všechno, tak jako v

zásadě oba dva by se dalo říct, že jsme v téhle pozici aktuálně jsem ale spíš jako <anonym> no.

Jan Valeček 5:01

Jasně.

Dalibor 5:17

Vlastně...

Jan Valeček 5:18

Dobře, tak jo.

A ještě bych se zeptal na to seznamování s tím chodem školy.

Jak probíhá seznamování s tím kolektivem.

Je tam nějaký klíč ve škole na to nebo všimnul sis třeba něčeho?

Jak se třeba seznamovali nově příchozí s ostatními kolegy?

Dalibor 5:45

No tam já bych jako když to vezmu jako za celou školu, tak bych řekl, že se to opravdu jako hodně dělí na tu technickou část, no na ten zbytek prostě. (obecně)

No jako já třeba upřímně některý ty učitelky, co tu jsou, co vlastně nastoupili loni, tak jako jsem je viděl maximálně na obědě.

Jan Valeček 5:59

Myslíš učitele všeobecně vzdělávacích předmětů?

Dalibor 6:10

Ano a v zásadě jako na poradách samozřejmě, dejme tomu jo, takže možná jako ve výsledku největší seznamování je na tom obědě. Když tam náhodou sedíte vedle sebe jako no.

@

Ale jako co se týče v tom kolektivu, se kterým vlastně pracuješ v tom technickým úseku, tak tam bych řekl, že jsou všichni jako možná občas @až moc přátelství jako tak s tím není úplně problém@. No on prostě sejdeme tak nějak hromadně na dílnách. A no a řekl bych, že se tak nějak seznámeni všichni navzájem případně.

Jan Valeček 6:40

Jasný, otázka číslo tři a ty jsi na ní částečně teď odpověděl, jenom bych si to možná upřesnil. A pokud by teda do školy nastupoval nový učitel, kolik kolegů by mělo být součástí jeho začleňování? Podle tvého osobního názoru, případně v rámci jeho rozvoje nebo nějaký jeho jako dalších rozvojových plánů a školení, kolik by tam mělo být tak kolegů?

Dalibor 6:53

&...

ŠOŠ

Klima  
školy

Zaváděj

ící  
učitel  
počet

One  
teach  
one  
observe

Jako kdybych to měl říct v nejideálnějším případě bych řekl asi jako **čím víc tím líp**. Jednak se tím nezahltí vlastně jeden člověk tím předáváním informací, dovedností a tak dále. Pak samozřejmě dejme tomu, že **každý má něco svého, třeba, co může jakoby předat tomu novému kolegovi**, takže jako tam ať si pak v zásadě on, prostě vybere nebo vybere, ať si prostě v hlavě srovná co přijme a co né.

Prostě co, od koho získal, jak bude prostě s těma informacema pokračovat dál. Samozřejmě zase **nemůže tam na něj přiběhnout 10 lidí** a každý jako tohle, tohle a támhleto, ale ideálně třeba 3 až 4 jako asi něco takového (pocitově), když bych měl být přesnější... No ideálně víc určitě než jeden spíš ideálně možná i víc než dva, protože ten jeden v zásadě jako napůl prostě předává tu svojí energii.

Tomu novému kolegovi a občas **by to mohlo ovlivnit ten výkon** vlastně tady na těch praxích s těma studentama, no nebo s těma žákama.

Jan Valeček 8:17

A co se týče nějakého třeba jeho rozvoje v podobě kurzů.

Máš nějakou preferenci, třeba?

Líbilo by se ti nebo případně zažil jsi někdy, že třeba si měl nějaký třeba vzdělávací aktivita, která je rozdělena do několika sekvencí, do několika částí a vedlo ho více lidí?

Dalibor 8:54

Jako...

Úplně něco takového jsem nezažil, možná když jsem dělal ten zdravotnickej kurz když si vzpomenu.

To je něco trochu jinýho asi než se ptáš? Nevím jak by to mohlo vypadat nějaký takovej kurz...

Jako no, ten zdravotnickej kurz, asi.

Jan Valeček 9:17

V pohodě, co tvoje zkušenost. Ale jako každopádně tady jsi zmínil ten zdravotnickej kurz.

Dalibor 9:24

Ano, tak jako tam máš nějaký širší obor, tak samozřejmě někomu prostě jde něco víc v tomhle oboru nebo v týhle části, někomu něco v týhle části, tak samozřejmě v zásadě si každý v jakoby vede tu část, která zásadně jako by se dá říct, že jí rozumí nejvíc. Možná nejpodobnější bych tomu přirovnal, když jsem dělal ještě elektrotechnické vzdělání. Tam taky byly 3 učitelé a každý vede jednu část.

Limity

Počet zavádějící učitel

Kvalita mentorování

Kurz

Zdravotnický kurz

Představa

#### Příloha 4 – Tabulka pozorování

Datum a místo pozorování:

Čas	Pozorovaná situace	Poznámky
Srpen 31.8.2022	Povinné školení BOZP	Standartní hromadné školení, které všichni absolvují z povinnosti, krátkodobý charakter zapamatování
Září 2.9.2022	Zavádění nové učitelky	Zavádění nové učitelky matematiky, tři kolegové se střídají o povinnosti
Říjen 4.10.2022	Školení programu Bakalář	Rozdílný přístup, nováčci = nadšení, zkušení učitelé = (zbytečná) povinnosti/ nechut'
Prosinec 12.12 2022	Hospitace	Spolupráce učitelů při implementaci nového tématu, očekávání, hodnocení splnění cílů
28.6.2023	Paralelní výuka kurz první pomoci	Pozitivní dojem z kurzu. Vedení – cena, čas Učitelé – diskuse obou skupin
Průběžně	Kolaps žákyně + zdravotní potíže žáka	V prostorech školy, došlo ke zdravotním komplikacím, který vyvolal v kantorech potřebu kurzu první pomoci



## Příloha 5 – Informovaný souhlas vedení školy



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra andragogiky  
a managementu vzdělávání  
Univerzita Karlova

Příloha č.

### Informovaný souhlas

#### Souhlas [redacted] pro účely výzkumu k diplomové práci

Vážená paní ředitelko,  
v souvislosti s účastí [redacted] na výzkumu k diplomové práci, jejímž cílem je identifikovat metodu co-teaching, analyzovat a aplikovat skrytý potenciál vzdělávací metody co-teachingu v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Cíl DP). Proto se na Vás obracím s žádostí o poskytnutí školních prostor pro sběr dat z výzkumu. Váš souhlas přispěje k řešení problémů, kterých se výzkum týká.

Rozhovory a pozorování nejsou zatíženy žádným rizikem. Máte právo výzkum kdykoliv přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat. Výzkumem nebude poškozeno dobré jméno školy ani jejich zaměstnanců.

Ujišťuji Vás, že rozhovory a pozorování jsou důvěrné. Rozhovory budou nahrávány, aby informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše identita a identita členů pedagogického sboru budou známa výzkumníkovi, který s touto informací pracuje v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR). Rozhovory budou zpracovány pod unikátním kódem. Výsledky rozhovoru budou použity výhradně pro účely *diplomové práce* a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které výzkumník získá, prosím, abyste k takovému zpracování udělila svůj dobrovolný souhlas.

S úctou a poděkováním, Bc. Jan Valeček (autor DP)

Subjekt: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
Kontaktní osoba: Bc. Jan Valeček (autor DP)

#### **Čestné prohlášení**

- a. Prohlašuji, že jsem byla informována o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o zpracování osobních údajů má vedení školy právo:
  - kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
  - vyžádat si informaci o tom, jaké osobní údaje jsou zpracovávány;
  - vyžádat si opravu nebo doplnění osobních údajů;
  - žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracování již dále není důvod;



- žádat omezení zpracování údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadá důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebyt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na výzkumníka

Bc. Jan Valeček, tel.: [redacted]; e-mail: [redacted]

- Potvrzuji, že jsem si přečetla tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměla mu.
- Souhlasím s tím, že informace z výzkumu mohou být součástí diplomové práce. Pro tyto účely smí být úryvky z individuálních rozhovorů a pozorování uvedeny jen v anonymizované podobě bez jmen a bez souvislosti s konkrétní osobou.
- Prohlašuji, že jsem byla seznámena s tím, že po obhajobě diplomové práce budou individuální rozhovory a další pořízené audiovizuální záznamy/materiály smazány.
- Prohlašuji, že jsem byla poučena o možnosti klást otázky k průběhu výzkumu. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas účasti střední školy na výzkumu.
- Prohlašuji, že jsem plně způsobilá k právním úkonům a jako taková prohlašuji, že jsem informována o skutečnosti, že souhlas poskytuji dobrovolně a jsem oprávněna kdykoliv od něj odstoupit.
- Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento souhlas je sepsán ve dvou vyhotoveních s povahou originálu, přičemž jedno vyhotovení obdrží účastník výzkumu a jedno vyhotovení obdrží výzkumník diplomové práce.

[redacted]

školy:

.....  
Jméno a příjmení (tiskacím)

Podpis

Místo

Datum

Výzkumník:

.....  
Jméno a příjmení (tiskacím)

Podpis

Místo

Datum

## Příloha 6 – Transkripce rozhovorů

TRANKRIPCE		poznámka
otázka	?	
oznámení; klesavá kadence	.	
naznačení pokračování výpovědi	,	
zdůraznění slova nebo jeho části	<b>text</b>	
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	<b>text!</b>	
pauza	...	
hezitační zvuk (eee, yyy)	#	Alt Gr + X
smích	@	Alt Gr + V
hovor se smíchem	@text@	
nesrozumitelný úsek	(?)	
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)	
přítakání neverbalizované (uhm)	&	Alt Gr + C
náhle přerušení výpovědi	tex/	
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=	
text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[ ] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle	Alt Gr + F Alt Gr + G
komentář autora transkriptu	<text>	Alt Gr + < Alt Gr + >