



Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.  
Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: doc. RNDr. Jan Šteigl, CSc.

Oponenti: PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.  
Mgr. Vladislav Hodis  
PhDr. Jarmila Dubová, Ph.D.  
PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.  
doc. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D.

**ISSN 1213-7758** tištěná verze  
**ISSN 1213-7499** elektronická verze

## OBSAH

<b>ČLÁNKY</b> .....	5
Potřeba zavádění informační a komunikační gramotnosti do celoživotního vzdělávání .....	7
Zuzana Horváthová, Jiří Zlámal	
Využití www stránek pro účinnou podporu výuky na 1. stupni ZŠ .....	13
Veronika Krejčí, Kamil Kopecký	
Abstraktní podstatná jména v němčině.....	20
Olga Vomáčková	
Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra .....	29
Helena Zlámalová	
Legislativní vymezení oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho dopad v praxi.....	45
Edita Žlebková	
<b>RECENZE</b> .....	53
Veränderungen im Studium der deutschen Sprache (didaktische Sektion).....	55
Ivona Dömischová	
Komenského návrat ve Slepování střepů.....	57
Jitka Hloušková	
Poradenství pro uživatele sociálních služeb.....	60
Kateřina Jeřábková	
Příběhy a úkoly pro chytré děti .....	62
Katarína Mihálová	

Dějiny antropologie.....	64
Radana Nováková	
Základy ošetřování nemocných .....	66
Radana Nováková	
Gramatika francouzštiny - přemýšlíme o ní, rozumíme jí a používáme ji ....	68
Zdeňka Podlipská	
Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz.....	72
Václav Tvarůžka	
Péče o seniory.....	74
Kateřina Životská	
<b>OSTATNÍ.....</b>	<b>79</b>
Mezinárodní konference na Katedře německého jazyka.....	81
Jitka Soubustová	

## ČLÁNKY



# POTŘEBA ZAVÁDĚNÍ INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ GRAMOTNOSTI DO CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Zuzana Horváthová, Jiří Zlámal

## **Abstrakt**

Informační a komunikační technologie vyvolávají změnu didaktiky. Posun nastal též v představě o tom, co mají pedagogové s moderními technologiemi vlastně dělat a co se mají naučit. Ještě před několika lety se kladl důraz na to, aby učitelé uměli používat počítač uživatelským způsobem, tedy psát texty, vytvářet tabulky a grafy... Dnes je v popředí zájmu naučit se moderní technologie efektivně používat jako nástroj vzdělávacího procesu. Tak jako v každém státě Evropské unie probíhá změna v didaktice předmětů, také u nás došlo k inovaci, ať už v distančním vzdělávání nebo u samostudia, které se změnilo na distributed learning, kdy je samostudium doplněné o tzv. výukové dávky.

## **Klíčová slova**

Informační a komunikační technologie, informační gramotnost, celoživotní vzdělávání, informační myšlení, vzdělávání, kompetence.

## **Abstract**

*Need for Implementation of Information  
and Communication Literacy into Life-Long Education*

Information and communication technology (ICT) induces a change of teaching methodology. The idea of what ICT should be used for in classes has shifted considerably and that has implications for teachers' competences. A few years ago emphasis was placed on common operations such as text editing, creation of tables and graphs, etc. Nowadays, it is desirable to educate teachers so that they can use the potential that ICT has as an educational tool. Like elsewhere in the EU, the Czech Republic is experiencing changes of study programs – for instance distance learning is being modified or self-learning has been turned into distributed learning, which combines self-study and tutorials.

## Key words

Information and communication technology (ICT), information literacy, life-long education, ICT thinking, education, competence.

## 1 Úvod

I v současné společnosti stále existuje možnost, že navzdory příchodu doby Internetu a dalších informačních a komunikačních technologií, by dnešní studenti nemuseli získat schopnosti pro práci s těmito technologiemi (schopnost efektivně hledat informace a komunikovat s využitím nových technologií) a efektivně využívat dostupného „mega“ množství informací.<sup>1</sup> Pouze proto, že někdo umí spravovat internetové stránky nebo dokonce je umí vytvořit, nemusí ještě umět dobře rozhodnout o jejich vhodných zdrojích. Jinými slovy, technologická kompetence sama o sobě neznamena informační a komunikační gramotnost.

Rizika u studujících ať už na středních, vysokých školách nebo při dalším vzdělávání dospělých, kteří opustí proces vzdělávání bez schopnosti využívat informační a komunikační technologie, jsou značná.<sup>2</sup> Dnes, více než v minulosti je třeba ve fungující společnosti disponovat schopností zacházení s informacemi cestou informačních a komunikačních technologií. V současnosti již všechny vlády ekonomicky vyspělých zemí Evropské unie systémově podporují a zaměřují se na programy podporující zvyšování informační gramotnosti v celoživotním vzdělávání. I mimo pracoviště (způsoby, kterými přistupujeme a zacházíme s informacemi a komunikujeme v běžném životě s jinými lidmi – ve spolcích, školách i doma), se stáváme čím dál více závislími na těchto technologiích. Ať se již někdo chce vzdělávat, sbírat informace o politickém kandidátovi na Internetu, komunikovat s přáteli elektronickou poštou nebo hledat knihu v počítačovém katalogu knihovny ... toto vše jsou důvody, proč by mělo být nutností zavádění informačních technologií do všech forem vzdělávání. Cenou za neschopnost efektivně získávat a pracovat s informacemi je vznik značných bariér ve škole, zaměstnání, společnosti.

---

<sup>1</sup> Válková, L., Ožvoldová, M.: Postoje studentů k přírodovědným předmětům a využívání IKT v těchto předmětech. In: Sborník z mezinárodní konference „Vzdělávání v zrkadle doby“, Nitra, UKF, str. 287–292, 2006, ISBN80-8050-995-6

<sup>2</sup> Mišút, M.: Model vzdelávania učiteľov ZŠ na PdF TU z pohľadu IKT kompetencií, Trnava, PF TU, 2006, grant KEGA 3/0034/02.



## 2 Koncepty informační gramotnosti

Současná vzdělanostní společnost nemůže zákonitě ignorovat otázky informační a komunikační gramotnosti (definována v Usnesení vlády ČR č. 351/2000 – „Koncepce SIPVZ“). Informační gramotnost představuje stále kritický faktor výsledků vyššího vzdělávání. Tento trend již vedl mnoho vzdělávacích institucí, vyšších odborných škol a univerzit ke změnám v systému vzdělávání, k navýšení časové dotace u vzdělávacích programů zaměřených na efektivnost vyhledávání a dalšího zpracování informací.

V minulosti bylo hlavní snahou některých pedagogů, aby vzdělávání bylo samoúčelně obohaceno o některou moderní učební pomůcku, ale pro efektivní práci pedagoga v edukačním procesu nestačí sama moderní didaktická pomůcka, ale hlavně její efektivní využití. Pedagogové by měli mít vždy na paměti, že sebelépe obsahově, strukturálně a technicky zpracovaný výukový program sám o sobě ještě nevyučuje. Nejdůležitější jsou jeho vlastnosti a možnosti, které nabízí pedagogům a studujícím k využití ve výchově a autodidaktice.

Informační a komunikační gramotnost představuje schopnost využívat digitální technologie, komunikační nástroje a Internet k úspěšnému řešení informačních problémů. To zahrnuje schopnost používat technologie jako nástroj k hledání, získávání, organizaci informací, komunikaci a také alespoň v základech porozumět etickým problémům, které obklopují přístup k informacím a jejich využití. Tato schopnost vymezuje i kognitivní aspekty informační gramotnosti.<sup>3</sup>

### Kognitivní aspekty informační a komunikační gramotnosti

ODBORNOST	DEFINICE
vymezení	využívání IKT nástrojů k identifikaci a správné prezentaci informačních potřeb
řízení	využívání IKT nástrojů
integrace	interpretace a prezentace informací při využití IKT nástrojů k syntetizaci, sumarizaci, porovnání a odlišnosti informací od častých zdrojů
ohodnocení	posouzení stupňů, podle kterých informace splňují potřeby úlohy v IKT prostředí, zahrnující stanovené oprávnění, zaujatost a aktuálnost materiálů
tvořivost	přízpůsobení, využití projektování a tvoření informací v IKT prostředí

<sup>3</sup> Neumajer, O. *ICT kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007, str. 24–37, disertační práce

komunikace	správný přenos informace v jejím kontextu (publikum, média) v IKT prostředí
přístup	sbíráni a vyhledávání informací v digitálním prostředí

### 3 Gramotnost v 21. století

Způsoby, jakými jsou informace uloženy, organizovány a šířeny se v nedávných letech dramaticky změnilo, takže dnešní informační gramotnost by měla zahrnovat znalosti a schopnosti vyžadované v dnešním globálním pojetí informační společnosti. Elektronická média zásadním způsobem ovlivňují a mění současný svět i kvalitu osobního života lidí. Ve školách počítače a Internet evokují naléhavou potřebu zamyslet se a intenzivně pracovat na projektech jejich využití tak, aby přinášely maximální efekt pedagogům při řízení edukačního procesu a studujícím při formální, informální a neformální výchově pro dosahování vyšší kvality výstupních znalostí.

V roce 2005 vznikl v Education Testing Service ve spolupráci s National Higher Education ICT Initiative nový princip posuzování informační a komunikační gramotnosti. Tento princip byl vytvořen pro podporu iniciativ za zlepšení informační gramotnosti ve školách a institucích dalšího vzdělávání. Vytvořený princip je jedinečný ve svém zaměření na práci s informacemi v kontextu technologie. Princip informační a komunikační gramotnosti může pomoci vyššímu vzdělávání zlepšit informační a komunikační (dále jen IK) gramotnost studujícího několika cestami:

1. **Poskytuje podporu pro instituční výhody IK gramotnosti** – některé instituce byly úspěšné v přístupu k IK gramotnosti, jiné měly problémy s překonáním různých administrativních bariér ve vzdělávacích potřebách. Stanovení kritérií sběru dat z reprezentativního vzorku může poskytnout konkrétní důkaz slabosti (nebo síly) v IK gramotnosti jednotlivých institucí a s jejich pomocí přesvědčit ty, co rozhodují o potřebnosti jejího širokého zavádění.
2. **Pomáhá provázat inovace studijních plánů a hodnocení jejich změn** – výsledky v oblasti IK gramotnosti u studujících umožňují zaměřit se na kompetence, kterým je třeba věnovat větší důraz v kurzech věnovaných informačním a komunikačním technologiím. Správně porovnané výkony studujícího před a po realizaci konkrétních vzdělávacích programů umožňují hodnocení jejich efektů a zjištění vlivu na získávání znalostí studujících v oblasti IK gramotnosti.
3. **Pomáhá provázat individuálním studiem** – stanovení kompetencí studujících v oblasti implementace informačních a komunikačních technologií

umožňuje následně získat potřebné informace, jak studující dokáže využívat možností IK gramotnosti. Tyto schopnosti jsou potřebné pro přípravu na významnější, členitější činnosti při přechodu ze studentské komunity do komunity pracovní.

4. **Slouží jako základ definice, podle které jsou stanoveny kompetence IK gramotnosti** – pokud hodnotíme přístupy v zavádění informačních a komunikačních technologií u různých typů vzdělávacích institucí, samotné instituce používají velmi rozdílné definice přiřazované IK gramotnosti a to od tradiční informační gramotnosti k jednoduchým počítačovým schopnostem. Vnitropodnikový přístup k IK gramotnosti představuje vytváření vlastních standardů IK gramotnosti, na které je možno zaměřit vzdělávací oblast a tak zlepšit jednotlivé informační kompetence, které jejich studujícím chybějí.
5. **Slouží jako model možných postupů** – úkolem pedagogů je integrovat IK gramotnost do všech specifických disciplín. Každý takový úkol musí být řešen v kontextu pedagogických nebo vnitropodnikových postupů.

#### 4 Závěr

Pedagogové, kteří chtějí udržet kontakt s celospolečenskými změnami v oblasti využití možností informačních a komunikačních technologií a jsou předvídaví, musí do svého kontinuálního celoživotního vzdělávání zahrnout nejen zvyšování odborných znalostí, ale také schopností a znalostí spojených s využitím a aplikací informačních a komunikačních technologií do každé odborné oblasti, která dokáže studujícím usnadnit úspěšné fungování v dnešním světě.

Nutností je dnes, aby měl každý stanoven individuální postup vzdělávání, který vymezí jak a v jakém rozsahu získat kombinaci odborných a technických schopností potřebných k efektivnímu využívání možností informačních a komunikačních technologií.

#### Literatura

1. Bednaříková, I.: Pedagogická kompetence vysokoškolského učitele pod vlivem moderních a vzdělávacích technologií. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference „Vzdělávání v zrcadle doby“, Nitra, UKF, 2006, str. 86–91.

2. Beneš, P., Rambousek, V., Fialová, I: *Vzdělávání pro život v informační společnosti*, Praha, ČVUT, 2005, ISBN 80-7290-198-2.
3. Horváthová, Z.: *Využití informačních a komunikačních technologií v edukačních procesech rigorózní práce*, katedra Unesco Irie, PF UKF v Nitre, 2004, str. 41–44.
4. Mišút, M.: *Model vzdelávania učiteľov ZŠ na PdF TU z pohľadu IKT kompetencií*, Trnava, PF TU, 2006, KEGA 3/0034/02.
5. Neumajer, O. *ICT kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007. 167 s. disertační práce.
6. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, Praha, Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8.
7. Štech, S.: *Spor o „profesi“*. In: *Stát se učitelem*. Praha, PedF UK, 1994, str. 23
8. Švejda, G.: *Praktické aplikace technologie vzdělávání se zaměřením na výpočetní techniku*, JČV, České Budějovice, 1999, SDH 80-86224-10-4.
9. Švejda, G., Horváthová, Z., Palková, Z.: *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzů*, PedF UKF v Nitre, 2006, ISBN 80-8050-989-1.
10. Válková, L., Ožvoldová, M.: *Postoje studentů k přírodovědným předmětům a využívání IKT v těchto předmětech*. In: *Sborník z mezinárodní konference „Vzdelávanie v zrkadle doby“*, Nitra, UKF, str. 287–292, 2006, ISBN80-8050-995-6.

PaedDr. Zuzana Horváthová, Ph.D.  
Univerzita Jana Amose Komenského Praha s. r. o.  
Roháčova 63  
130 00 Praha 3  
tel.: +420 267 199 044  
e-mail: horvathova.zuzana@ujak.cz

plk. Mgr. Ing. Bc. Jiří Zlámal, Ph.D.  
Vyšší policejní a Střední policejní škola MV v Praze  
Pod Táborem 102/5  
190 24 Praha 9  
tel.: +420 974 845 200  
e-mail: spsdir@skolamv.cz

# VYUŽITÍ WWW STRÁNEK PRO ÚČINNOU PODPORU VÝUKY NA 1. STUPNI ZŠ

Veronika Krejčí, Kamil Kopecký

## Souhrn

Příspěvek se zabývá konkrétním příkladem využití www stránek třídy (1. stupeň ZŠ) pro účinnou podporu edukace žáků a pro zlepšení vazeb mezi školou a rodiči žáků. Zabývá se např. využitím online multimedií, různých typů online her, videa apod.

## Klíčová slova

www stránky, online hry, pedagogika, ICT na 1. stupni ZŠ

## Summary

The article focuses on using classroom website as an effective support of pupils' education and an improvement of the relationships between school/class and parents. The paper describes the possible application of online multimedia, various kinds of online games, online video etc.

## Keywords

web pages, online games, pedagogy, ICT for primary education

## 1 WWW stránka jako příklad „dobré praxe“

Informační technologie jsou běžnou částí života každého žáka i učitele základní školy. Vzhledem k rozšířenosti ICT je nutné tyto technologie začlenit (vzhledem k jejich dostupnosti a využívání) také do vzdělávání na 1. stupni (ať již v podobě frontální výuky, blended learningu či e-learningu)<sup>1</sup>.

V současnosti se stále více apeluje prostřednictvím projektů pro podporu počítačové gramotnosti (např. série modulů realizovaných díky SIPVZ) na využívání informačních a komunikačních technologií učiteli všech vzdělávacích úrovní. V rámci SIPVZ se jedná např. o modul *PQ ICT na 1. stupni ZŠ*

---

<sup>1</sup> Více např. Kopecký, K. *E-learning nejen pro pedagogy*.

(<http://is.e-gram.cz>), *PL Publikování na Internetu* (<http://is.e-gram.cz>) a *E-learning - využití počítačových sítí* (<http://it.pedf.cuni.cz/elearning/>). Funkční www stránky škol a konkrétních tříd jsou také nutným požadavkem pro zapojení do projektu *Partnerství škol v Evropě - eTwinning* (<http://www.etwinning.cz/>).

Jen velmi málo učitelů 1. stupně ZŠ však ICT pro podporu výuky skutečně využívá. Ve školní praxi v rámci frontální výuky jsou využívány výukové programy a multimediální encyklopedie, případně se užívá interaktivní tabule. Toto vše však předpokládá dobrou vybavenost školy a přístup do počítačové učebny pro všechny žáky (v podmínkách dnešní školy tedy cca 30 žáků), navíc využívání výukových programů v rámci prezenční výuky není zdaleka tak účinné, jak by se mohlo zdát.

V rámci domácí přípravy žáků se již o využívání ICT hovoří velmi omezeně<sup>2</sup> - výukové programy nemohou být k dispozici všem žákům, navíc je třeba počítat s různými problémy při instalaci, spuštění, ne každý má stejné počítačové vybavení, stejný operační systém apod. Úlohu média, které může snadno nahradit výše jmenované, je efektivní využití *webových stránek třídy*.

Výhodou www stránek je víceméně nenáročnost na hardwarové vybavení, odpadá nutnost něco instalovat, stačí mít k dispozici průměrně výkonný počítač s internetovým připojením. S připojením k internetu se www stránky mohou snadno změnit v efektivní médium podporující výuku a zejména domácí přípravu žáků.

Příkladem internetových stránek, které si kladou za cíl efektivně podpořit domácí přípravu žáků, jsou webové stránky 4.A ZŠ Přerov, Trávník 27 ([www.axe-design.cz/4a](http://www.axe-design.cz/4a)).

Internetové stránky 4.A lze rozdělit do logických celků na sekce, které:

- a) poskytují rodičům informace spojené s organizací výuky,
- b) informují rodiče o způsobu práce ve škole,
- c) seznamují rodiče i žáky s metodickými postupy používanými v hodinách,
- d) zadávají žákům dobrovolné výzkumné úkoly, kterými se žáci učí pracovat s různými informačními zdroji,
- e) na základě zpracovaných „výzkumných úkolů“ vytváří encyklopedii, ve které mohou žáci získávat doplňující informace o probíraném učivu a mohou si prohlédnout celou řadu obrázků,
- f) informují rodiče a žáky o výsledcích soutěží pořádaných ve škole,
- g) umožňují žákům procvičit si probírané učivo formou on-line her,

<sup>2</sup> Snad až na výjimku projektu Škola za školou ([www.zaskolou.cz](http://www.zaskolou.cz)).

- h) vytvářejí žákovské stránky na kterých žáci prezentují sami sebe,
- i) umožňují žákům komunikovat prostřednictvím on-line diskuse,
- j) informují o dalších skutečnostech, které souvisí se třídou (např. informace o medvědovi, kterého třída adoptovala).

**Internetové stránky obsahují 21 základních sekcí + další podsekcce. Pro pochopení komplexnosti www prezentace třídy je třeba navštívit odkaz uvedený výše.**

Školský systém v poslední době prodělává celou řadu podstatných změn. Společnost od školy očekává nejen to, že žáky vybaví velkým množstvím informací, ale v poslední době klade nároky na to, aby žáky lépe připravovala do života. Tento nový trend si však žádá zařazení nových forem a metod do výuky. Tyto formy a metody jsou velmi odlišné od tradičního pojetí výuky, kterou reprezentuje např. frontální výuka s výkladem. Žáci se do výchovně vzdělávacího procesu zapojují mnohem aktivněji než v tradičním pojetí. **Informace nejsou žákům předávány ve finální podobě, ale sami žáci se podílejí na jejich objevování.** Informace získávají nenásilnou formou a učení je baví. Pokud však žáci neodcházejí ze školy dostatečně deprimovaní a zdeptaní, některým rodičům se to zdá podezřelé. Je tedy velmi důležité vysvětlit jim, co přesně se těmito metodami žáci učí.

Třídní stránky dále napomáhají spolupráci mezi rodinou a školou protože umožňují častější komunikaci mezi rodinou a školou. Informace o chodu třídy se rodiče dozvídají obvykle na třídních schůzkách, které se ale konají několikrát do roka, a to je dost málo. Na stránkách mohou najít kdykoli ucelené informace o organizaci práce ve třídě, o pomůckách, o sešitech, o známkách, o učivu, o připravovaných akcích...

Rodiče mohou na stránkách nalézt metodické postupy vyvozování učiva, takže mohou žákům pomáhat s učivem. Tyto postupy jsou však popsány natolik návodně, že se podle nich mohou učit žáci i sami. K sebevzdělávání žáků slouží také výukové on-line hry, kde si mohou žáci porovnávat své výsledky s ostatními.

Třídní stránky jsou ideální místo na zveřejňování výsledků soutěží, projektů a jiných žákovských prací (obrázky, fotky, videa).

Aby mohli žáci s třídními stránkami pracovat, musí zvládnout jisté dovednosti práce s ICT. Protože je zajímavá, jak stránky fungují, snaží se získávat nové

a nové vědomosti o těchto technologiích. Učí se také komunikovat spolu prostřednictvím diskuse. Vzhledem k tomu, že tato diskuse je monitorována učitelem, je pro žáky tzv. bezpečná. Učitel upozorňuje žáky na nebezpečí plynoucí z on-line komunikace na internetu a učí je tyto prostředky bezpečně používat. Protože žáci tyto prostředky mohou díky školním stránkám používat, nemají pro ně tyto informace pouze teoretický charakter.

V neposlední řadě mohou školní stránky pomáhat také jiným učitelům, protože na nich mohou najít inspiraci do vlastní praxe.

## 2 Online hry jako podpora efektivní domácí přípravy

Jednoduché online hry se mohou stát velmi efektivními prostředky, které umožňují žákům procvičit zábavnou formou učivo, motivovat je a podpořit jejich zdravou soutěživost. V rámci zmíněného webu jsou realizovány 3 jednoduché online hry (Adobe Flash). Pro všechny hry je společný velmi důležitý prvek – možnost ukládat si svůj výsledek do tabulky skóre, která ukazuje úspěšnost jednotlivých žáků. Další důležitý prvek tvoří časový rámec hry – žákům ubíhá čas a podílí se na budování výsledku celé hry.

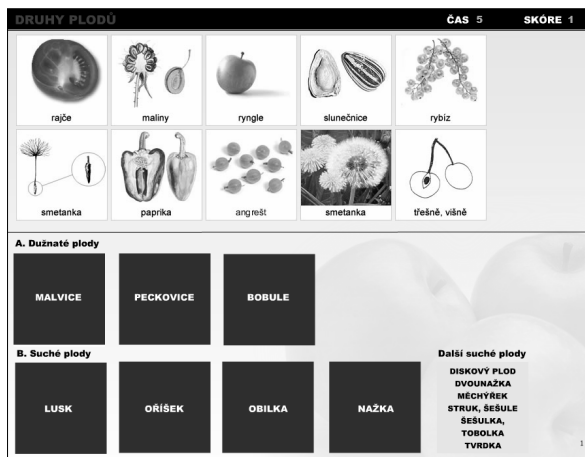
**Obr. 1** Ukázka ze hry Písničky pro chytré hlavičky





*Principem této hry je rozoznat z náhodně vybraného balíčku notových osnov konkrétní píseň, přičemž k dispozici je jednoduchá klaviatura, kterou lze v průběhu řešení hry snadno využít.*

**Obr. 2** Ukázka ze hry Druhy plodů

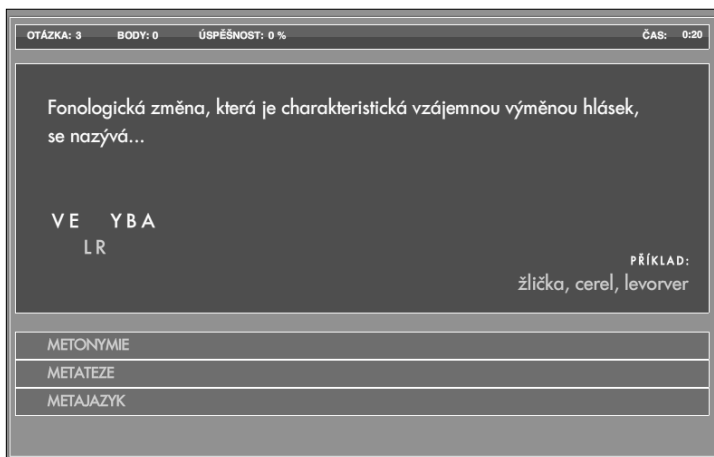


*Úkolem hry je přiřadit (metoda drag&drop) náhodně vybraný plod k danému druhu.*

Domácí příprava žáků tedy může být realizována zábavnou formou na bázi hry, přičemž jsou žáci dostatečně motivováni a návštěvnost her je velmi vysoká. Samozřejmě zvládnutí hry se významně podílí na rozvoji znalostí a dovedností v dané procvičované oblasti. Žáci prvního stupně tato činnost baví a mají zájem hrát další vědomostní/znalostní hry.

Experimentálně byla vytvořena online hra i pro studenty 1. ročníku Učitelství 2. stupně ZŠ (Pedagogická fakulta UP v Olomouci), zaměřená na procvičování učiva fonetiky a fonologie. Studenti zareagovali naprosto stejně jako žáci základní školy na 1. stupni – hráli a procvičovali učivo. I oni měli možnost zapsat si své skóre do tabulky „nejlepších hráčů“. Za 10 dnů po otevření hry bylo zaznamenáno více než 400 proběhnutých her a více než 130 záznamů v tabulce skóre.

### Obr. 3 Ukázka ze hry Fonetika a fonologie



### 3 Videosekvence a prezentace práce žáků

Internetové stránky třídy obsahují mimo jiné také videosekvence – záznamy dramatizace vycházejících z hodin čtení, které jsou uvedeny touto motivací pro návštěvníky webu:

*V rámci hodin čtení jsme četli pohádku O Červené Karkulce. Protože pohádku o Karkulce zná snad každý, rozhodli jsme se, že si ji zkusíme zahrát jako loutkové divadlo. V psaní a slohu si děti napsaly vlastní scénář, ve VV a PČ si vyrobily kulisy, a pak nám pohádku zahrály. Jak moc se jim to povedlo, se můžete podívat s námi.*

Následují ukázky videozáznamů vystoupení jednotlivých skupin žáků, které dramatizovaly danou pohádku.

Další možnosti o využívání videosekvencí v oblasti základního školství (1. stupeň) v rámci tzv. projektového vyučování naleznete např. zde:

<http://everest.natur.cuni.cz/seminar/2005/prezentace/kopeccky.ppt>

či v anglické verzi zde

<http://www.elearningeuropa.info/directory/>

[index.php?page=doc&doc\\_id=6490&doclng=6](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6490&doclng=6).

## 4 Slovo závěrem

Internetové stránky zaměřené na konkrétní třídu jsou efektivními nástroji pro podporu spolupráce školy, žáků a jejich rodičů. K tomu, aby však mohly být realizovány, je třeba efektivní spolupráce mezi učiteli a školním informatikem, správcem sítě či jiným technologicky zdatným kolegou. Příprava www stránek je rovněž velmi časově náročná a představuje zvýšenou zátěž na realizátory (učitele, technology).

Zkušenosti s více než 2letým provozem webu dokazují, že jsou internetové stránky efektivním nástrojem pro podpory domácí přípravy žáků, důležitým prostředkem pro komunikaci s rodiči a prezentaci činnosti třídy a nástrojem pro podporu komunikace uvnitř třídy (žáci mohou komunikovat i mimo školu prostřednictvím diskusního fóra).

### Literatura, důležité zdroje a odkazy

KOPECKÝ, K. *E-learning nejen pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006.  
ISBN 80-85783-50-9.

KOPECKÝ, K. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-78-0.

KREJCI, V. a kol. *Using the lens of a digital camera in project learning at the primary schools*. Barcelona: E-learningeuropa, 2005.

Online na [www](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6490&doclng=6): [http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc\\_id=6490&doclng=6](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6490&doclng=6)

E-GRAM ([www.e-gram.cz](http://www.e-gram.cz))

Informační portál SIPVZ

E-TWINNING ([www.etwinning.cz](http://www.etwinning.cz))

Partnerství škol v Evropě

ŠKOLA ZA ŠKOLOU ([www.zaskolou.cz](http://www.zaskolou.cz))

E-learningový projekt

Škola za školou

Mgr. Veronika Krejčí

ZŠ Trávník, Přerov 27

e-mail: [krejciveronika@seznam.cz](mailto:krejciveronika@seznam.cz)

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: [kopeccky@seznam.cz](mailto:kopeccky@seznam.cz)

# ABSTRAKTNÍ PODSTATNÁ JMÉNA V NĚMČINĚ

Olga Vomáčková

## Abstrakt

Na základě své ontologické charakteristiky vystupují abstrakta většinou jako *singularia tantum*. Za určitých okolností mohou tvořit množné číslo, pokud označují např. nějakou činnost či přechodný jev, při konkretizaci nebo intenzifikaci, příp. v ustálených slovních spojeních. Tentýž lexém může potom existovat nejen jako abstraktum, ale v jistých situacích i jako konkretum. Absence množného čísla se dá kompenzovat v některých případech pomocí opisných tvarů.

## Klíčová slova

Abstraktní podstatné jméno, konkrétní podstatné jméno, *singularia tantum*, *pluralia tantum*, pluralizace abstraktních podstatných jmen.

## Summary

On the basis of their semantic characteristics abstract nouns mostly have the form of *singularia tantum*. However under certain conditions they can form plural, namely when they express an activity or a temporary phenomenon, in case of concretisation or intensification, and in idioms. The same word can exist then as an abstract noun and as a concrete one. The absence of plural forms can in some cases be compensated by peraphrases.

## Key words

Abstract nouns, concrete nouns, *singularia tantum*, *pluralia tantum*, the pluralisation of the abstract nouns.

„... naše obecně české plurály pukat smíchy, necítit se vzteky, umírat hladu atd., atd., spolu i se vzácnějšími dusit se smrady jsou o sobě nemalé výboje představivosti a básnivosti. Jeden hlad, vztek, smích, smrad nám nestačí – cítíme jich v sobě, kolem sebe mnoho, zavalují nás svou přesilou.“

Pavel Eisner<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> EISNER, P. *Chrám i tvrz*. Kniha o češtině. Praha: Lidové noviny, 1992. ISBN 80-7106-066-6. S. 92.

Ze sémantického hlediska lze v jazyce považovat za oboučíselná substantiva (tvořící jak jednotné tak množné číslo) v zásadě pouze tzv. individuativa, která označují jednotlivé konkrétní předměty či osoby. Tato jsou schopna tvořit množné číslo a dají se počítat, tím že jejich plurálovému tvaru předchází číslovka.

Abstrakta nejsou schopna obecně tvořit plurál. Je to dáno jejich povahou – označují obvykle něco pomyslného, nikoli názorného, nepředmětné jevy, nehmotné bytosti, např. pocity (*Stress, Liebe, Angst*), vlastnosti (*Fleiß, Neid*), vztahy (*Feindschaft, Gleichberechtigung, Zusammenarbeit*), časové pojmy (*Ferien, Herbst*), koncepty (*Romantik, Idealismus, Pragmatik*), stavy (*Ruhe, Waffenstillstand, Schwerlosigkeit*), průběh (*Überfall, Erholung, Umtriebe*), apod.

Přestože po stránce morfologické představují abstrakta zpravidla subkategorii podstatných jmen **netvořící množné číslo**, je na místě přesnější klasifikace, a to **číselně restringovaná** substantiva<sup>2</sup> s téměř absolutní převahou singularií tantum.

## 1 Singulárová abstrakta

### 1.1 Pluralizace singulárových abstrakt

Některá singulárová abstrakta jsou přesto schopna tvořit plurálové tvary:

- pokud se takovými podstatnými jmény označuje **přechodný, opakovatelný** jev:  
das Leiden – *die Leiden*  
die Fähigkeit – *die Fähigkeiten*  
die Gelegenheit – *die Gelegenheiten*  
das Recht – *die Rechte*  
die Anforderung – *die Anforderungen*  
die Gegebenheit – *die Gegebenheiten*  
das Gefühl – *die Gefühle*  
die Kraft – *die Kräfte (nationale Streitkräfte)*
- pokud jsou **konkretizována** – v nejzazším případě označuje konkretizující použití abstrakt osobu nebo předmět (i v jednotném čísle):  
*die Schönheit, -en* (jednotlivé formy krásy – krásné ženy, krásné krajiny)

---

<sup>2</sup> Restringovaná podstatná jména jsou ta, která nevstupují do binární opozice gramatického čísla, tedy singularia tantum (omezená na jednotné číslo) a pluralia tantum (omezená na množné číslo).

*das Schreiben* - dopis

*die Lebenserinnerungen* (memoáry)

*die Vollmacht, -en* (písemné zplnomocnění)

*die Liebe, -n* (milovaná bytost)

Další příklady: *Erscheinung* (zjevení), *Talent*, *Wesen* (bytost), *Verwandschaft* (příbuzenstvo),...

Abstrakta mohou označovat i osoby, jimž je připisována nějaká vlastnost:

*Er ist die Gewissenhaftigkeit selbst.* Je svědomitost sama.

*Er ist die wandelnde Selbstzufriedenheit.* Je chodící (učiněná) samolibost.

Tentýž lexém může vystupovat v jednom kontextu jako abstraktum, tedy s absencí množného čísla, v jiném, s možností pluralizované podoby jako konkrétum. Obě tyto sémantické kategorie potom existují u jednoho slova souběžně:

<i>Leitung:</i>	abstraktum - řízení, vedení, správa konkrétum, mn. č. Leitungen - vedoucí osoba; potrubí
<i>Macht:</i>	abstraktum - moc, síla konkrétum, mn. č. Mächte - něco, co má moc, sílu ( <i>die bewaffnete Macht</i> )
<i>Altertum:</i>	abstraktum - starověk; dávnověk konkrétum, mn. č. Altertümer - starověké památky
<i>Reichtum:</i>	abstraktum - bohatství, hojnost konkrétum, mn. č. - Reichtümer - předměty, které činí člověka bohatým ( <i>Reichtümer der Erde</i> )
<i>Herrschaft:</i>	abstraktum - moc, vláda, panování konkrétum, mn. č. Herrschaften - (hist.) panstvo, vrchnost

- pokud označují **činnost**:  
*die Dummheiten* - hloupé skutky, jednání  
*ärztliche Bemühungen* - lékařské výkony  
*die Tänze* - pohyby těla podle rytmu
- pokud vyjadřují **stupňování pojmu, intenzifikaci**:  
*vor Schmerzen zerspringen* - (× Č. prasknout *bolestí* - singulár)  
*der Mensch in Nöten* (× Č. *v tísní* - singulár)  
*die Bande der Familie* (Č. *rodinná pouta* - plurál)  
*die Fluten der Zeit* (× Č. *spousta času* - singulár)

Některá česká abstrakta vykazují stejné schopnosti. Stupňování významu je patrné např. u obrátů uvedených na začátku článku v citaci Pavla Eisnera, ale i u dalších:

*pukat smíchy*

*necítit se vzteky* (dnes již méně obvyklé, běžnější je obrat *třást se vzteky*)

*umírat hlady, strachy*

*dusit se smrady*

Německé ekvivalenty těchto výrazů zůstávají většinou v jednotném čísle:

*vor Lachen platzen*

*vor Wut kochen, zittern*

*vor Angst, Hunger sterben*

*vor Gestank ersticken*

Další příklady v němčině:

*vor Stolz, Neugier, Neid platzen*

*vor Kälte, Wut, Erregung zittern*

*vor Angst, Scham, Langeweile, Neugier sterben*

*vor Weinen fast ersticken*

- v dříve obvyklých, dnes již **ustrnulých výrazech**:  
*etw. in (allen) Ehren sagen*, tun × ve vši úctě  
*sich mit Ehren aus der Affäre ziehen* × se ctí, čestně  
*j-n wieder in Gnaden aufnehmen* × vzít na milost  
*mit Freuden* × s radostí, rád  
*sich zu j-s Gunsten verrechnen* × ve prospěch  
*j-s Hoffnungen zu Schanden machen* - zmařit  
*seine Pläne gingen zu Schanden* - ztroskotat
- u **frekventativ** pouze v případě **významového rozdílu**. V opačném případě zůstávají bez možnosti plurálu, protože vyjadřují průběh bez časového omezení:  
*das Schreiben* - psaní (průběh této činnosti)  
- dopis (mn. č. *Schreiben*)  
*der Gesang* - zpěv (lidí, ptáků)  
- píseň, popěvek (mn. č. *Gesänge*)  
*die Lackierung* - lakování  
- lak nanesený na předmětu (mn. č. *Lackierungen*)

<i>der Bau</i>	- stavba, stavění
	- budova (mn. č. <i>Bauten</i> )
<i>die Heizung</i>	- vytápění
	- topení, zařízení k vytápění místností (mn. č. <i>Heizungen</i> )

## 1.2 *Opisné tvary množného čísla*

Při tvoření množného čísla je třeba někdy sáhnout ke slovtvorným prostředkům:

*Liebe* - *Liebesbeziehungen/Liebschaften*

*Glück* - *Glücksempfindungen/-fälle*

*Sport* - *Sportarten*

*Dank* - *Danksagungen*

*Lob* - *Lobsprüche*

*Tod* - *Todesfälle*

*Verhalten* - *Verhaltensweisen*

*Streit* - *Streitigkeiten*

*Verdacht* - *Verdachtsmomente*

*Urlaub* - *Beurlaubungen*

*Atem* - *Atemzüge*

*Alter* - *Altersstufen*

*Hass* - *Hassgefühle*

*Kummer* - *Kümmernisse*

*Bestreben* - *Bestrebungen*

*Ärger* - *Ärgernisse*

V češtině lze plurálové tvary tvořit obdobným způsobem pomocí substantiv s kvantifikační schopností. Jen místo složených tvarů, v češtině neobvyklých, se používá spojení dvou slov.

*věkové skupiny, akty víry, záblesky naděje, záchvaty kašle, pochvalné výroky, způsoby chování, apod.*

Z uvedených německých plurálových tvarů je možné zpětné tvoření složeného singuláru, který ovšem, na rozdíl od původních krátkých tvarů, získává konkrétnější, individualizující význam:



jednotné číslo	množné číslo	jednotné číslo
<i>der Rat</i>	<i>die Ratschläge</i>	<i>r Ratschlag</i>
<i>das Glück</i>	<i>die Glücksfälle</i>	<i>r Glücksfall</i>
<i>der Schutz</i>	<i>die Schutzmaßnahmen</i>	<i>e Schutzmaßnahme</i>

### 1.3 Srovnání němčiny s češtinou

Srovnání abstraktních jmen obou jazyků vychází z identického lexikálního významu podstatných jmen v základních singulárních tvarech. Při pluralizaci může dojít u tvarů množného čísla k významové změně, kdy se tvar stává sémanticky samostatným, tj. lexikalizuje se. K této lexikalizaci množného čísla však nemusí docházet v obou uvedených jazycích souběžně, nýbrž pouze v jednom z nich. S tím souvisí skutečnost, že lexikalizovaný plurál v jednom jazyce je zcela obvyklý, zatímco v druhém nikoli. V němčině tak patří na rozdíl od češtiny k běžným tvarům množného čísla abstrakt tyto výrazy:

*Ängste, Anstrengungen, Belastungen, Entbehrungen, Entwicklungen* (odpovídá českému výrazu ‚události‘), *Mühen, Notwendigkeiten, Überzeugungen, Vorgänge, Zerstreungen, Zustände*, apod.<sup>3</sup>

A naopak pro plurálové tvary *krádeže* (opakované případy) či *sucha, mrazy*, běžné v češtině, se užívá v němčině jen tvarů jednotného čísla:

Č. - *Ve městech přibývá krádeží kol.*

*V zemi jsou velká sucha.*

*Uhodily mrazy.*

N. - *In den Städten nimmt der Diebstahl von Fahrrädern zu.*

*Im Lande herrscht eine große Dürre.*

*Frostkälte (Frostwetter) ist eingebrochen.*

Zajímavý je „případ“ dnes často užívaného výrazu *E-Mail*. Jedná se o neologismus, a proto je zatím obtížné stanovit pro něj pevná sémantická měřítka.

*E-Mail* (v německé němčině rodu ženského, v rakouské rodu středního) má jako slovo přejaté z angličtiny původně abstraktní charakter, a i v němčině je jeho případné užívání coby abstrakta správné (např. *E-Mail message, E-Mail-Adressen, etw. als E-Mail senden*). Také v příručkách mikrosoftu jsou uváděny návody typu:

<sup>3</sup> ŠTÍCHA, F. *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-503-7. S. 340.

*Wenn sie eine Nachricht per E-Mail verschicken ...  
...Informationen zu allen Modulen von E-Mail ...*<sup>4</sup>

Podle toho je zřejmé, že *E-Mail* jako abstraktum funguje dále. Přesto nejsou v tomto ohledu ani návody v příručkách důsledné. Lze v nich přečíst i tato spojení:

*... in einer weitergeleiteten E-Mail ...  
... eine E-Mail schreiben...*<sup>5</sup>

V posledně uváděných příkladech vystupuje už výraz *E-Mail* jako konkrétní (individuativum). A jako takové je většinou německých mluvčích i vnímáno a používáno. Co se týká eventuálního tvoření množného čísla, jsou k dispozici obě zmíněné možnosti: *E-Mails* (konkrétní) i *E-Mail-Nachrichten* (abstraktum), přičemž podle K. Mayerové je množné číslo *E-Mails* frekventovanější než kompozitum *E-Mail-Nachrichten*<sup>6</sup>.

Český ekvivalent *e-mail* je ve spisovné češtině (např. v metodických příručkách) často nahrazován překlady nebo opisnými tvary:  
*... přesun elektronické pošty ze serveru na místo určení  
... ukládat došlé dopisy ...*<sup>7</sup>

Nemá-li text oficiální charakter a stejně tak v mluvené podobě, je zcela obvyklé, že slovo se přizpůsobuje české flexi:

*Dostala jsem od ní tři (e-)maily.  
Zpráva se rozšířila e-mailem.*

## 2 Plurálová abstrakta

Některá pluralia tantum jsou tvořena tzv. plurálovými abstrakty. Jsou to v podstatě substantiva, označující svátky (*Ostern, Pfingsten*), projevy lidského chování (*Allüren, Ränke, Schliche, Umtriebe*), nemoci a jevy související se zdravím (*Pocken, Wehen*) a další pojmy (*Jura, Personalien, Flausen, Hemmungen*).

<sup>4</sup> <http://outlook-secrets-hilfe.de/> (2. 6. 2007)

<sup>5</sup> <http://mailhilfe.de/> (2. 6. 2007)

<sup>6</sup> MAYER, K. *Typen von Redeobjekten und das Referieren darauf: Individuativa versus Kontinuativa*. <http://mitglied.lycos.de/enw/referat.htm?> (21. 10. 2003)

<sup>7</sup> <http://www.fzu.cz/texty/n5/pine2.html> (2. 6. 2007)

Názvy svátků jsou používány v množném čísle především v obratech vyjadřujících přání (*fröhliche Ostern, gesegnete Weihnachten!*), v ostatních případech se používají obecně jako singularia (středního rodu):

*Weihnachten ist längst vorbei.*

*Pfingsten steht vor der Tür.*

*Hast du ein schönes Ostern gehabt?*

Pokud tvoří plurálová abstrakta v ojedinělých případech jednotné číslo, je s tímto jevem spojena současně také změna významu:

*Allüren* (pl.) – (pejor.) chování, způsoby, manýry

*die Allüre* (sg.) – styl chůze (u koně)

*Pocken* (pl.) – neštovice

*die Pocke* (sg.) – neštovička, vřídek

Z analyzované problematiky abstraktních podstatných jmen vyplývá, že pro dělení podstatných jmen na sémantické kategorie konkrétních a abstraktních substantiv neexistují jednoznačná kritéria. Obecně zažitě pravidlo, že abstrakta vystupují pouze v singuláru, vyvracejí výše uvedené případy. Proto je třeba se oprostít od ustrnulé představy dělení podstatných jmen na abstrakta a konkréta, podle níž jedno vylučuje druhé. Oblasti jejich významu se mnohdy prolínají, takže u některých abstraktních jmen je možný jejich přechod ke konkrétním.

### **Vysvětlivky:**

Č.      čeština

N.      němčina

mn. č. množné číslo

pl.      plurál

sg.      singulár

### **Použitá literatura**

Dokulil, Miloš (1986): *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfologie a morfejmika. Tvoření slov.* Praha: Československá akademie věd.

*DUDEEN. Deutsches Universalwörterbuch* (2001). Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Bibliographisches Institut.

- DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der Duden in 10 Bänden. Bd. 4* (1984). Mannheim-Wien-Zürich: Bibliographisches Institut.
- DUDEN. Richtiges und gutes Deutsch. Der Duden in 12 Bänden. Bd. 9* (1997). Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos. Verlag, 1988.
- Flämig, Walter (1991): *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Götze, Lutz / Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2002): *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Wissen Media Verlag.
- Havránek, Bohuslav / Jedlička, Alois (1981): *Česká mluvnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Helbig, Bernard / Buscha, Joachim (1994): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Komárek, Miroslav / Kořenský, Jan / Petr, Jan (1986): *Mluvnice češtiny (2). Tvaroslovi*. Praha: Československá akademie věd.
- Mayer, Katharina (2003): *Typen von Redeobjekten und das Referieren darauf: Individuativa versus Kontinuativa*. <http://mitglied.lycos.de/enw/referat.htm?>
- Schmidt, Wilhelm (1965): *Grundfragen der deutschen Grammatik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Štícha, František (2003): *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Argo.
- Siebenschein, Hugo u. Kol (1983): *Česko-německý slovník A-O*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Siebenschein, Hugo u. Kol. (1986): *Česko-německý slovník P-Ž*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Siebenschein, Hugo u. Kol. (2002): *Německo-český slovník A-L*. Praha: LEDA.
- Siebenschein, Hugo u. Kol. (2002): *Německo-český slovník M-Z*. Praha: LEDA.

PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D.

Katedra německého jazyka, Pedagogické fakulty UP Olomouc

# DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - VČERA, DNES A ZÍTRA

**Helena Zlámalová**

## **Souhrn**

Příspěvek shrnuje teoretické i praktické informace o distančním vzdělávání, jeho principech, přednostech i rizicích a možnostech uplatnění v našem vzdělávacím systému. Cílem příspěvku je nejen informovat o historii a současném stavu distančního vzdělávání, ale také vyvrátit některé mýty a omyly, které se u nás v souvislosti s jeho případnou aplikací objevují, a upozornit na podceňování ale i přeceňování této formy studia, zejména ve spojení s využitím moderních informačních a komunikačních technologií.

## **Klíčová slova**

Distanční vzdělávání (DiV), vzdělávání dospělých, modely implementace DiV, informační a komunikační technologie, studijní opory, tutoriál, tutor, kvalita vzdělávání.

## **Summary**

The paper summarises theoretical and practical knowledge about distance education in terms of its major principles, benefits, risks, and possibilities of use within the Czech educational system. The paper aims to disprove certain myths and misconceptions that accompany utilisation of distance education in the Czech Republic and it tries to point out over/underestimations of the distance mode of study, especially in relation to up-to-date ICT technologies.

## **Keywords**

Distance education (DE), education of adults, models of implementation DE, information and communication technology, study support, tutorial, tutor, quality of education.

## Úvod

Distanční vzdělávání (Distance Education, L'enseignement a distance, Fernstudium) je ve světě frekventovaná, u nás však dosud stále nedocenená forma vzdělávání. Jejím hlavním cílem je **umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání** (kontaktní výuky). Je to způsobeno různými objektivními důvody a může to být důsledkem zcela konkrétních bariér. Nejčastějšími **barierami pro vzdělávání dospělých** je vzdálenost vzdělávací instituce od místa bydliště (pracoviště), časová bariéra kdy jedinec nemůže být osobně účasten ve výuce v době kdy probíhá, nejčastěji proto, že je v tuto dobu v zaměstnání. Může to být i fyzický handicap, např. invalidita, která neumožňuje dostat se bez obtíží do místa, kde kontaktní výuka probíhá nebo sociální handicap – finanční situace nedovolující financovat náklady spojené se studiem a s účastí na něm, bariéra trvalé péče o malé dítě, nemocnou či nemohoucí starou osobu, bariéra sociální izolace odsouzených apod.

Tyto bariéry se mohou týkat jedince v jakémkoliv věku a v některých zemích se kvalitně připravenou a přizpůsobenou formou distančního studia vzdělávají i děti v rámci povinné školní docházky. Především ale, zejména vzhledem k nárokům na učícího se jedince, je distanční formy vzdělávání využíváno pro vzdělávání dospělých.

### Principy distančního vzdělávání

Základními principy distančního vzdělávání (DiV) jsou **princip samostatnosti a princip usměrňování studujícího**. Je definováno jako řízené samostudium. Brockett a Heimstra (1991) vykládají samostatné resp. **samostatně usměrňované vzdělávání** jako jev, který zahrnuje jak vnější charakteristiku procesu výuky, tak i vnitřní charakteristiku učícího se subjektu prostřednictvím: „...*dvou odlišných, ale souvztažných dimenzí. Je to proces, v jehož rámci učící se subjekt přejímá primární zodpovědnost za plánování, realizaci a vyhodnocování procesu vzdělávání. Druhou dimenzí je proces, který označujeme jako samousměrňování učícího se subjektu v souvislosti s touhou či potřebou se vzdělávat, která jej nutí převzít zodpovědnost za své vzdělávání.*“

Knowles (1975) označuje za základní procesy samostatně usměrňovaného vzdělávání ty, ve kterých: *„jednotlivci přebírají iniciativu s pomocí či bez pomoci druhých, při určování svých vzdělávacích potřeb, při formulování svých vzdělávacích cílů, při stanovování lidských a materiálových cílů nezbytných pro vzdělávání, při*

*výběru a realizaci přiměřených vzdělávacích strategií a vyhodnocování výsledků vzdělávání“.*

V odborných kruzích a příslušné literatuře můžeme najít velké množství definic distančního vzdělávání, které většinou vyzdvihují některá kvalitativní specifika této formy studia.

Někteří autoři zdůrazňují **geografické oddálení učitele od studujícího** (Keegan 1996, Holmberg 1981, Race 1998) a popisují distanční vzdělávání jako takovou formu studia, kdy pedagog a studující nejsou v přímém fyzickém kontaktu (Zlámalová 2003, Průcha 2000). Tito autoři akcentují, že se jedná o „vzdělávání na dálku“, tedy jistou verzi dálkového vzdělávání, které ovšem má velmi málo společného s dálkovým studiem, jak jej známe z minulosti (tzv. dálkové studium na VŠ, externí studium či večerní studium na SŠ apod.).

Další typ definic poukazuje na **časové oddálení procesu vyučování a procesu učení se**, tedy charakterizuje distanční vzdělávání jako asynchronní (Moore 1973).

Třetí varianta vymezení distančního vzdělávání akcentuje **využití moderních informačních a komunikačních technologií** (Saba, Twitchell 1988). Přitom se ale často, zaměřuje podpora technologií při vzdělávacím procesu za vzdělávání jako takové, za pedagogiku a didaktiku, což může vést v konečné fázi k problémům s kvalitou takového vzdělávání.

Společným prvkem většiny definic distančního vzdělávání je důraz na sebevzdělávání respektive na **samostatné učení se**, které má řadu různých podob a metodických přístupů, je maximálně flexibilní (flexible learning). Race (1998) podtrhuje, že se jedná o filozofii výuky a učení se, nikoli o technologii.

**Definice Národního centra distančního vzdělávání** v ČR klade důraz na všechny tyto faktory. Distanční studium je definováno jako *multimediální forma vzdělávání, založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných technických prostředků a účelných metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky. Řízením se rozumí široká a velmi rozmanitá podpora, kterou vzdělavatel nabízí učícímu se jedinci (learning support).*

Aktuální variantou distančního studia je **eLearning**, který výrazně posunul možnosti efektivního sebevzdělávání, především díky využití možnosti elektronických komunikačních kanálů a vytváření metodicky účinných multimediálních studijních materiálů. Platí však myšlenka (Kopecký 2006), že: *„sebelepší eLearningové prostředí nenahradí kvalitní multimedializovaný distanční text a efektivní proces motivujícího a motivovaného vzdělávání“.*

## Modely distančního vzdělávání

**Distanční vzdělávání v Evropě a ve světě** má dlouhou tradici a velmi dynamicky se vyvíjí, většinou za metodické podpory nových technologických přístupů a technických prvků již od roku 1840. Tehdy vznikla první korespondenční škola výuky těsnopisu ve Velké Británii. Od té doby do vývoje individualizované výuky zasáhl rozvoj radiokomunikací, kinematografie, telefonu a telegrafu, později televizní vysílání či družicové systémy pro přenos zvuku i obrazu. Ve druhé polovině minulého století nastává technologický boom v podobě bouřlivého rozvoje informačních a komunikačních technologií (přenos dat pomocí různých typů medií, rozvoj počítačových sítí, zejména globální síť Internet, rozvoj mobilních telefonních sítí atd.). Tyto technické prvky začaly být v krátké době intenzivně využívány pro podporu vzdělávacího procesu obecně, pro rozvoj efektivního distančního vzdělávání však mají zásadní význam.

V současné době má distanční vzdělávání své místo ve vzdělávacích systémech většiny vyspělých zemí světa. Existují **různé modely implementace této formy studia**. Jsou realizovány **dva zásadní systémové přístupy** – samostatné instituce pro distanční vzdělávání, nejčastěji velké vzdělávací instituce podporované státním financováním, nebo tzv. „duální systém“, který dává možnost vzdělávacím institucím realizovat své vzdělávací aktivity oběma formami současně (prezenční i distanční) a volit příslušnou formu studia podle reálných požadavků a potřeb potenciálních studujících. Podle V. Jochmanna (cit. Palán 1997) a doplněno autorkou, lze při určitém zjednodušení vytipovat ve světě několik různých modelů distančního vzdělávání:

- Kanadský model – existují vzdělávací zařízení pro vzdělávání dospělých při univerzitách, kde se realizují vzdělávací aktivity také distanční formou studia;
- Britský model – celostátní mohutná instituce, finančně podporovaná státem, která má studijní centra po celé zemi i v zahraničí (např. také v České a Slovenské republice) a specializuje se na distanční vzdělávání všech typů a úrovní. Tento model je nyní realizován také v dalších evropských zemích např. ve Španělsku.
- Německý model – specializovaná distanční univerzita středoevropského typu, zaměřená pouze na univerzitní typ vzdělávání. Obdobný model je v současnosti konstituován také v Portugalsku a Nizozemí.
- Francouzský model – státem podporovaná zařízení pro distanční vzdělávání, členěná oborově i územně, úzce spolupracující s tradičními vzdělávacími institucemi, s možností studia ve všech úrovních vzdělávání;



- Irský model – státem konstituované a podporované Národní středisko distančního vzdělávání, úzce spolupracující s univerzitami a dalšími vzdělávacími institucemi, které se zabývají distančním vzděláváním;
- Severský model – asociace univerzit, případně i dalších vzdělávacích institucí v zemi, většinou vzdělávajících duálním modelem, které se spojily společným řídicím orgánem, mají společná regionální centra, nabízejí graduální studium i různé typy kurzů dalšího vzdělávání dospělých (Švédsko, Finsko, Dánsko, Itálie);
- Smíšené modely, které z výše uvedených modelů přejímají různé organizační principy (Rakousko, Řecko, Belgie).

### Distanční vzdělávání v ČR

Do ČR začalo distanční vzdělávání pronikat po pádu železné opony. Bylo to ovšem ovlivněno také vnitřními vlivy. Na jedné straně zde existovala dlouhá tradice tzv. dálkového studia na vysokých školách a večerního studia na středních a odborných školách. Tyto varianty externího studia vykazovaly relativně malou úspěšnost studentů a nízkou efektivitu vynaložených finančních prostředků i lidského potenciálu (studujících i pedagogů). Školy se proto většinou snažily tyto své vzdělávací aktivity omezit a nebo bez náhrady ukončit. Brzy začala projevovat vysoká poptávka po studiu při zaměstnání, zejména po vysokoškolském studiu. Velký zájem po umožnění studia a získání vyšší kvalifikace byl vyvolán změnami na trhu práce, změnami v oceňování dosaženého vzdělání, objektivní potřebou odborníků některých profesí apod. Nepochybně to také souvisí s faktem, že ČR měla a dosud má velmi vysokou vzdělanost obyvatelstva na úrovni sekundárního stupně vzdělání (podíl obyvatel se středním vzděláním patří k nejvyšším v Evropě), ale jen relativně málo vysokoškolsky vzdělaných obyvatel (umísťujeme se hluboko pod evropským průměrem).<sup>1</sup> Efektivní řešení této situace je mimo jiné také ve větší implementaci distanční formy studia do vzdělávacího systému.

Počátkem 90. let se vedly odborné diskuse o implementaci distančního vzdělávání do vzdělávacího systému ČR, které vyústily v rozhodnutí podporovat u nás rozvoj tzv. **duálního systému**, tedy umožnit vzdělavatelům realizovat studijní aktivity současně jak v prezenční, tak i v distanční formě studia.

<sup>1</sup> Podle údajů OECD např. v roce 2001 mělo pouze 12 % Čechů ve věku 25–64 let ukončené terciární vzdělání. To je zhruba polovina průměru v zeních OECD.

Velmi zásadní podporu rozvoji distančního vzdělávání v ČR přinesl **mezinárodní program Phare** „Multi-country Co-operation in Distance Education“, do kterého se ČR zapojila v letech 1994–1999. Podílelo se na něm 11 zemí střední a východní Evropy, které získaly jak teoretickou, tak i nezanedbatelnou finanční podporu pro zavádění distančního vzdělávání do svých vzdělávacích systémů. V rámci tohoto projektu bylo také ustanoveno **Národní centrum distančního vzdělávání (NCDiV)** jako součást Centra pro studium vysokého školství. Bylo zřízeno jako národní koordinační orgán, který má svými organizačními, vzdělávacími a expertními aktivitami podporovat další rozvoj DiV v ČR.

V oblasti vysokoškolského studia bylo zlomovým momentem přijetí nového **zákonu o vysokých školách** (1998). Ten postavil na stejnou úroveň vysokoškolské studium realizované formou studia prezenční, distanční nebo kombinací těchto dvou forem. Pro oblast sekundárního sektoru vzdělávání a vyšší odborné školství pak tuto změnu přinesl nový **školský zákon**, přijatý v roce 2004.

### **Uplatnění distančního vzdělávání**

Z podstaty distančního vzdělávání vyplývá, že je určeno psychicky zralým a dostatečně vyspělým jedincům, kteří jsou schopni samostatného studia, efektivního plánování a využití volného času pro učení se, jsou silně a trvale motivováni pro sebevzdělávání. Proto se v ČR zájem vzdělavatelů i potenciálních vzdělávaných orientuje **zejména do oblasti vzdělávání dospělých**, kde je také pro distanční formu vzdělávání nejvhodnější prostředí. V praxi to ale znamená, že se jedná o aplikaci distanční formy studia v oblasti terciárního sektoru vzdělávání, v mnohem menší míře jsou zatím podporovány široké aktivity dalšího vzdělávání dospělých (zájmové, občanské, kvalifikační).

Možnost studovat distančně je nejen **výzva pro potenciální studující (učící se)**, ale především **motivace pro vzdělavatele**. Ti musí připravit dostatečné množství a výběr studijních produktů, obsahově aktuální a modulárně sestavenou studijní nabídku tak, aby umožnili dále se vzdělávat skutečně každému, kdo má tuto potřebu, má zájem a chuť na sobě pracovat, je ochoten a schopen část svého časového prostoru věnovat sebevzdělávání. Hovoří se v této souvislosti o maximální dostupnosti vzdělávání s cílem zajištění osobního rozvoje každého jedince podle jeho aktuálních potřeb, intelektových možností, představ a přání.

Neopomenutelným cílem je také podpora aktuální zaměstnatelnosti občanů pro udržení sociální rovnováhy i k zajištění dalšího rozvoje ekonomiky. Z výše uvedeného plyne, že s distanční formou vzdělávání se počítá především pro

další odborné vzdělávání, vysokoškolské studium, zájmové vzdělávání a firemní vzdělávání.

Motivace českých vysokých škol k zavádění distanční formy studia vychází také z faktu, že v současné době dochází k výraznému poklesu velikosti populačních ročníků 19letých potenciálních vysokoškoláků. Zatímco roce 2005 tvořila tato věková skupina kohortu 133 059 osob, tak podle střední varianty předpokládaného vývoje počtu obyvatelstva bude v roce 2015 v této věkové skupině 91 203 osob<sup>2</sup>. Také tento fakt, mimo jiných demografických a sociologických změn, povede nepochybně k tomu, že se vysoké školy začnou systematicky a ve větším rozsahu orientovat na nabídku vzdělávání osob ze starších věkových skupin, ekonomicky aktivních.

### **Přednosti distančního vzdělávání**

Distanční forma studia je založena na samostudiu. To neznamená, že studující jsou samouky. Studium je připraveno a řízeno vzdělávací institucí a opírá se o specifické studijní opory např. speciální studijní texty, podporu tutora, studijní poradenství, studijní harmonogram, organizační servis aj.

#### **Hlavními prvky distančního studia jsou:**

- Flexibilita studijní – umožňující časovou a místní volbu samostatného studia (učení se).
- Flexibilita obsahová – modulární stavba studijních produktů, umožňující výběr dle aktuálních možností a potřeb studujícího.
- Flexibilita organizační – umožňující individuálně upravit a průběžně měnit tempo studia s ohledem na aktuální časové možnosti studujícího.
- Vysoká míra individualizace – nemusejí se vytvářet studijní skupiny, nižší míra setkávání studujících mezi sebou nebo s pedagogy.
- Široké využití informačních a komunikačních technologií – dává možnost překonávat negativa individualizace studia, velmi rozšiřuje možnosti rychlé komunikace, umožňuje rychlou a variabilní zpětnou vazbu pro studujícího, zajišťuje dobrý servis pro pedagogy (studijní přehledy, statistiky, kontrola zapojení studentů apod.) a zejména umožňuje zpracování kvalitních studijních textů s širokým a pedagogicky efektivním využitím multimediálních prostředků.

---

<sup>2</sup> Údaje a prognózy Českého statistického úřadu.

- Charakteristicky zpracované studijní pomůcky – zejména formální prvky a didaktické postupy, použité při tvorbě studijních textů určených k samostatnému studiu.
- Specifická individuální pedagogická podpora studujících – tutor, konzultace, tutoriály, letní školy aj.

### **Rizika a problémy distančního vzdělávání**

Zavedení a využití distančního studia sebou nese také řadu rizik a problémů. Obecně i specifické problémy, které je nutno řešit již při přípravě studia a i při jeho realizaci, mohou vznikat na straně vzdělavatele i na straně vzdělávaných. **Nejběžnější problémy, které pozorujeme u našich vzdělavatelů**, ale upozorňují na ně v různých variantách i zahraniční odborníci (Maier a kol. 1998, Chute a kol. 1998), jsou:

- Málo fundované rozhodnutí o zvolení distanční či kombinované formy studia ve vazbě na potřeby cílové skupiny potenciálních studujících, obsahové zaměření studijního produktu (modulu, kurzu, studijního programu), objektivní možnosti školy možnosti školy atd.
- Neprofesionální řízení přípravy studia je častým problémem vzdělavatelů, kteří jsou pedagogy, ale nikoliv manažery.
- Nedostatek kvalitních odborníků (autorů studijních materiálů, tutorů, administrátorů, organizátorů aj.) Většinou totiž vzdělavatel má k dispozici sbor pedagogů a případně organizačně správní pracovníky, kteří jsou vyškolení a mají praktické zkušenosti převážně v kontaktním vyučování. Jejich zaškolení pro alternativní formu studia je nezbytné.
- Nedostatečné zajištění kvalitních materiálů zpracovaných pro řízené samostatné studium. Většinou má vzdělavatel k dispozici klasické učebnice, skripta či různé formy prezentací, které však byly vytvořeny pro podporu prezenčního vyučování a pro samostudium jsou nedostatečné nebo zcela nevyhovující.
- Podcenění administrativní náročnosti distanční formy studia. Vzdělavatelé, doposud realizující prezenční formu studia, mají zaběhnutý systém řízení studijního procesu, který se opírá o fakt, že studenti a případně i pedagogové si osobně zajistí vše co potřebují ke splnění vzdělávacích úkolů a na straně instituce je v podstatě vytvoření kvalitních podmínek pro realizaci osobních kontaktů učitel – student (učebny, laboratoře, konzultační hodiny vyučujících), učitel – organizátor studia (katedra, studijní oddělení, rozvrhář aj.)

a student – administrátor studia (studijní oddělení, třídní nebo skupinový učitel apod.). Při distančním studiu nabývají tyto vztahy jiný obsah i rozsah a z toho plyne i značně odlišný způsob řízení.

#### **Nejčastější problémy studujících:**

- Nedostatečná motivace ke studiu nebo častěji její postupná ztráta v průběhu studia, zejména je-li toto studium dlouhodobé a obsahově náročné nebo má malou vazbu na praxi a skutečné potřeby studujícího.
- Pocit osamocení při studiu, který může postupně překrýt počáteční nadšení z relativně velké flexibility a individualizace distančního studia.
- Malé studijní dovednosti a studijní návyky, které jsou nedostatečné pro úspěšné zvládnutí samostatného studia. Tento problém je hlubší a častější u starších osob, osob které mají větší odstup od doby svých formálních studií, které se neúčastní průběžného vzdělávání nebo doposud neměly potřebu si své vzdělání doplňovat a rozšiřovat.
- Nedostatek času na samostudium (objektivní i subjektivní). Mnohdy vzdělavatel při plánování realizace studia zapominají, že studující potřebují mít dostatek času na samostatné studium a že jejich volný čas je oproti studentům prezenčního (denního) studia značně omezen. S tím souvisí také doporučení rozložit harmonogram studia na delší období.<sup>3</sup>
- Využití informačních a komunikačních technologií na podporu distančního studia nebo přímo studijní produkty realizované jako eLearning či blended learning<sup>4</sup> může vytvořit bariéru pro potenciální studující, zejména starší jedince, technofobiky, sociálně slabší jedince bez přístupu k ICT apod.

Velmi často je za základní riziko a hlavní důvod odmítání distančního vzdělávání našimi vzdělavateli fakt, že studijní obsah vyžaduje nejen zvládnutí určitého rozsahu teoretických vědomostí, ale také získání konkrétních dovedností. **Dovednosti** lze jen velmi těžko předávat distančně, musejí se trénovat a tedy vyžadují prezenční vyuuku. **Distanční forma studia však neodmítá prezenční setkání!** Naopak je velmi podporuje a doporučuje např. pro překonávání studijní osamocení, možnost navázání osobních kontaktů s tutorem a studijními kolegy, diskutování nastudované problematiky (**tutoriál**), možnost srovnatelného

---

<sup>3</sup> Např. optimální je při vysokoškolském studijním programu využít možnosti dané VŠ zákonem a akreditovat distanční formu studia alespoň o rok delší, než stejný studijní program v prezenční formě studia.

<sup>4</sup> Kombinace prezenčního studia a eLearningu.

ověření výsledků studia (je-li v prezenční formě studia předepsána **ústní zkouška**, vykonávají stejnou zkoušku studující distanční formy studia).

Pro konkrétní nácvik dovedností mohou posloužit prezenční tutoriály nebo je využíván **systém tzv. letní školy**. Zejména pro realizaci experimentů, laboratorních cvičení, tréningu komunikačních dovedností atd. je letní škola velmi efektivní. Základním principem prezenčních setkání v distančním studiu je, že jejich počet, rozsah a organizace odpovídá reálným možnostem studujícího, který je zaměstnán, pečuje o rodinu a má další důležité povinnosti, které jej časově limitují.

Většina problémů je variantní a dobře predikovatelná již v období rozhodování o nasazení této formy studia, pokud je dostatečně dobře definována cílová skupina studujících, její vstupní znalosti a praktické dovednosti, její vzdělávací potřeby a konkrétní požadavky na organizaci studia. Samotná příprava studijního produktu pak může být těmto požadavkům a případným rizikům podřízena a mohou být zavedeny systémové kroky i různá dílčí opatření, kterými se v co největší možné míře problémy eliminují.

### **Pedagogika distančního vzdělávání**

Především je **nutno dodržovat vysokou míru kvalitní pedagogické práce**, která se při přípravě a následné realizaci distančního studia projevuje převážně ve dvou rovinách – jako **specifická autorská práce** při přípravě studijních opor (studijní texty pro DiV, audio či videokazety, interaktivní programy na PC) a jako **specifická práce tutora** (osobního konzultanta), který je studujícím přidělen vzdělávací institucí a pomáhá mu zvládnout studijní obsah.

Výzkumy ukázaly, že více než 90 % studujících vyžaduje pro studium základní studijní text a upřednostňuje také tištěnou podobu před textem elektronickým, resp. před čtením z obrazovky. Zejména tehdy, pokud bude na konci studia realizována nějaká forma ověření znalostí (zkoušení, testování), je sestavení požadovaného obsahu do studijního textu zcela nezbytné. Případné další doplňující zdroje, např. internetové odkazy na zdroje informací, další odborné zdroje nebo doplňkovou studijní literaturu použijí pouze někteří studující, kteří budou mít dostatek času na studium, nebo budou z různých důvodů určitý konkrétní obsah preferovat. Dalším důvodem pro zpracování speciálního distančního textu je i reálná dostupnost různých obsahových zdrojů pro distančního studujícího. Nelze tedy při distanční formě studia, plně spoléhat na další či doplňující studijní zdroje a nebo musejí být součástí „studijního balíčku“, který si studující

zakoupí u vzdělávací instituce (nebo je součástí ceny studia). Není podstatné, zda si studující zakoupí studijní balíček fyzických studijních opor nebo zda je získá přes internet či jinou počítačovou síť a vytiskne si je, nebo jinak zpřístupní, sám podle své potřeby.

**Specifika distančního textu** vycházejí z faktu, že studujícímu poskytují veškerý potřebný obsah a nepočítají s tím, že mu bude tento obsah vysvětlen ve výuce (např. při výkladu, na přednášce či semináři). Pedagog (autor) musí tedy vytvořit text bohatý na řadu formálních i obsahových prvků, kterými plně nahradí prezenční výklad a umožní porozumění a zapamatování si studijního obsahu. Studijní text by měl být doplněn podle potřeby dalšími **studijními oporami**, které mohou studujícímu pomoci při zvládnutí obsahu – videokazety, audiokazety, interaktivní programy na CD aj. (Zlámalová 2006, Bednaříková 2007).

**Základními prvky studijního textu** určeného pro samostudium je srozumitelnost textu, rozčlenění textu do kratších studijních jednotek, velké množství aktivizujících a motivačních prvků, uvádění dostatečného množství konkrétních příkladů a praktických ukázek aplikace obsahu, uplatnění mnoha prvků zpětné vazby pro studujícího (kontrolní otázky, testy, domácí úlohy zasláné tutorovi k ohodnocení, zadání společných projektů s dalšími účastníky studia apod.). Mnozí kvalitní autoři zpracují pro studujícího také tzv. **studijní návod**, ve kterém mu radí jak postupovat při studiu, jak pracovat se studijními oporami, které pasáže studijního textu vyžadují zvýšenou pozornost, jak zpracovávat písemné práce či připravit se ke zkoušce apod.

**Tutor** je dalším velmi důležitým pedagogickým prvkem distančního studia. Studující má několik možností komunikace s ním – telefonicky, elektronickou poštou, diskusním prostředím v řídicím systému studia (LMS Learning Management System), někdy i standardní poštou či osobní konzultací. Jeho hlavním úkolem je individuálně pracovat se skupinou maximálně 20 studujících, podporovat je při studiu, konzultovat s nimi obsah, vést prezenční setkání (tutoriály), opravovat zadané úkoly a tím dodávat samostatně studujícímu zpětnou vazbu o jeho studijních pokrocích, radit jim a pomáhat úspěšně zvládnout studijní zátěž. Přípravuje a realizuje předepsaná povinná nebo nepovinná prezenční setkání – tutoriály, na kterých však nevyučuje (studující musí přijet připraveni), ale moderuje diskusi k prostudované problematice, odpovídá na dotazy, vysvětluje nepochopené nebo špatně pochopené obsahové pasáže a pod. Kvalita tutora velmi výrazně ovlivňuje úspěšnost studia. Tutor je odborník, učitel a poradce v jedné osobě, jeho **pedagogická role je tedy širší** než při prezenční formě studia (Zlámalová 2003).

Významnou oporou distančního studujícího je písemný **průvodce studiem**, ve kterém jsou zapracovány veškeré potřebné administrativní, organizační a studijní informace, navrženy možnosti řešení standardních i krizových studijních situací apod.

V širším smyslu slova je nezbytnou studijní oporou také **administrátor studia**, organizátor prezenčních studijních aktivit a v případě potřeby i psychologický nebo studijní poradce, pokud vzdělávací instituce má k dispozici takového odborníka.

### **Mezinárodní organizace**

Výhody distančního vzdělávání byly již ověřeny v řadě vyspělých zemí Evropy, Asie i Ameriky a jsou široce využívány vzdělavateli, zajišťujících celoživotní učení obyvatel. Celosvětově vytváří záštitu nad těmito aktivitami mezinárodní organizace **International Council for Open and Distance Education (ICDE)**, která byla založena již v roce 1938 v Norsku. Tato organizace je zaštitěna UNESCO a Evropskou komisí (EC).

V Evropě zaštituje aktivity v oblasti rozvoje distančního vzdělávání organizace **European Distance and E-learning Network (EDEN)**, která pořádá každoročně výroční konference a další odborná setkání, sponzoruje evropské projekty pro rozvoj DiV a eLearningu, vydává odborné publikace a různými způsoby ovlivňuje celoevropskou vzdělávací politiku, podporuje spolupráci a integraci evropských vzdělávatelů. Podporuje také vydávání odborného časopisu *The European Journal of Open and Distance Learning (EURODL)*, který byl založen v roce 1995.

Významnou evropskou institucí je také **European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)**. V současnosti sdružuje renomované university a vzdělávací konsorcia z více než 22 různých zemí Evropy. Evropská síť distančních univerzit je velmi rozsáhlá a díky současným komunikačním technologiím umožňuje rozšiřovat vzdělávací nabídku prakticky bez omezení. Omezením je spíše cena takového studia a či jazyková bariera.

### **Distanční vzdělávání v ČR – současnost a budoucnost**

Od roku 1999 každé dva roky pořádá Národní centrum distančního vzdělávání odbornou konferenci, která je navštěvována i zahraničními odborníky (Slovensko, Rakousko, Velká Británie, Finsko). Jejím cílem je zmapovat aktuální



vývoj domácí situace v oblasti implementace distančního vzdělávání do vzdělávacího systému, hledat společná témata a společný zájem, navzájem se informovat o pozitivních i negativních zkušenostech atd.

**Jak vypadá situace v současné době?** Aktivně se k možnosti aplikace distanční formy vzdělávání postavily v ČR některé soukromé vzdělávací firmy, orientované primárně na technologie a široce uplatňující eLearning s využitím SW LMS<sup>5</sup> (např. Gopas, Trask solution, Net-University). Z veřejných vysokých škol zvýšené aktivity v přípravě a realizaci distančního studia projevují např. VŠB-TU Ostrava, Ostravská univerzita, TU v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Západočeská univerzita v Plzni, VŠE v Praze, Univerzita Palackého Olomouci, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně aj. Ke konci roku 2006 byly akreditovány pouze tři vysokoškolské studijní programy v distanční formě studia<sup>6</sup>, ale mnohé se intenzivně připravují. Více jak 2500 studijních programů a oborů českých VŠ je akreditováno jako programy kombinované, tedy jako kombinace prezenční a distanční formy studia.

V budoucnu lze předpokládat, že se distanční forma vzdělávání prosadí také na vyšších odborných školách a najde své uplatnění i ve středoškolském vzdělávání, jak to umožňuje nový školský zákon.<sup>7</sup> **Hlavní oblastí jejího využití bude však vždy další vzdělávání dospělých**, ať už v rámci graduálních vzdělávacích programů nebo dílčích vzdělávacích kurzů. Tímto směrem by se také měla zacílit podpora státu, který si klade strategii celoživotního učení jako svoji prioritu.

Je zřejmé, že rozvíjení a efektivní využívání distanční vzdělávací technologie se u nás potýká s **problémy minimálně ve dvou směrech**. Je to pochopitelně **oblast financování** těchto aktivit, jak v rovině přípravy takového typu metodicky zvládnuté studijní nabídky, tak i při následném realizování tohoto typu studia. V současnosti je problematika financování přípravy distančního vzdělávání ve vysokoškolském sektoru a v oblasti dalšího vzdělávání dospělých relativně dobře řešena možnostmi financování cestou různého typu projektů – Rozvojové projekty MŠMT, projekty Fondu rozvoje VŠ, vzdělávací projekty ESF, projekty vzdělávacích programů Socrates (od roku 2007 Program celoživotního učení) apod. Většina těchto projektů je zaměřena na podporu rozvoje vzdělávacích technologií, využívání informačních a komunikačních technologií či inovaci studijní nabídky.

---

<sup>5</sup> Softwarové řešení elektronického systému řízení studia Learning Management System např. eDoceo, Moodle, EDEN, UNIFOR aj.

<sup>6</sup> Databáze Akreditační komise na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

<sup>7</sup> Zákon č. 561/2004 Sb.

Pro vysoké školy, zejména veřejné a státní, není tady v současnosti velkým problémem získat finanční prostředky na přípravu distanční formy studia. Problémy jsou spíše v oblasti financování realizace takového studia v dalších letech. Často převládá představa, že toto studium je finančně méně náročné a tudíž normativní prostředky, získané na studenty distanční či kombinované formy studia nejsou plně využívány na pokrytí nákladů tohoto studia, především na rozšíření pedagogického sboru, zajištění specifické pedagogické činnosti a profinancování netypických vzdělávacích aktivit, charakteristických pro distanční studium, jako např. tutoriály, letní školy, elektronické studijní opory, samostatný elektronický systém řízení studia (LMS) a jeho průběžná aktualizace, poradenské a servisní služby pro pedagogy a studující DiV aj.

Další oblastí vysoké náročnosti zavádění a realizace distančního vzdělávání je oblast **přípravy lidských zdrojů pro tuto formu vzdělávání**. Stále ještě platí, že na ni nejsme připraveni – jak pedagogové, tak i potenciální studující. Pedagogická problematika v distančním vzdělávání se velmi výrazně liší od klasického prezenčního vzdělávání. Pedagog působící v distanční formě studia musí využívat jiné metody a didaktické postupy, musí se soustředit na zpracování specifických studijních opor určených k samostudiu, hledat cesty efektivního trénování dovedností za podpory multimediálních prostředků, využívat netradiční nástroje pro zprostředkovanou komunikaci se studujícími, cesty k průběžnému posilování motivace samostatně studujících a k aktivizaci učících se jedinců, se kterými má velmi malý prostor pro komunikaci tváří v tvář. Musí velmi dobře zvládat moderní informační a komunikační technologie, aby je dokázal kvalitně a efektivně využít pro vzdělávací proces respektive pro podporu samostatného učení se distančních studujících. Autorská a tutorská práce se od práce pedagoga v prezenčním studiu zásadně odlišuje, v mnoha ohledech je mnohem náročnější.

Většinou se jedná o zcela **nové pedagogické kompetence** a velmi vysoké nároky na čas pedagoga DiV. Vyžadují doplňující teoretickou přípravu i praktický trénink, včetně pokročilých dovedností v oblasti využívání ICT. V praxi se však setkáváme s tím, že od pedagogů či akademických pracovníků se vyžadují tyto schopnosti a dovednosti automaticky a nepřihlíží se k faktu, že je nemohli získat při svém pedagogickém vzdělávání a ani při své dosavadní pedagogické praxi. Důsledkem toho je, že prosazování a rozvoj distančního vzdělávání v terciárním sektoru je stále ještě spíše záležitostí kreativních jedinců, nadšenců, kteří tak činí na úkor svého volného času či vědecké a publikační činnosti.

Důležité je také **obecné povědomí** o specifikách a možnostech této formy studia mezi potenciálními studujícími, zejména **mezi zájemci o další vzdělávání**

z řad dospělých zaměstnaných osob nebo specifických skupin obyvatelstva (osoby ohrožené ztrátou zaměstnání, tělesně postižení, osoby sociálně izolované, matky na mateřské dovolené aj.). Mnoho dospělých osob hledá cesty k dalšímu vzdělávání a rozvoji své osobnosti cestou využití možnosti „druhé šance“ získání vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání, kterou distanční forma studia umožňuje. Mají ale většinou minimální informace o tom co tato forma studia představuje, jaké má výhody ale také rizika, jaké klade nároky na studujícího – jeho studijní dovednosti, osobní vlastnosti, ale i technické dovednosti a vybavení.

Technologie distančního vzdělávání tuto šanci nabízí s tím, že její uplatňování **nemůže znamenat snižování kvality vzdělávání**. Základním cílem distančního vzdělávání je umožnit každému, kdo je dostatečně motivován a umí se učit, kdo je ochoten věnovat sebevzdělávání svůj volný čas, aby se mohl vzdělávat efektivně a podařilo se mu, za rozsáhlé podpory pracovníků vzdělávací instituce, předepsanou studijní zátěž zvládnout v dobré kvalitě. Není cílem distančního vzdělávání přijmout studující a v krátké době je donutit studia zanechat, protože „na to prostě nemají“, nebo naopak omezovat rozsah a obsah studia, či jinak snižovat jeho kvalitu. Platí, že u akreditovaných studijních programů, certifikovaných kurzů či jiných standardizovaných studijních produktů nemůže být rozdíl v kvalitě absolventů prezenční či distanční formy studia. Znalosti a dovednosti absolventů se neliší, liší se pouze cesta, jakou se k nim dopracovali. To je základním premise kvalitního distančního vzdělávání.

Aktuální se stává prognóza Desmonda Keegana, která je z roku 1986: „*Na počátku nového milénia bude zásadním rozhodnutím mezinárodních plánovačů i státních institucí rozhodnutí o směru investování peněz daňových poplatníků do poskytování vzdělávání. Budou i nadále stavět a udržovat budovy, kam budou studenti docházet ke konvenčnímu prezenčnímu vzdělávání nebo investují veřejné prostředky do rozvoje možnosti poskytování vzdělávání ve virtuálním vzdělávacím systému?*“ Na takové rozhodnutí stále čekáme i v ČR.

## Literatura

1. KNOWLES, M. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York Association Press. 1975
2. MOORE, M. Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education* 44 (9). 1973. 661–79.

3. HOLMBER, G. B. *Status and trends in Distance Education*. London. Kogan Page. 1981
4. BROCKET, R. G.; HEIMSTRA, R. *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning*. Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London, Routledge. 1991
5. KEEGAN, D. *Foundations of Distance Education*. Routledge. London. Third Edition. 1996. 224 s. ISBN 0 415 13909 0
6. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Daha. Praha. 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
7. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Jak psát „distančně“*. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 122 s. ISBN 978-80-244-1681-6.
8. MAIER, P.; BARMETT, L.; WARREN, A.; BRUNNER, D. *Using Technology in Teaching and Learning*. Kogan Page, London. 1998. 132 s. ISBN 0 7494 2516 4.
9. RACE, P. *500 Tips for Open and Flexible Learning*. Kogan Page. London 1998. 172 s. ISBN 0 7494 2410 9.
10. CHUTE, A.; THOMPSON, M.; HANCOCK, B. *McGraw-Hill Handbook of Distance Learning*. McGraw-Hill Companies, Inc., USA. 1999. 236 s. ISBN 0 07 012028 5.
11. SABA, F.; TWITCHELL, D. Research in distance education: A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*. 2(1). 1988. s. 9–24.
12. PRŮCHA, J.; MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium*. CSVŠ-NCDiV. 2000. ISBN 80-86302-16-4.
13. ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání*. CSVŠ-NCDiV, Praha, 2003. 31 s. ISBN 80-86302-24-5.
14. ZLÁMALOVÁ, H. E-learning as a Modern Pedagogical and Didactical element: Some Disadvantages for Adult Learning. *New Era in Education*. Vol. 85. No. 3. 2004. s. 78–79. ISSN 0028 5048.
15. KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Hanex. Olomouc. 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.
16. ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor, Jak psát distanční studijní text*. CSVŠ-NCDiV. Praha. 2006. 67 s. ISBN 80-86302-39-3.

Helena Zlámalová  
Centrum pro studium vysokého školství v. v. i. Praha

# LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A JEHO DOPAD V PRAXI

**Edita Žlebková**

## **Anotace**

Příspěvek je reflexí na legislativní změny a stávající právní předpisy v oblasti vzdělávání osob se speciálními potřebami. Představuje jejich přínos, ale i úskalí, které reflektuje současná pedagogická praxe a zkušenost.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, legislativa, osoba se zdravotním postižením, osoba se zdravotním znevýhodněním, vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Abstract**

This paper focuses on the current changes of the legislation that regulates the education of people with special educational needs. The paper tries to highlight positive changes but also describes the difficulty and problems resulting from their practical use.

## **Key words**

Pedagogical assistant, legislation, a person with a health impairment, a person with a healthy disadvantage, education of persons with special educational needs.

## **Úvod**

V poslední dekádě vývoje přístupu k osobám se speciálními potřebami dochází ke snaze zdokonalovat již přijaté systémy a opatření a to v závislosti na reflexi, kterou odráží zejména praxe. V průběhu tohoto desetiletí byla přijata řada opatření a plánů, které jsou velmi často zakotveny legislativně, jež vycházejí ze základních práv a povinností jedince. Těmito normativními dokumenty je

tak zajištěno dodržování práv a rovnoprávného postavení osob se speciálními potřebami ve společnosti.

### **Aktuální právní předpisy v návaznosti na předpisy předchozí**

Jedním ze základních předpokladů pro celoživotní zajištění rovnoprávného postavení osob se speciálními potřebami je i zabezpečení adekvátního stupně a formy vzdělání a tím také umožnění následného navazujícího uplatnění na trhu práce. Alfou omegou záruky kvalitního vzdělání by tedy mělo být vytvoření potřebných podmínek a záruk k jeho dosažení. Míra podpory a podpůrných opatření postupně byla a je legislativně vymezena ve školském zákoně. K základní a poměrně radikální změně došlo přijetím zákona 561/2004 Sb., který nabyl právní účinnosti v lednu 2005. Následuje jej také řada prováděcích předpisů a vyhlášek; z hlediska péče o osoby se speciálními vzdělávacími potřebami je pak esenciální vyhláška 73/2005 Sb. o v zdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tyto právní dokumenty nahradily stávající zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) a vyhlášku 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

### **Pozitivní změny a přínos nové legislativy**

Nový školský zákon přinesl řadu stimulujících změn. Jednou z nich je například nově zakotvená úloha pedagogického asistenta. Přes určité počáteční „porodní bolesti“, kterými procházela realizace tohoto ustanovení v praxi, jež často ještě dnes naráží na bariéru finančních možností zřizovatelů základních škol, začíná být graduálně více využívaným podpůrným opatřením při vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Svědčí o tom např. poměrně rozsáhlý článek s příznačným názvem Jak dostat do škol asistenta pedagoga, uveřejněného v Učitelských novinách v čísle 18/2007. Své opodstatnění a důležitost této funkce je možné vysledovat z aktivního zájmu státu v prosazování asistentů pedagoga. Dle výše uvedeného zdroje MŠMT vyhlásilo projekt, který si stanovuje za cíl pokrýt zvýšenou potřebu asistentů pedagoga v širším spektru vzdělávací sítě (tímto jsou myšleny mimo obecní a krajské školy také školy soukromé a církevní). Důležitost tohoto institutu významně potvrzuje stanovení konkrétního vymezení minimálního a maximálního počtu souběžně působících pedagogických pracovníků ve třídách podle § 8 odst. 6, vyhlášky

62/2007 Sb. – novelizující stávající vyhlášku 73/2005 Sb. v tomto znění: „*Pokud ve třídě nebo studijní skupině působí souběžně několik pedagogických pracovníků, musí být alespoň 1 z nich asistentem pedagoga.*“ Tyto počty pak vycházejí z potřeby a míry podpůrných opatření.

Již zmíněná novelizace vyhlášky 73/2005 Sb. svědčí svým nově vzniklým upravujícím právním předpisem o potřebě neustálého sledování vývoje a nutnosti inovace existujících předpisů.

Přes neoddiskutovatelný přínos Nového školského zákona a jeho prováděcích předpisů, zjišťuje praxe jisté nedostatky, na některé z nichž se již zákonodárci pokusili reagovat výše zmíněnou novelou. Např. podobně jako dříve Vyhláška 127/1997 Sb., rovněž aktuální právní úprava vyhlášky 62/2007 Sb. (novelizace proběhla ve velmi krátké době od nabytí účinnosti vyhlášky 73/2005 Sb.) explicitně vymezuje počet žáků ve třídě v závislosti na typu a druhu zdravotního postižení a také v závislosti na stupni vzdělávání. Dřívější obecnější rozmezí, uváděné ve vyhlášce 73/2005 Sb. (– § 10 odst. 1 – třída, oddělení a studijní skupina pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků.; pro žáky s těžkým zdravotním postižením nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.) se stávalo příčinou zpravidla maximálního vytěžení počtu žáků ve třídách (a to bez ohledu na druhy postižení), což nebylo pro zajištění kvality vzdělávání účelné.

Společně s ustanovením počtu souběžně působících pedagogických pracovníků, vytváří rozsáhlou a přesnou, ale také zároveň variabilní síť možností vzdělávání, neboť tato vyhláška pamatuje i na kombinaci dostupných forem integrace (dle § 3 odst. 1. c) tedy individuální a skupinové – tzn. jakousi „koe-dukaci“ osob s různým druhem či typem postižení.

### **Přetrvávající nedostatky a úskalí právních předpisů**

Přes výše uváděné, bezesporu pozitivní a poměrně rychlé změny, které byly v krátkém čase na základě impulsů z praktické aplikace zákona provedeny, se tyto v jistém ohledu jeví jako nesystematické. Přestože byla Vyhláška 73/2005 Sb. novelizována, přetrvávají v ní nedořešené oblasti, které mají poměrně zásadní dopad na řešení reálných případů ve skutečné speciálně pedagogické praxi. Na určité nedokonalosti ve vzájemné provázanosti a korelaci mezi Školským zákonem 561/2004 Sb. a na něj navazující vyhláškou poukazuje již velmi detailně rozpracovaný článek *The current legal and factual regulation of school integration of pupils with special needs at elementary schools in the Czech*

Republic, autorů J. Michalíka a K. Jeřábkové. Terčem otevřené diskuse jsou zde např. rozpory v možnosti vzdělávání žáka ve spádové škole; nedostatečné vymezení a tím zajištění jednotných podmínek pro vzdělávání osob s hlubokým mentálním postižením, kde zákon umožňuje jak uvádí zdroj „jiný způsob plnění docházky“, který se díky tomu, že o způsobu vzdělávání rozhoduje krajský úřad, může kraj od kraje podstatně lišit; a v neposlední řadě také např. nedostatky ve vymezení termínu osoba se zdravotním postižením, kde autoři uvádějí, že právní úprava pamatuje pouze na vymezení osob s těžkým zdravotním postižením, nikoli však již na vymezení pojmu osoba se zdravotním postižením. Tento fakt zůstává v legislativě kupříkladu i po novelizaci beze změn.

Tyto zdánlivě banální nedostatky však mohou mít v praktickém užití a aplikaci přesného znění zákona poměrně rozsáhlé negativní důsledky.

Např. nejednotnost v užívání terminologicky vymezených pojmů:

*Zákon 561/2004 Sb. v § 18 uvádí, že Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělání podle individuálního vzdělávacího plánu.*

*Odst. 1 § 16 téhož zákona definuje osobu se speciálními potřebami jako osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodnění – (v odstavcích jsou vymezení k jednotlivým uvedeným kategoriím podrobněji upřesněna).*

*V čem je tedy problém?*

*Vyhláška 73/2005 Sb. včetně její novelizace vyhláškou 62/2007 Sb. nechává bez povšimnutí skutečnost, že jak vyplývá z podtitulu názvu § 3 speciální vzdělávání je zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace, či kombinací obou žákům se zdravotním postižením (podle tohoto znění, tedy z těchto nároků a opatření jsou žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním zcela vyloučeni!) Nevztahuje se tedy na ně ani nárok na vypracování Individuálního Vzdělávacího Plánu (IVP), který se dle § 6 obou vyhlášek „...stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka (tedy osobu se zdravotním postižením, nikoli znevýhodněním ať už zdravotním či sociálním), žáka s hlubokým mentálním postižením, případně i pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy“, což je v přímém rozporu s výše uvedeným § 18 školského zákona.*



## Kazuistika z praxe

Dítě v plnění povinné školní docházky, trpí závažným, dlouhodobým onemocněním progresivního charakteru – cystickou fibrózou. Dítě získalo status zdravotně znevýhodněného dítěte, tak jak to odpovídá definici zdravotního znevýhodnění podle § 16. odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. „...*zdravotním znevýhodněním se pro účely citovaného zákona rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“, která je na rozdíl od vymezení např. žáka s těžkým zdravotním postižením dosti vágní (viz.níže). Toto onemocnění, kterým dítě trpí však vyžaduje řadu pravidelných procedur (inhalace, rehabilitace); nutnost pobytu mimo kolektiv (např. v samostatné učebně apod.) v případě výskytu nachlazení ve třídě; v případě virových a respiračních onemocnění pak kompletní izolaci a pobyt mimo školu, aby nedošlo k závažnějšímu prohloubení zdravotních obtíží dítěte. Ovšem bude mít toto dítě díky nepřiléhavosti zákona a vyhlášky skutečně nárok na vypracování IVP, případně možnost „náhradního plnění povinné školní docházky“ – např. doučováním v rámci doplnění úvazkových hodin učitele mimo objekt školy, v domácím prostředí v případě nutnosti izolace? Nebo už se dle prezentovaných předpisů jedná o jejich porušení a protiprávní jednání?

Např. dle někdejší vyhlášky 284/1995 Sb., kde byly pro potřeby důchodového pojištění a jiných nároků spojených se sociálním zabezpečením velmi podrobně specifikovány jednotlivé definice a kategorie vztahující se k osobám se zdravotním postižením, by dítě se zmiňovanou diagnózou spadalo podle odst. 6. b) o onemocněních dýchacího ústrojí do kategorie **dlouhodobě těžce zdravotně postižené dítě**. Nicméně dle právních výkladů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z 4/2004 dostupného na [www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-vyklady-4-2004](http://www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-vyklady-4-2004) pod číslem jednacím 29 756/2004-14 se uvádí, že pro potřeby vzdělávání je těžké zdravotní postižení, zdravotní a sociální znevýhodnění vymezeno výhradně v odst. 2., 3. a 4. § 16 školského zákona a to v následujícím znění:

odst. 2. zdravotním postižením je *pro účely tohoto zákona* mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

odst. 3. zdravotním znevýhodněním je *pro účely tohoto zákona* zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

odst. 4. sociálním znevýhodněním je *pro účely tohoto zákona*

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.

Jak již bylo předesláno, principiální nedostatky existují zejména v definování jednotlivých kategorií.

Pro potřeby školského zákona je vymezení kategorie zdravotně znevýhodněný (resp. jeho subkategorií – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy) žák, jak je citováno výše, velmi neurčité. Např. nový, také žhavě diskutovaný, zákon o sociálních službách vymezuje v pojmech ***dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav nebo nepříznivý zdravotní stav, alespoň minimální délku trvání a to 1 rok***. Kábele definuje skupinu jedinců se zdravotním oslabením následovně: Děti zdravotně oslabené mají sníženou odolnost vůči nemocem a zvýšený sklon k jejich opakování. Oslabením organismu je ohrožený zdravotní stav působením nevhodného přírodního prostředí, špatným životním režimem, nedostatečnou správnou výživou aj. Klasifikace dostupné v základní speciálně pedagogické literatuře např. přesněji vymezují také charakteristiku dlouhodobé nemoci. Jonášková člení dlouhodobou nemoc na recidivující a chronickou. Přičemž recidivující nemoc má dány jasné časové parametry: opakuje se nejméně třikrát ročně a více a v mezidobí se neprojevují anatomické ani funkční změny postiženého orgánu nebo systému. Chronická nemoc je pak vleklým, dlouhotrvajícím, často celoživotním průběhem. Nejde tedy o nedostatek podkladů pro vymezení.

Tím, že však školský zákon žádné bližší determinaci této kategorie neudává, činí z ní „dvojsečnou zbraň“. Na jednu stranu sice umožňuje poměrně dosti volný výklad, protože pojem není blíže specifikován a dává tak možnost ošetřit osoby „potřebné“, (např. nižší mírou podpůrných opatření), které však nejsou zdravotně postižené; na druhou stranu však tato neunifikovanost může vést v praxi k nejednotnému užívání a tím k významným statistickým odchylkám v počtech integrovaných žáků se zdravotním postižením versus žáků zdravotně znevýhodněných.

## Příklad z praxe

U žáka s vývojovou poruchou učení po adekvátní míře reedukace, zpravidla na druhém stupni ZŠ dojde k významné kompenzaci vady, kritéria vymezující postižení plní žák např. již jen částečně<sup>1</sup>, přesto obtíže v určité míře přetrvávají. Dle výkladu některých pedagogických zařízení bude tento jedinec podle vymezení lehčí zdravotní porucha vedoucí k poruše učení – zařazen do kategorií zdravotně znevýhodněného žáka. V jiném případě – bude tento žák vykazován nadále jako zdravotně postižený ovšem s menší (resp. adekvátní mírou) podpůrných opatření. Přičemž obě kategorie garantují odlišné možnosti podpůrných opatření.

Poslední nedostatek vázaný na danou kategorii, souvisí s kompetencí poradenských zařízení s „udílením“ této kategorie.

Ve Vyhlášce 72/2005 Sb., je v popisu poskytování služeb pro konkrétní zařízení (PPP a SPC) termín zdravotní znevýhodnění explicitně uveden pouze v § 6 Centrum odst. 1. „*Centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením.*“ Dále pak v odst. 4., písm. a) a b).

V souvislosti s Poradnou – § 5. odst. 1.–3. se pojem zdravotně postižený nevyskytuje. Znamená to tedy, že tato kategorie do kompetence pedagogicko-psychologické poradny nespadá nebo je to opět otázka „rozšířeného“ výkladu, jednotlivých pracovišť?

## Závěr

Je přirozené, že vše nově etablované určené k praktickému využití je nejprve nutné prověřit praxí, a poté se teprve vrátit ke zdokonalení problematických či potřebných oblastí. Nedostatky, které se vyskytovaly v novém školském zákoně resp. vyhlášce jsou proto pochopitelné. Již méně jasná je skutečnost, že přes navrhovanou a schválenou novelizaci, stále přetrvávají nedostatky, které mají závažný vliv na fungování praxe nebo alespoň přináší nejasnosti a tím také

---

<sup>1</sup> Pro přiznání diagnózy existují diagnostická vodítka, nemají však zcela přesné a závazné vymezení, což je problém, se kterým se potýká většina pedagogicko-psychologických poradn.

nejednotnost v jejím plnění. Samozřejmě, že praxe vyžaduje neustálé bezprostřední reakce na specifické případy, přesto by bazální podmínky pro kvalitní zajištění fungování vzdělávacího procesu osob se speciálními potřebami měly být zajištěny jednotně. Domnívám, že přes veškeré vynaložené úsilí dosud zcela vytvořeny nebyly.

## Literatura a prameny

1. Jonášková, V. *Speciální pedagogika 2*. Olomouc: UPOL, 2006. ISBN 8024422101.
2. Kábele, F. *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665335
3. Michalík, J., Jeřábková, K. *The current legal and factual regulation of school integration of pupils with special needs at elementary schools in the Czech Republic*. In *E-pedagogium*. (v tisku)
4. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a sérii prováděcích právních norem*.
5. *Zákon č. 108/2006 o sociálních službách*
6. *Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*
7. *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 62/2007 Sb.*
8. *Vyhláška č. 284/1995 Sb.*
9. *Právní výklady Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z 4/2004*. Cit. 15-5-2006. Dostupné z [www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-vyklady-4-2004](http://www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-vyklady-4-2004).

Mgr. Edita Žlebková  
PdF UP Olomouc, Katedra speciální pedagogiky  
t. č. distanční forma studia DSP

## **RECENZE**



## VERÄNDERUNGEN IM STUDIUM DER DEUTSCHEN SPRACHE (DIDAKTISCHE SEKTION)

**Ivona Dömischová**

Veränderungen im Studium der deutschen Sprache, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2007. ISBN 978-80-244-1590-1

Katedra německého jazyka PdF UP v Olomouci vydala v tomto roce sborník z mezinárodní konference s názvem „Veränderungen im Studium der deutschen Sprache“. Jeho didaktická sekce obsahuje celkem 10 příspěvků. Jednotčím pojítkem je problematika konkretizace přechodu stávajících studijních programů na strukturované studium a jeho celkovou koncepci.

První příspěvek se zamýšlí nad problematikou nových forem studia německého jazyka na PdF UP v Olomouci zejména z pohledu výuky didaktiky a srovnává je se stávajícím systémem. Druhý příspěvek srovnává rámcové curriculum výuka německého jazyka na vysokých školách v ČR a SR a nastiňuje specifika reálné výuky cizích jazyků u nefilologických oborů na PdF UP v Olomouci. Autorka třetího příspěvku diskutuje nad možnostmi a hranicemi využití filmu jako vizualizačního prostředku ovlivňujícího celkovou motivaci studentů k učení. Dává podnět k využití dokumentárních a hraných filmů v seminářích zaměřených na realie cílové země. Čtvrtý příspěvek je věnován rozvoji komunikativních kompetencí a především motivace u žáků na 1. stupni základních škol. Na praktických příkladech z učebnice určené pro žáky 1. tříd dávají autoři návod, jak prostřednictvím obrázkových materiálů a hravé formy žákům co možná neefektivněji přiblížit cizí jazyk. Pátý příspěvek zmiňuje důležitost prakticky zaměřených překladových seminářů v rámci studia germanistiky na FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře, seznamuje s jeho celkovou koncepcí, obsahem a cíly. Šestý příspěvek se zabývá vytvářením podmínek ve vyučovacím procesu, které vedou k rozvoji komunikativních kompetencí žáků, vztahem jednotlivých sociálních forem k rozvoji ústního projevu. Sedmý příspěvek se zaměřuje na hodnocení a testování žáků s hlediska ústního projevu v cizím jazyce. Podává srovnání mezi obecně kladenými požadavky a možnostmi, které jsou pro výuku cizího jazyka specifické. Kladně je hodnoceno především Evropské jazykové portfolio jako prostředek k sebehodnocení žáka. Osmý příspěvek se

věnuje přípravě nové koncepce studijních programů ve studijním oboru učitelství akademických předmětů v oblasti pedagogické praxe na Univerzitě Konstantina Filozofa v Nitře. Autoři zdůrazňují nutnost věnovat větší pozornost přípravě absolvování praxe a apelují na její vyšší efektivitu. Příspěvek obsahuje i praktické příklady materiálů pro evaluaci praxí. Devátý příspěvek zdůrazňuje důležitost zprostředkování interkulturního povědomí v rámci výuky cizího jazyka. Součástí příspěvku jsou i krátké projekty pro skupinovou práci s prvky interkulturality. Desátý příspěvek seznamuje s novou koncepcí vypracovanou lektory DAAD „Erinnerungsorte“, která umožňuje vyučování dějepisu metodou zaměřením na určitou konkrétní lokalitu.

Publikované příspěvky tohoto sborníku si zaslouží zcela jistě pozornost jak odborné, tak i laické veřejnosti. Jsou nesporně velmi přínosné, zejména pro stále se rozvíjející oblast didaktiky cizích jazyků. Obsahují celou řadu námětů k diskusi, dávají možnost nahlédnout do široké problematiky výuky cizího jazyka. Doporučuji jej k prostudování všem, kteří se rádi obohatí novými podněty a chtějí se dozvědět o aktuálních problémech výše zmíněné oblasti.

Ivona Dömischová  
KNJ PdF UP v Olomouci



## KOMENSKÉHO NÁVRAT VE SLEPOVÁNÍ STŘEPŮ

**Jitka Hloušková**

Kuras, B. *Sleповání střepů. Komenského návrat*. Praha : Wald Press 2007, 132 s. ISBN: 978-80-903232-8-5.

Ve velkém množství děl o životě a díle Jana Amose Komenského nedávno zaujala svoje místo nová kniha Benjamina Kurase. Mohlo by se zdát, že najít nový pohled na život a dílo Jana Amose Komenského po více než 400 letech, které uplynuly od jeho narození, bude velmi obtížné, ale autorovi této publikace se to nesporně podařilo.

Benjamin Kuras (vlastním jménem Miloš Kuraš), spisovatel, publicista a překladatel žijící od roku 1968 v Londýně, je absolventem anglistiky na Filozofické fakultě UP Olomouc. V angličtině napsal řadu divadelních her, které se hrály nejen v Británii, ale také v Německu, Švýcarsku, Rakousku, Itálii a Izraeli. Vydal také řadu knih v češtině a je pravidelným přispěvatelem některých českých periodik. Vystupuje na přednáškách a besedách o literatuře, kultuře a politických otázkách současné Evropy.

*Sleповání střepů*, nejnovější kniha Benjamina Kurase, by mohla nést ještě jeden podtitul, a to *Jan Amos Komenský pro moderního člověka*. Přináší totiž mnoho objevných pohledů na tuto historickou osobnost a zároveň na mnoha místech dokládá nadčasovost Komenského idejí a zásad. V celkem 25 kapitolách komentuje a reflektuje jak život Komenského v kontextu historických událostí a osobností, tak i jeho dílo, před jehož objemností se autor s úctou sklání, nazývá ho nejednou moderním termínem workoholik. Jak vysvětluje v první kapitole, pro název knížky použil Kuras slova samotného Komenského, který se po svém příjezdu do Holandska pustil do opětovného psaní řady děl nenávratně ztracených při požárech. Zároveň objasňuje, že jeho nová knížka si klade za cíl sdělit především následující: „Jan Amos Komenský je myslitel mnohem většího formátu a významu, než za jakého je dosud všeobecně pokládán.“ (s. 12)

Ve druhé kapitole s názvem *Holistická modlitba* představuje Komenského jako předchůdce filozofického systému, který vznikl až ve 20. století. Holismus u Komenského vidí jednak v jeho receptu na všenápravu světa, tj. „všechno, všem a všemi způsoby“, jednak v jeho polemice s Descartem a jeho dualismem,

jejíž písemná podoba sama se nedochovala, jež je ale rovněž obsažena v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*, která právě Descartovu dualismu protirečí.

V kapitole *Komenského antisemitismus a jiné předsudky* Kuras reaguje na dopis významného francouzského akademika pořadatelům výstavy Komenského v Paříži v létě 2006, v němž autor dopisu oponuje údajnému Komenského antisemitismu. Kuras souhlasí s tím, že ve svém *Labyrintu světa* Komenský zesměšňuje některé židovské zvyky a praktiky, ale zároveň připomíná, že ústy Poutníka podobně zachází s jinými zvyky jiných skupin, a to proto, že „celý Labyrint světa ... je ironická satira pokoušející se zesměšňovat všecko a všechny ad absurdum.“ (s. 21)

Komenského život od narození až po jeho pobělohorský úkryt na statcích Karla staršího ze Žerotína v severovýchodních Čechách ve všech historicko-politických souvislostech shrnuje kapitola *Komenského Morava*. V následující části knihy podává Kuras obraz Komenského jako předchůdce konzervativizmu v politice s tím, že politické kapitoly jeho spisu *Obecná porada o nápravě věcí lidských* je možné číst jako program evropského konzervativizmu. Kapitola *Komenského pedagogika* nejen připomíná nejdůležitější díla a hlavní principy, na kterých dodnes stojí západní školství, ale také si všímá podobnosti s pedagogickými zásadami zformulovanými o půl století dříve pražským rabinem Jehudou Loewem. Podle Kurase je možné, že Komenský z děl Loewových čerpal.

V několika následujících částech dostává čtenář velmi dobrou příležitost zařadit si Jana Amose Komenského a své znalosti o jeho životě a díle do kontextu soudobé kultury, filozofie a politiky včetně nástinu jeho možných kontaktů s mystickým Bratrstvem růžového kříže. Tato část knihy zároveň nabízí čtenáři možné vysvětlení okolností Komenského přesunu do Amsterdamu po jeho předchozím působení v Polsku, Uhrách a Švédsku díky jeho kontaktům s různými osobnostmi tehdejší Evropy.

Zhruba dvě třetiny své knihy věnuje Kuras sedmidílnému dílu *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Již z toho je zřejmé, že zdaleka nevnímá Komenského pouze jako pedagoga, jak to činí většina Čechů, ale především jako velkého filozofa a myslitele, který v mnohém předčil svou dobu. Jak sám Kuras říká, česká kultura si s velikostí Komenského nevěděla rady, a proto si ho zaškatulovala do pedagogiky. Z kapitol týkajících se Komenského *Obecné porady* je zřejmé, s jakou pečlivostí Kuras toto dílo prostudoval se zřetelem ke svému cíli, tj. pokusit se „celý dlouhý spis zjednodušit do několika krátkých kapitol, aby nás k napravování našich věcí získalo chuť co nejvíc“. (s. 57) Kromě výkladu Komenského idejí, proloženého graficky odlišenými komentovanými nebo

aktualizovanými parafrázemi a citacemi z jeho díla, rozvíjí Kuras své vlastní myšlenky týkající se „nápravy věcí lidských“ v kontextu moderní doby.

*Slepování střepů* je kniha napsaná poutavým a živým jazykem a určená všem, kteří mají chuť poupravit si svůj názor na Jana Amose Komenského díky novému pohledu na jeho osobnost. Benjamin Kuras v ní nachází klíč k tomu, jakým způsobem můžeme nahlížet na Komenského dílo dnes, jak ho můžeme zpřístupnit sami sobě nebo ho použít jako mnohostranný nástroj svého vlastního chápání světa a života. Svým výkladem nenechává Kuras nikoho na pochybách o aktuálnosti Komenského díla na počátku třetího tisíciletí, přestože netvrdí, že naprosto všechny jeho myšlenky a principy lze převzít i dnes. Jako příklad lze uvést to, že oproti Komenského všenápravě jednotným náboženstvím staví své vlastní tvrzení, že „bohatství lidské univerzálnosti se nachází v nekonečně rozličnosti“ (s. 118), což čtenáři souzní se zásadami moderního evropanství. Podobně např. v kontextu holistického pohledu na svět u Komenského nás může překvapit, že do konce života odmítal kopernikovský model sluneční soustavy, prosazoval návrh, aby nebyli trpěni žádní žebráci, a projevovat nevraživost k lehké zábavě a bavičům (srov. s. 24). Takovéto „výtky“ vůči osobnosti Komenského jsou však v Kurasově knize velmi ojedinělé. Naopak, čtenáři neunikne, že autor chová Komenského v hluboké uctě, obdivuje jeho osobní statečnost, moudrost, morálku a pracovitost a dokáže toto všechno přenést i na čtenáře samotného. Tím ve čtenářově povědomí mění postavu historického „učitele národů“ v reálnou osobnost, před jejíž velikostí je třeba se sklonit, která ale ani zdaleka není pouhým pojmem z učebnic a historických knih bez schopnosti oslovit současného člověka.

Dalším dokladem aktuálnosti osobnosti a díla Jana Amose Komenského může být i to, že Kurasova kniha *Slepování střepů* je kromě jiného doprovodným dílem interaktivní výstavy *Orbis Pictus aneb Brána do světa tvořivé lidské fantazie* v rámci mezinárodního projektu *Pampaedia* inspirovaného Komenského dílem. Výstava byla přístupná v prostorách Českého muzea hudby v Praze na jaře 2007 a postupně navštíví další města v ČR i v zahraničí.

PhDr. Jitka Hloušková  
Ústav cizích jazyků  
Filozofická fakulta Univerzity Pardubice  
Studentská 84  
532 10 Pardubice  
e-mail: jitka.hlouskova@upce.cz

## PORADENSTVÍ PRO UŽIVATELE SOCIÁLNÍCH SLUŽEB

**Kateřina Jeřábková**

Kol. autorů. *Poradenství pro uživatele sociálních služeb*. Praha : Institut Eda Robertse, 2007. ISBN 80-903657-1-X.

Publikace je zaměřena na téma sociálních služeb v České republice, které se po přijetí nového zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách stalo velmi aktuálním a lze říci, že i ožehavým tématem.

Na úvod je vhodné podotknout, že se autoři problematikou sociální péče (dřívější termín) – nyní již sociálních služeb zabývají řadu let a podíleli se i na samotné přípravě nového zákona o sociálních službách. Orientace v problematice jim umožňuje odhalit i takové stránky nového systému, které si mnoho laiků i zástupců odborné veřejnosti doposud plně neuvědomuje.

V úvodní části je zdůrazněna skutečnost, že vztah mezi poskytovatelem sociálních služeb a jejich uživateli (dříve klienty) se radikálně mění. Uživatel již není závislý na rozhodnutí státu o poskytnutí sociální péče, ale vyhledává si odpovídající službu sám a na podkladě nového institutu smlouvy o poskytování služby se s jejím poskytovatelem dohodne na všech podmínkách poskytování (na rozsahu, době a způsobu poskytování, finančním ohodnocení služby, individuálním přizpůsobení služby, ...). Nicméně, mnoho z uživatelů není na tuto skutečnost připraveno a nerozumí důsledkům, které pro ně má. Především netuší, že možnost svobodné volby sebou také nese zodpovědnost za rozhodnutí.

První kapitola vcelku podrobně popisuje novou službu odborného poradenství pro uživatele sociálních služeb, jež vznikla zároveň s přijetím zákona o sociálních službách a má stát na straně uživatelů především při jednání o smlouvě o poskytování služby a také dalších oblastech, které jsou v publikaci detailně rozepsány. Je zde také vysvětleno, co vedlo k rozhodnutí vytvořit úplně nový systém odborného poradenství v České republice.

Druhá kapitola je věnována přímo rozboru obsahové stránky zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a to konkrétně oblasti příspěvku na péči, smlouvě o poskytování sociální služby, druhům služeb, platbám za služby a povinnostem poskytovatelů. Velmi vhodné se jeví doplnění textu vysvětlením základních pojmů použitých v zákoně o sociálních službách.

Poslední část publikace tvoří aktuální seznam poraden pro uživatele sociálních služeb v České republice, jež by měl být uživatelům, kteří dostanou brožuru do ruky, dostatečným vodítkem pro nalezení poradny v blízkosti místa bydliště.

Celá publikace je velmi přehledně uspořádána a sepsána srozumitelným jazykem tak, aby odpovídala účelu za nímž byla sepsána, a to informovat širokou laickou i odbornou veřejnost o novém systému poskytování sociálních služeb v České republice a o odborném poradenství s tím spojeným. Rozsah práce a tabulkové zpracování některých částí (např. posuzování stupně závislosti, výše příspěvku v souvislosti se stupni závislosti, atd.) tomu také odpovídá.

Domnívám se, že pro jedince z řad uživatelů sociálních služeb je brožura cenným vodítkem k pochopení jejich současné situace a v důsledku snad i k z kvalitnění jejich života. Dále může také posloužit studentům pedagogických a sociálních oborů k z běžné orientaci v problematice.

Mgr. Kateřina Jeřábková  
Katedra speciální pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého

## PŘÍBĚHY A ÚKOLY PRO CHYTRÉ DĚTI

**Katarína Mihálová**

Breníková, M. *Příběhy a úkoly pro chytré děti*. Praha : Grada Publishing, 2005. 164 s. ISBN 80-247-1109-5.

V dnešní době si mohou učitelé vybírat z velkého množství učebních materiálů a pomůcek. Jednou z velice povedených publikací jsou i *Příběhy a úkoly pro chytré děti*. Autorka Markéta Breníková se prostřednictvím svých příběhů snaží rozvíjet čtenářské dovednosti i zájem o čtení u začínajících čtenářů. Kniha je vhodná jako doplňkový a obohacující učební materiál, zejména pro samostatnou práci žáků.

Publikace je sestavena z jednotlivých příběhů, které jsou nápadité a vtípné a pro malé školáky velice zajímavé. Vedle dětských hrdinů či zvířátek v nich vystupují v hlavních rolích často i roztodivné věci z domácnosti, hračky nebo dokonce potraviny. Každý text je opatřen metodickou poznámkou s uvedením časového období, v němž je vhodné text zařadit do výuky, a výčtu písmen, která děti musí pro zvládnutí jednotlivých textů znát. Publikaci lze velmi dobře využít při nácviu čtení genetickou metodou. Texty v první polovině knihy, určené nejmenším čtenářům, jsou vytištěny paralelně jak běžným způsobem, tak s použitím pouze velkých písmen.

Za každým příběhem jsou zařazeny zábavné úkoly, které vycházejí z textu a prověřují pochopení jeho základních myšlenek, schopnost žáků se v něm orientovat a vyhledávat konkrétní informace. V některých příbězích jsou záměrně obsaženy chyby – úkolem dětí je nesprávná slova podle smyslu věty identifikovat a opravit je. Další úkoly jsou prezentovány ve formě křížovek, doplňovaček a kvízů. Některé texty jsou doplněny o prostor k vlastnímu vyjádření dětí, a to jak písemnému, tak i výtvarnému.

Jednotlivé příběhy mají mnohostranné využití – od domácích úkolů až po samostatnou práci ve třídě určenou pro pokročilejší žáky, což umožní učitelům věnovat se slabším či pomalejším čtenářům. Na rozdíl od běžně používaných slabikářů a čítanek, v nichž je většina úkolů k textu zatím stále pojmána v mezích příkazů *nakresli a vybarvi*, se tato publikace snaží s textem pracovat komplexně a soustředí se nejen na způsob přečtení, ale i na porozumění danému textu a pre-

zentaci myšlenek žáků. Publikace má všechny předpoklady, aby zaujala učitele prvního stupně základních škol i jejich žáky. V množství učebních pomůcek si určitě najde své zasloužené místo.

Katarína Mihálová, studentka 3. ročníku DSP, obor pedagogika  
FZŠ Olomouc, Hájkova 4

## DĚJINY ANTROPOLOGIE

**Radana Nováková**

Soukup, V. *Dějiny antropologie*. Praha : Karolinum, 2004. 667 s.  
ISBN 80-246-0337-3.

Dějiny antropologického myšlení chápe autor jako celostní dějiny člověka-biologické a sociokulturní bytosti. Ve své publikaci se tudíž nespolehá pouze na poznatky fyzických a kulturních antropologů, ale opírá se o poznatky dalších odvětví antropologie a ostatních „spřátelených věd“.

Člověk je také ústřední postavou celé publikace. Sám Soukup v úvodu zmiňuje, že: „Hlavními hrdiny této knihy nejsou pouze vědci, ale především předmět jejich studia, člověk jako dvojdimenzionální bytost – napůl anděl, napůl zvíře...“

Publikaci tvoří tři části věnované dějinám fyzické antropologie, paleoantropologie a sociokulturní antropologie. V první části autor postupně sleduje vývoj myšlení o člověku od antiky až po novověk, kdy se konstituovala antropologie jako biologická disciplína. Ve druhé části publikace popisuje zrození paleoantropologie a prehistorie a klasifikuje nejstarší vývojové etapy lidské společnosti. Ve třetí části vytyčuje předmět a metody sociální a kulturní antropologie, analyzuje nejvýznamnější antropologické směry a paradigmatata.

V závěru je kniha opatřena velmi přehlednou encyklopedií hominidů a také slovníkem pojmů, který autor snad až příliš skromně nazývá Malým slovníkem, neboť obsahuje více než 160 pojmů týkajících se problematiky fyzické a sociokulturní antropologie.

Encyklopedie má jednotnou strukturu, obsahuje vždy stáří patřičného hominida, jeho geografické rozšíření, morfologické znaky, přírodní prostředí, potravinovou orientaci, evoluční vztahy, jeho objevitele, naleziště a rok popisu tohoto holotypu.

Čtenář jistě ocení také jmenný rejstřík a vybranou bibliografii, které jsou umístěny v samotném závěru publikace.

Jedinečný ráz knize dodávají také ilustrace. Otisk svého výtvarného umu zde zanechala například Patricie Ebenová svými kresbami vinět. Portréty antropologů a vědecké ilustrace vytvořil Ondřej Svátek, barevné rekonstrukce homini-



dů Kinga Wilk. Titulní stranu zdobí hlava Budhy, jež byla pořízena v Thajsku Alexandrou Janůjovou.

Publikace Dějiny antropologie syntetizuje poznatky přírodních a společenských věd na vývoj člověka, řeší zásadní antropologické teze o postavení člověka v přírodě, záhadu evoluce lidského rodu a roli kultury v dějinách lidstva.

Dílo je určeno širokému okruhu čtenářů. Je totiž nejen knihou o člověku, ale i pro člověka. Obsahuje témata pro lidský rod natolik závažná a důležitá, že seznámení se s nimi je téměř povinností, neboť pojmy rasismus, odsun, genocida... se vinou lidskými dějinami jako nit.

Radana Nováková  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Katedra antropologie a zdravotní vědy

# ZÁKLADY OŠETŘOVÁNÍ NEMOCNÝCH

**Radana Nováková**

Kolektiv autorů. *Základy ošetřování nemocných*. Praha : Karolinum, 2005. 1. vyd. 145 s. ISBN 80-246-0845-6.

Tato vysokoškolská učebnice pochází z dílny členů Ústavu teorie a praxe ošetřovatelství I. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Text je dělen do devíti kapitol a přináší základní poznatky z oblasti ošetřovatelské péče o nemocné.

Úvodní kapitola je věnována pojetí ošetřovatelství, řeší jeho vztah k medicíně, vytyčuje jeho hlavní charakteristické rysy, popisuje základy ošetřovatelského procesu a standardů kvality ošetřovatelské péče.

Druhá kapitola s názvem „Člověk ve zdraví a nemoci“ dokazuje, že text neobsahuje pouze návody, jak co nejlépe vykonávat základní ošetřovatelské úkony, ale reaguje na nové požadavky, jež sebou přináší transformace systému zdravotní péče. A sice citlivě reagovat na potřeby nemocného, naučit se uplatňovat bio-psycho-sociální přístup k nemocným a potlačit v minulosti tolik preferovanou orientaci na biologické faktory. Text apeluje na potřebu znalostí psychologie nemoci, která spočívá v lepším poznání osobnosti nemocného, napomáhá porozumět jeho reakcím a pochopit příčiny jeho chování. Kapitola je ukončena problematikou profesionálního chování, kdy se autoři nebojí kriticky pohlédnout „do vlastních řad“ a upozornit na úskalí, jež sebou práce ve zdravotnictví přináší – rizika profesionální adaptace a deformace.

Další kapitoly jsou věnovány základním fyziologickým funkcím a ošetřovatelské péči. V kapitole o ošetřovatelské péči postrádám jako učitelka odborných předmětů u některých úkonů patřičné informace k jejich následnému správnému vykonání. Cituji: „Někdy je nevyhnutelné, aby sestra umyla nemocnému vlasy na lůžku. Je to náročný výkon vyžadující její vynalézavost, ale pocit spokojenosti úsilí sestry jistě vyváží.“ Tím informace o péči o vlasy na lůžku končí. Samotný postup této péče zůstane čtenáři utajen a musí se spolehnout opravdu na výše zmiňovanou vynalézavost vlastní. Z praxe mi vyplynul závěr, že sestry provádějí vysoce odborné úkony kvalitně (například podání injekcí apod.), avšak právě zdánlivě jednoduché úkony, jež v domácí ošetřovatelské péči (home care) běžně

vykonává laický pečovatel, přináší řadu rozpaků a zbytečných obav. Přitom neso-  
běstační klienti tvoří nezanedbatelnou část všech typů ústavních zařízení, nejen  
těch nemocničních. Jedná se o klienty pečovatelské služby, domovu důchodců,  
klienty hospicové péče, respitní péče a jiné.

V závěru publikace jsou popsány zásady odběru biologického materiálu  
k laboratornímu vyšetření, specifika péče u jednotlivých typů klientů - u senio-  
rů, dlouhodobě nemocných, nevléčitelně nemocných a umírajících pacientů.  
Z těchto kapitol je patrné, že členy autorského týmu byli nejen lékaři, ale i peda-  
gogové (PhDr. Chloubová, absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy,  
obor Pedagogika - Péče o nemocné) a psychologové (PhDr. Mellanová, CSc.,  
absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, obor Psychologie - Péče  
o nemocné), protože řeší nejen specifika péče geriatrického ošetřovatelství, ale  
i potřeby těchto klientů.

Radana Nováková  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Katedra antropologie a zdravotní vědy

## GRAMATIKA FRANCOUZŠTINY - PŘEMÝŠLÍME O NÍ, ROZUMÍME JÍ A POUŽÍVÁME JI

**Zdeňka Podlipská**

BERARD, E. *Grammaire du français: comprende, réfléchir, communiquer*. Paris : Didier, 2005. ISBN 2-278-05558-5.

Publikace renomované profesorky Évelyne Bérardové působící na Centru aplikované lingvistiky *CLA* v Besançonu ve Francii dokazuje autorčiny bohaté zkušenosti s francouzštinou jako cizím jazykem (FLE). Tato kniha, která je určena studentům úrovně A1 a A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, umožňuje procvičování gramatických jevů. Každá kapitola se věnuje jednomu gramatickému tématu, které je rozpracováno do několika pracovních listů.

Přístup, který autorka zvolila, dovoluje nahlížet na gramatické problémy ze dvou úhlů - z hlediska teoretické znalosti o jazyce a z hlediska praxe. Každý pracovní list na prvním místě nabízí studujícího ke čtení a pozorování. Toto řízené pozorování má za úkol upozornit na to, jak funguje jazyk. Po této fázi reflexe následuje fáze procvičování ve formě úkolů, a nakonec přichází fáze vysvětlení teorie, která umožňuje fixaci důležitých pravidel. Na konci každé kapitoly jsou dvě strany věnované všem v kapitole probraným gramatickým jevům pod názvem *Variations* [variacie]. Také jsou zde typově nová cvičení umožňují procvičování nově získaných vědomostí v rámci autentického materiálu, tzn. v textu (např. inzerátu, básni, v novinových článkách). Jedná se tedy o nevšední přístup, kdy autorka první vychází z konkrétní komunikace (*langage*) a končí u obecně vyjádřených pravidel (*langue*).

Učební text je rozdělen do 14 kapitol. Kapitola první *Les types de la phrase* [druhy vět] řeší základní skladební dvojici, seznamuje studující s prvním používáním deiktik a ukazuje, jak se tvoří věta tázací a záporná.

Ve druhé kapitole *Le nom, le genre et le nombre* [podstatné jméno, rod a číslo] se dozvídáme o vlastnostech podstatných jmen ve francouzštině, o tom jakého jsou rodu a o čísle jednotném a množném. S tím souvisí členy neurčité a určité a shoda v rodě u přídavných jmen.

Třetí kapitola *Les déterminants* [determinanty] prohlubuje znalosti v oblasti členů určitých a neurčitých v komparativním výkladu, dále nesmí chybět pro

francouzský jazyk velmi specifické členy dělivé, které skupiny členů uzavírají. K determinantů jsou dále zařazena zájmena přivlastňovací a ukazovací.

Čtvrtá kapitola pod názvem *La phrase simple* [věta jednoduchá] dává do příkladu osobní zájmena samostatná a nesamostatná. Tento přístup je obzvláště vhodný pro zdůraznění skutečnosti, že francouzština, i když s bohatou slovesnou flexí, vyžaduje zájmeno pro vyjádření osoby. Dále se v této kapitole autorka zabývá slovesným časováním v přítomném čase, a také vlastnostmi tohoto gramatického času a příklady jeho použití.

Pátá kapitola *La quantification* [číselné výrazy] již samotným názvem napovídá, že se jedná o kapitolu velmi rozsáhlou. V kapitole se nemluví jen o číslovkách, ale i o způsobech, jak lze vyjádřit čas, o rozdílu mezi číslem a číslicí. O možnostech vyjádření kvantity v běžném životě, kdy používáme výrazy jako třetina, polovina, bez toho abychom si uvědomovali, že se jedná o číselné zlomky. Velmi zajímavá je dvoustrana s názvem *Apprécier la quantité* [jak ocenit kvantitu], kde jsou uvedeny příklady s vyjádřením množství. Reagují na ně věty, ve kterých hodnotíme, zda je toho zmíněného množství dostatečné, nebo ne. Kapitolu kvantity uzavírají zákonitosti stupňování.

Kapitola v pořadí šestá *La localisation dans le temps* [pohyb v čase] rozebírá vyjádření minulosti, za pomoci *passé composé* [minulého času složeného] a *l'imparfait* [imperfekta]. Autorka zdůrazňuje rozdíly mezi těmito dvěma minulými časy, tak že je řadí vedle sebe nebo je zapojuje do příběhu. Na pozadí kontextu si lze tak lépe rozdíly uvědomit a vytvořit si lexikální spojení. Přítomnému času byla věnována částečně kapitola čtvrtá, ale zmínme se ještě o čase budoucím. Budoucnost v jazyce nevyjadřujeme jen za pomoci slovesa, věta odkazující do budoucnosti bývá často doplněna tzv. indikátory času – těmi autorka tuto kapitolu před variacemi uzavírá.

Po zvládnutí orientace v čase, se studující může zabývat orientací v prostoru v kapitole sedm *La localisation dans l'espace*. Vedle světových stran se v prvním pracovním listě seznamujeme s předložkami používanými s geografickými názvy měst a zemí. Poté už zcela konkrétně umísťujeme předměty do společného vztahu v prostoru. Gramatická cvičení v této kapitole nejsou zaměřena, jak by se mohlo zdát, jen na předložky, všimají si také nutnosti změny sloves, tak aby bylo možno vyjádřit pohyb daných objektů.

Od kapitoly číslo osm dále se gramatika věnuje spíše větě, jednotlivým gramatickým jevům uvnitř věty jednoduché nebo složené. *Les construction de la phrase* [větné konstrukce] upozorňuje studenty na důležitost vnímat lexikum jako propojený systém, a ne jako soubor izolovaných prvků. Kapitola konkrétně upozorňuje na slovesné předložkové vazby a na zájmeno *en*, kdy už je nutná

textová analýza, aby bylo možno určit, co toto zájmeno zastupuje. Je škoda, že tato kapitola není tak obsáhlá – slovesné vazby by snesly více cvičení. Na druhou stranu to lze vnímat jako autorčin záměr, aby nedošlo k přehlčení studujícího. Pozitivní je, že Evelyne Bérardová na tento fakt upozorňuje už od samého začátku, a může tak studující přimět ke komplexnějšímu způsobu osvojování si cizího jazyka. Jistě tato kapitola může být doplněna o radu používat výkladové slovníky, kde jsou vždy tyto vazby uvedeny.

Negace, její druhy a projevy jsou vedle vět tázacích rozpracovány v kapitole číslo devět *Les phrases interrogatives et négatives*. Všechny výše získané vědomosti jsou nutné pro práci s větou složenou, které se věnuje kapitola deset *La phrase complexe* [věta složená]. Zde se konkrétně pracuje s vedlejšími větami vztaznými, se spojkami a jejich používáním, tak aby bylo dosaženo logického propojení významu.

Kapitola jedenáctá je druhým dílem kapitoly číslo šest, jasné propojení mezi kapitolami naznačuje stejný název *La localisation dans le temps* [pohyb v čase]. Ve druhém díle se věnujeme dalším minulým časům, posuzujeme dle situace vhodnost jednoho, či druhého času a nezapomínáme na indikátory času, které nám pomáhají vyjádřit bod dané události v minulosti. Stejný pohyb mohou kopírovat i slovesa zvrtná, s tím rozdílem, že se liší v použití pomocných sloves, a zákonitosti shody podmětu s přísudkem jsou jiné, než u sloves nezvrtných. Kapitulu uzavírá gerundium. S ohledem na situaci gerundia v české gramatice nelze studijní materiál vnímat jako jediný zdroj, bylo by vhodné pozadí češtiny, aby studující nepřeváděl tento jev do českého jazyka, který od používání přechodníků upouští. Nelze ho však z češtiny jednoznačně vyloučit, protože se do ní vrací právě kvůli překladům z anglického jazyka, kde je hojně rovněž používán.

Slovesnému způsobu je ponechána samostatná kapitola číslo dvanáct s názvem *Les modes conditionnel et subjonctif* [podmínovací způsob a konjunktiv]. Orientace cvičení zůstává stále stejná, od pozorování k používání v konkrétních příkladech, až k aplikaci na situace nové.

V předposlední kapitole třinácté *Discours rapporté et formes impersonnelles* [řeč nepřímá a druhy neosobního vyjádření] se publikace věnuje rozdílům mezi výpověďmi přímými a nepřímými. Termínem neosobní vyjádření je nazvané pasivum, zřejmě z toho důvodu, aby se pozornost ubírala spíše směrem k jeho významu, než formě.

Celou cvičebnici uzavírá kapitola čtrnáct s názvem *Les types de discours* [typy diskurzu], která se věnuje stylistické podobě popisu, vyprávění, podání vysvětlení a argumentace, a také pragmatice.

Obecně lze publikaci považovat za velmi podařenou. Protože je provedena systematizace jednotlivých gramatických aspektů s ohledem na komunikaci, dá se mluvit o publikaci originální. Odpovídá tak potřebám vytčeným ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, kde je důraz kladen na správnou aplikaci gramatických jevů podle komunikační situace. Rozsah gramatiky je přizpůsoben požadovanému penzu znalostí pro úroveň A1 a A2. Slovní zásoba v příkladech je rovněž na elementární úrovni, aby byla zajištěna autonomie studujícího. Tu dále podporuje přítomnost řešení k jednotlivým cvičením. Domnívám se ale, že učebnice není zcela vhodná pro úplné samostudium z toho důvodu, že se ve francouzském jazyce objevují jevy neexistující v jazyce českém, a proto by učebnice měla být doplněna výkladem vyučujícího. Zajímavostí, která až tak nesouvisí s gramatickými vlastnostmi cizího jazyka, je možnost využít příkladové věty a autentické materiály pro ilustraci francouzských reálií. Publikace ztělesňuje další moderní tendenci v metodologii cizího jazyka, a to přítomnost interkulturality, na kterou se nezapomíná ani ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.

Autorčin zřejmý záměr postupovat od známého k neznámému byl dodržen v celé knize. Neodpovídá tím jenom na změnu vnímání funkcí jazyka, ale také ukazuje možnost simulovat přirozené prostředí pro učení se cizího jazyka a kopírovat tak model osvojování si jazyka mateřského. Je nutné na tuto knihu upozornit, protože v sobě skrývá víc, než se na první pohled může zdát. Je vhodnou pomůckou pro doplnění jakékoli francouzské učebnice, ale také didaktickým návodem pro budoucí učitele francouzštiny. Stávající učitelé by měla svým příkladem vychovávat ke změně vyučovacíh návyků, které bývají ještě často zaměřeny na systematické a teoretické probírání gramatických struktur mimo kontext a s přehlížením skutečnosti, že gramatika je nástrojem komunikace.

Mgr. Zdeňka Podlipská

Centrum jazykové přípravy, PdF UP v Olomouci

Tato recenze vznikla za podpory *NAEP*, grantu Comenius

## SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z METODICKÉHO PORTÁLU WWW.RVP.CZ

Václav Tvarůžka

Realizační tým projektu metodika. *Sborník příspěvků z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 125 s. ISBN 978-80-87000-09-0.

Internetová doména [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) je pro mnohé učitele známá webová stránka, zejména pro ty, kteří tvoří rámcové vzdělávací programy, hledají inspiraci pro své inovace výuky a chtějí se podívat jak tento problém řeší jinde. Tyto internetové stránky jsou portálem, který soustřeďuje konkrétní postřehy z školské praxe a provozuje jej Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Za poměrně krátkou dobu existence se stal hojně navštěvovaným informačním zdrojem. Musím konstatovat, že je opravdu zajímavé pročítat si jednotlivé odborné sekce tohoto portálu a sledovat, které články jsou učitelskou veřejností navštěvovány nejčastěji. Pracovníci tohoto ústavu nyní vydali sborník, ve kterém soustředili reprezentativní výběr článků. Jejich záměrem bylo mimo jiné oslovit také učitele, kteří nemají on-line přístup k internetu. Vydavatelé také touto cestou chtějí podpořit tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Tento sborník patří dle normy ISO 690 mezi takzvanou „šedou literaturu“ a je tedy vydán pod společným autorstvím realizačního týmu projektu metodika. Celý projekt byl realizován za finanční spoluúčasti Evropského sociálního fondu a rozpočtu České republiky. Jednotlivé kapitoly tohoto sborníku jsou strukturovány podle tématických celků RVP. Čtenář se v textu velice rychle zorientuje, nejen díky vkusné grafické úpravě, ale také díky jednotným tabulkám, ve kterých jsou popsány charakteristiky jednotlivých příspěvků z hlediska jejich použití, organizačních forem, metod, časové náročnosti apod. Jednotlivé příspěvky pocházejí z velké většiny od učitelů z praxe, od těch, kteří školou „žijí“ a snaží se nacházet zajímavé cesty k prezentaci učiva. Je velmi pěkné, že publikující tvořiví učitelé dostali a využili prostor na tomto médiu, a že si nenechávají nápady jen „pro sebe“. Ve sborníku nalezneme množství inspirujících nápadů. Využít svátky a významné dny k výuce cizích jazyků, v matematice zorganizovat „početní divadélko“ je jen několik z mnoha zajímavých článků. Jsou zde uveřejněny také popisy jednotlivých projektů jako například „Co je to les“. Velice zajímavým



příspěvkem je příspěvek „Mediální výchova – inspirace k realizaci“ Jana Jiráka. Tento příspěvek uvádí podstatné principy fungování médií a upozorňuje na rizika, které média přinášejí. Tento autor tak velice citlivým způsobem přináší mnohdy opomíjené téma v našem vzdělávání. Mediální výchova vede žáky ke kritickému myšlení, odhalování manipulace, vytváření falešných představ a pravdivého poznání reality. V tomto sborníku najdete rovněž článek popisující portfoliové hodnocení v domácím zdělávání. Celý sborník uzavírá přehledná mapa struktury portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Za každým příspěvkem najdete internetový odkaz. Pokud tuto službu využijete, budete obohaceni o plný text a také o fotografickou dokumentaci uvedeného článku. Pokud se vám nepodaří získat tento sborník příspěvků fyzicky do vlastních rukou, podívejte se na inspirující stránky [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) a setkáte se s „živou diskusí“ nad inovačním procesem, kterým prochází naše základní školství. Dozvíte se ještě mnohem víc.

Mgr. Václav Tvarůžka

## PÉČE O SENIORY

**Kateřina Źivotská**

Jarošová, Darja. *Péče o seniory*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. 110 s. ISBN 80-7368-110-2.

V loňském roce vyšla v nakladatelství Ostravské univerzity v Ostravě, publikace, která se zabývá ošetrovatelstvím a domácí péčí u seniorů. Její autorkou je docentka a vedoucí Ústavu ošetrovatelství a porodní asistence Zdravotně sociální fakulty Ostravské univerzity v Ostravě Darja Jarošová, která se věnuje oboru ošetrovatelství a veřejného zdravotnictví.

Autorka člení publikaci na čtyři hlavní kapitoly, bibliografický přehled a přílohy.

V úvodu autorka poukazuje na nové přístupy v ošetrovatelství, které se zaměřují spíše na individuální péči orientovanou na klienta a na uspokojování jeho potřeb. Upozorňuje, že právě v souvislosti s vyšším věkem seniorů a navazujícími problémy, je třeba poskytovat odbornou pomoc nejen medicínskou, ale také ošetrovatelskou a sociální. Novým trendem péče se stává setrvání člověka v přirozeném prostředí, co nejdéle je to možné. Vysvětluje, že v České republice dochází postupně k rozvoji terénní komunitní služby, čímž má na mysli domácí péči v mnoha jejích formách.

Kvalita novodobé ošetrovatelské péče, jak ji definuje autorka, spočívá především v humanizaci zdravotní péče, orientaci na občana a na podporu zdravé společnosti, respektování základních lidských práv, standardizaci ošetrovatelských činností a sociálních intervencí, kontinuálním odborném růstu a celoživotním vzdělávání poskytovatelů domácí péče.

První kapitola, nazvaná *Stárnutí a stáří*, vymezuje některé související pojmy, charakterizuje proces stárnutí, periodizaci stáří, věnuje se jednotlivým teoriím stárnutí a poukazuje na současnou demografickou situaci ve vyspělých zemích, včetně definování některých základních demografických pojmů. V této kapitole se autorka rovněž zabývá biologickými, psychickými a sociálními aspekty stárnutí a dále se věnuje zdravotnímu stavu a soběstačnosti seniorů.

Ve druhé kapitole, *Péče o seniory*, podle které je celá publikace nazvaná, autorka shrnuje historii péče o starého člověka a zakládání institucí pro seniory. Velký důraz klade na nezbytnost podpory a péče samotné rodiny a blízkých seniora, ale upozorňuje, že rodina především musí chtít, umět a mít možnost. Následující podkapitola se týká služeb pro seniory, v tomto případě především v oblasti dlouhodobé zdravotně sociální péče. Autorka uvádí klasifikaci jednotlivých typů zdravotních a sociálních služeb. Nastíněná typologie sociálních služeb pro seniory dnes však již, vzhledem k nově vydanému zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, platnému od 1. 1. 2007, není zcela platná. Autorka dále definuje principy komunitní péče. Správně připomíná, že senioři většinou o všech možnostech komunitní péče nevědí. Informování seniorů a jejich rodin o službách a nových možnostech by se měl ujmout lékař, sociální pracovník a další pracovníci, s čímž se s autorkou plně ztotožňuji.

Obsahem třetí kapitoly, nazvané *Domácí péče*, je historie ošetrovatelství v domácnostech. Popisuje zde vznik ošetrovatelských škol, problémy, se kterými se potýkaly, včetně odborné přípravy opatrovníků a ošetrovatelů, od služeb řeholnic a laické pomoci až po specializované kvalifikované geriatrické sestry, vykonávající odbornou činnost. Autorka při definování domácí péče cituje názory i definice nejvyšších zdravotnických organizací a asociací a vyjmenovává vlivy působící na rozvoj domácí péče.

Dále se zabývá rozvojem domácí péče (domácí ošetrovatelské péče, agentur domácí péče a péče hospicové) a s ní související legislativou v České republice. Zaměřuje se na koordinaci služeb a edukaci profesionální i laické veřejnosti. Popisuje historii domácí péče v České republice, její financování a 5 základních forem, se kterými se můžeme setkat. Ještě stále však u nás převažuje zdravotní péče nad sociální (na rozdíl od zahraničí). Vysvětluje, jaká by měla být profesionální struktura týmu v agenturách domácí péče, včetně požadavků na vzdělání personálu. Tato kapitola se zabývá problematikou obecně, nikoliv zaměřenou pouze na seniory.

Čtvrtá a poslední kapitola, nazvaná *Geriatrické (gerontologické) ošetrovatelství*, podává definice a vymezuje předmět ošetrovatelství, nastiňuje ústřední pojmy ošetrovatelství, jeho koncepční modely a základní funkce ošetrovatelství. Objasňuje termíny ošetrovatelská péče a profesionální péče.

Autorka cituje Leiningerovou, která rozeznává více stránek ošetrovatelské péče, k nimž řadí například útěchu, soucit, zájem, empatii, účast, zdravotní rady,

lásku, pěstování, přítomnost, sdílnost, něhu, dojetí, důvěru atp. Tyto stránky však běžně nejsou doménou českých zdravotních sester (srov. Novotný, Stará, 2002; Tošner, Sozanská, 2002; Kořínková, 2006, apod.).

Následující podkapitola se věnuje ošetřovatelství v domácí péči, uvádí typologii ošetřovatelských aktivit, vymezuje a stručně definuje fáze ošetřovatelského procesu. Sleduje vývoj geriatrického ošetřovatelství, postupné ustanovení ošetřovatelské péče o staré lidi a zakládání oddělení geriatrického ošetřovatelství, doprovázené speciální přípravou sester pro tato oddělení. Od roku 2004 sice existuje deset programů specializačního vzdělávání, obor geriatrického ošetřovatelství (geriatrická sestra) však není do zákona zahrnut. (Což vzhledem k individuálním a specifickým potřebám starých lidí, není ideálním stavem.) Například v USA byla první specializace geriatrické sestry ustanovena již v roce 1950.

Následující podkapitola shrnuje nejčastější ošetřovatelské problémy a poruchy ve stáří. Tato podkapitola v podstatě navazuje na úvodní kapitolu a zde uvedené biologické a psychické aspekty stárnutí. Popisuje příčiny a projevy geriatrických syndromů a symptomů, projevů patologického stárnutí.

Za stěžejní v této kapitole lze označit část zabývající se problematikou posuzování seniorů v domácí péči. Autorka se rozepisuje, jakým způsobem by měl být odborníkem posouzen funkční dopad nemoci na starého člověka a navržen druh a rozsah potřebné péče. Standardní klinické vyšetření sice provádí lékař, ale v poslední době se na něm stále více podílejí i sestry. Zdůrazňuje, že funkční stav musí být hodnocen individuálně, vzhledem ke konkrétnímu jedinci, a komplexně ve všech aspektech jeho života včetně prostředí a nároků na něj kladených. Zabývá se posuzováním a komplexním hodnocením soběstačnosti seniora a základních aktivit jeho denního života (sebeobslužných činností). Vysvětluje, jakým způsobem se stanovuje plán komplexní péče o seniora, zahrnující úpravu prostředí, vybavení a pomůcky, doporučení vhodných zdravotních a sociálních služeb, jakým způsobem se dále hodnotí duševní stav, výživa, spánek, úroveň mobility a další položky. Samotný závěr poslední kapitoly patří mezinárodnímu standardizovanému dotazníku a jeho možností využití. Čtvrtou kapitolu navíc autorka oživila a doplnila o výsledky výzkumu prováděného u seniorů starších 65 let – klientů domácí péče v Ostravě v roce 2003.

Na tuto kapitolu tematicky navazuje rozsáhlá příloha obsahující několik archů posuzovacích položek na zjišťování nezbytných údajů o klientovi v domácí péči.

Publikace je členěna do číslovaných kapitol a podkapitol a dále ještě do kratších významových celků. Uveden je rovněž obsáhlý seznam pramenů.

Publikace podává ucelený náhled na problematiku ošetrovatelství a domácí péče. Značnou část věnuje historii a vývoji, nejen v České republice, ale i v zahraničí. V práci jsem však postrádala alespoň stručné nastínění metodiky práce (péče) se seniory.

Kniha je čtivá a lze ji doporučit širokému okruhu čtenářů. Významným přínosem bude jistě pro vyučující i studenty sociálních a lékařských oborů i pro zájemce z řad laické veřejnosti. Především je ale publikace určena zdravotním sestram, ošetrovatelkám a pečovatelkám. Lze ji využít jako učební pomůcku.

Mgr. Kateřina Životská  
Katedra primární pedagogiky PdF UP  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
e-mail: katerina.zivotska@seznam.cz



**OSTATNÍ**





## MEZINÁRODNÍ KONFERENCE NA KATEDŘE NĚMECKÉHO JAZYKA

Jitka Soubustová

25. dubna 2007 proběhla na Katedře německého jazyka Pedagogické fakulty UP v Olomouci již třetí mezinárodní germanistická konference, tentokrát pod názvem: „**Der moderne Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**“ (Moderní výuka němčiny jako cizího jazyka).

Pro nebývale vysoký počet přihlášených byly vytvořeny čtyři sekce: didaktická, literární a dvě sekce lingvistické. Příspěvky v němčině, češtině a slovenštině se týkaly problematiky moderní výuky němčiny.

Plenární přednáška Dr. Dorothee Schlegel z Univerzity ve Stuttgartu, která se zabývala otázkami temporality v hovorové němčině, přinesla nový pohled na užívání časů v hovorovém jazyce a zbořila některé předsudky o rozdílnosti v užívání časů v severních a jižních oblastech Německa. Fundovaná studie podložená praktickým výzkumem sklídila velký úspěch.

V oblasti didaktiky vystoupila mimo jiné Mgr. Pavla Benešová z MU v Brně s výzkumným projektem Kreativní psaní, a dále Mgr. Andrea Hejduková z pražské Pedagogické fakulty, která předložila několik praktických návrhů, jak podnitit řečovou aktivitu žáka v hodinách cizího jazyka.

V programu literární sekce posluchači vyslechli inspirativní příspěvek Anji Spuhn-Borsch, M.A. z PdF UP v Olomouci na téma: Franz Spina – Osudy Němců v českých zemích jako téma pro výuku reálií. Mgr. Jan Budňák z MU v Brně se zamýšlel nad problematikou reflexe druhé světové války v současném německém filmu. Mgr. Iveta Rucková, Ph.D. z Ostravy se ve své pozoruhodné studii zabývala obrazem knížete Karla Maxe Lichnowského v literatuře a hudbě německy mluvících zemí. O reflexi německo-českých vztahů v publicistických a literárních textech zasvěceně referoval Mgr. Jan Kubica, Ph.D. z PdF v Olomouci. Podnětný příspěvek na téma literární věda a pedagogika jsme vyslechli z úst Mgr. Jenny Polákové, Ph.D. z PdF Olomouc.

V oblasti jazykovědy zaujal příspěvek prof. PhDr. Věry Höppnerové, DrSc. z UK v Praze o současných trendech ve slovní zásobě. Příliv nových výrazů přejatých převážně z angličtiny je patrný v různých oblastech, např. gastronomie, doprava, móda, technika, jazyk školní mládeže, atd. Dále zazněly příspěvky na téma frazeologie. Mgr. Jitka Soubustová, Ph.D. z PdF Olomouc se ve své

prezentaci zabývala frazeologismy z hlediska sémiotiky. Členění frazeologismů na ikony, indexy a symboly napomáhá pochopit rozdílnosti v chápání míry motivovanosti frazeologismů u rodilého mluvčího a studenta cizího jazyka. PhDr. Zdenka Křížková, Ph.D. z FF UP Olomouc se zabývala problémem ambiguity frazeologismů v německo českém srovnání. Bezesporu zajímavé výsledky svého bádání v oblasti označení povolání v němčině na konci 19. století předložil olomoucký kolega z PdF Mgr. Marek Bohuš.

V druhé sekci lingvistiky zazněly příspěvky olomouckých kolegyně z Pedagogické fakulty, PhDr. Jarmily Dubové, Ph.D., který se zabýval výukou textové lingvistiky, a příspěvek Martiny Pallové, Ph.D. o slovní zásobě seznamovacích inzerátů v německém tisku. PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D. erudovaně referovala o lexikologickém tématu zkracování slov pomocí sufixů. Vítaný a aktuální příspěvek o průběhu reformy a současném stavu německého pravopisu přednesla PhDr. Danuše Varadinová. Své zkušenosti z výuky na PdF UP zúročil Jens-Peter Cyprian, M.A., který se ve svém příspěvku zabýval lingvistickými aspekty studentských plagiátů.

Řada příspěvků vyvolala živou diskuzi, mnozí účastníci pokračovali v řešení některých otázek i po skončení oficiální přednáškové části, kdy jsme se sešli k družnému hovoru nad malým občerstvením.

Konference dozajista splnila svůj cíl, nabídla výsledky didaktického, literárního a lingvistického bádání v oblasti moderní výuky jazyka a vedla k výměně zkušeností všech zúčastněných.

Mgr. Jitka Soubustová, Ph.D.  
Katedra německého jazyka PdF UP  
email: soubustovi@seznam.cz

**Anotace**

Časopis e-Pedagogium je nezávislý odborný časopis. Je určen pedagogickým pracovníkům všech typů škol. Svým obsahem je zaměřen na prezentaci výzkumných sdělení, teoretických studií a odborných prací, vztahujících se k problematice vzdělávání a školství, zejména pak z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik všeobecně vzdělávacích předmětů.

**Zaměření:**

15. Pedagogika

**Klíčová slova:**

Pedagogika, vzdělávání

## **E-PEDAGOGIUM**

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2007, 3. číslo  
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)  
IČO 61989592  
Olomouc 2007

Adresa redakce:  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
Tel.: 585 635 007  
e-mail: [lucie.madrova@upol.cz](mailto:lucie.madrova@upol.cz)

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

**ISSN 1213-7758** tištěná verze  
**ISSN 1213-7499** elektronická verze