

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2008

Lenka Lacinová

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

**Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie**

Studijní program:

**Studijní obor: Učitelství španělského jazyka a občanské výchovy
pro základní školy**



**Sluchová učebnice španělštiny pro děti postižené specifickou
poruchou učení – dyslexií**

**Audio textbook of Spanish for children afflicted with specific
learning disability– with dyslexia**

Vedoucí diplomové práce

Mgr. Renata Jandová

Autor

Lenka Lacinová

2008

Anotace

Práce je rozdělena do sedmi tematických celků. První popisuje specifické poruchy učení všeobecně. Zkoumá historii a vývoj výzkumu SPU a jejich diagnostiku. V dalších částech práce jsou popsány jednotlivé specifické poruchy učení podrobně. Druhý tematický celek charakterizuje příčiny, projevy, diagnostiku a reedukaci dyslexie, třetí celek dysgrafie, čtvrtý dysortografie a pátý dyskalkulie. Předposlední díl se zabývá ostatními druhy specifických poruch učení a poslední část je zaměřena na výuku cizího jazyka u dětí se specifickými poruchami učení.

Součástí práce je i sluchová učebnice španělštiny pro děti s dyslexií, která se skládá ze dvou částí: učebnice a CD, které slouží jako zvuková opora pro čtení textů a vysvětlení nově probírané gramatiky.

Annotation

This work is divided into seven thematic parts. The first one describes specific learning disabilities generally. It explores history and progress of the research of specific learning disabilities and their diagnostic. In the other parts specific learning disabilities are described in details. The second part characterizes reasons, tokens, diagnostic and reeducation of dyslexia, the third part reasons, tokens, diagnostic and reeducation of dysgraphia, the fourth of dysortographia and the fifth part characterizes reasons, tokens, diagnostic and reeducation of dyscalculia. The penultimate part dedicates to the other kinds of specific learning disabilities and the last part attends to education of children with specific learning disabilities.

This work includes also audio textbook of Spanish for children with specific learning disabilities, which contains two parts: textbook and CD that serves as a audio help for learning and explaining of new grammar.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Sluchová učebnice španělštiny pro děti postižené specifickou poruchou učení – dyslexií* vypracovala samostatně a na základě materiálů uvedených v seznamu citované a použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 11.listopadu 2008

Lenka Lacinová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Renatě Jandové za její hodnotné rady a připomínky při zpracovávání mé diplomové práce a paní Mgr. Haně Hrubé za konzultace ohledně jazykové stránky praktické části.

Obsah

1 Úvod	8
2 Specifické poruchy učení	9
2.1 Definice.....	9
2.2 Historie výzkumu specifických poruch učení.....	10
2.3 Vývoj výzkumu specifických poruch učení v českých zemích.....	11
2.4 Diagnostika.....	12
2.4.1 Diagnostické vyšetření.....	13
2.4.2 Diagnostická kritéria.....	15
2.4.3 Testy.....	16
2.5 Dělení specifických poruch učení.....	17
3 Dyslexie	18
3.1 Definice.....	18
3.2 Příčiny dyslexie.....	18
3.3 Projevy dyslexie.....	20
3.4 Diagnostika.....	21
3.5 Reedukace dyslexie.....	24
3.5.1 Zásady reedukace aneb „Matějčkovo desatero“.....	24
3.5.2 Metody.....	26
3.5.3 Pomůcky.....	28
4 Dysgrafie	30
4.1 Definice.....	30
4.2 Příčiny.....	30
4.3 Projevy.....	31
4.4 Diagnostika.....	31
4.4.1 Diagnostická kritéria.....	32
4.5 Reedukace dysgrafie.....	32
4.5.1 Metody.....	32
4.5.2 Práce s dysgrafikem a pomůcky pro reedukaci.....	34

5 Dysortografie	36
5.1 Definice.....	36
5.2 Projevy dysortografie.....	36
5.3 Reedukace.....	37
5.3.1 Reedukační metody a pomůcky.....	37
6 Dyskalkulie	38
6.1 Definice.....	38
6.2 Typy dyskalkulie.....	38
6.3 Reedukace dyskalkulie.....	39
6.3.1 Metody a pomůcky pro reedukaci.....	39
7 Další druhy S P U	41
7.1 Dyspinxie.....	41
7.2 Dysmuzie.....	41
7.3 Dyspraxie.....	41
8 S P U a výuka cizích jazyků	42
8.1 Výuka cizího jazyka pro děti se SPU – ano či ne?.....	42
8.2 Zásady vyučování cizího jazyka.....	42
8.3 Metody vyučování.....	43
8.3.1 Vedení hodin cizího jazyka.....	43
8.3.2 Slovní zásoba.....	44
8.3.2.1 Hra při osvojování slovní zásoby.....	44
8.3.2.2 Výslovnost.....	45
8.3.3 Gramatika.....	45
8.3.4 Čtení.....	46
8.3.5 Psaní.....	48
8.3.6 Procvičování.....	48
8.3.7 Domácí úkoly.....	49
8.4 Zkoušení.....	49
8.5 Hodnocení.....	49
9 Závěr	51
10 Přehled použité literatury	52
11 Přílohy	53
12 Praktická část	55

1 ÚVOD

Specifické poruchy učení se v dnešní době diagnostikují zhruba u pěti procent dětí. Těchto pět procent dětí má velké potíže při osvojování běžných školních dovedností jako je čtení, psaní nebo počítání a to i přesto, že je jejich inteligence průměrná či dokonce nadprůměrná. Bez dyslexie, dysgrafie nebo ostatních poruch učení by pravděpodobně neměly se školní látkou žádné nebo jen malé problémy.

V dnešní době, kdy se dosaženému vzdělání přikládá stále vyšší důraz, nemůžeme tyto děti vyčlenit ze společnosti středoškoláků či vysokoškoláků jen proto, že mají vrozenou specifickou poruchu učení. Naopak měli bychom jim umožnit, aby i ony měly možnost studovat na střední i vysoké škole, protože na to obvykle mají inteligenční předpoklady.

Dalším fenoménem doby, ve které žijeme, jsou cizí jazyky. Při nástupu do většiny zaměstnání, zaměstnavatelé vyžadují znalost nejméně jednoho cizího jazyka. Někteří rodiče se i přesto snaží osvobodit své děti od výuky cizích jazyků, protože podle jejich názoru se děti nemohou naučit cizí jazyk, když nezvládají jazyk mateřský. To však odborníci rázně odmítají, protože věří, že každé dítě je schopné naučit se alespoň základy cizího jazyka, je-li mu poskytnuta dostatečná péče a vhodné učební pomůcky.

Odborníci však často diskutují, který jazyk je pro výuku dětí se specifickými poruchami učení nejlepší. Anglický jazyk bývá označován za nevhodný kvůli odlišnosti grafické a fonetické stránky slov, německý kvůli dlouhým složeninám podstatných jmen, ruština kvůli rozlišnému znakovému vyjádření abecedy, ale také kvůli příbuznosti s češtinou, která je spíše matoucí. Z tohoto úhlu pohledu se odborníkům jako jeden z nejvhodnějších jazyků jeví španělština.

Cílem práce je vytvoření pomůcky pro výuku španělského jazyku u dětí se specifickou poruchou učení.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

2.1 Definice

Existuje mnoho definic specifických poruch učení. Například v roce 1976 je Úřad pro výchovu v USA definoval takto: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“

(<http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch>)

Nedlouho nato, přesněji o čtyři roky později, vyslovili američtí experti tuto definici: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

(in Matějček, Z., 1995, str. 24)

Obě definice nám říkají, že specifické poruchy učení způsobují problémy v osvojování základních dovedností, kterými jsou čtení, psaní či počty. V praxi se pak můžeme setkat s dětmi, kterým dělá velké problémy naučit se plynule číst, píšící pomalu a nečitelně nebo nejsou schopné spočítat jednoduché příklady a to i přesto, že jejich inteligence je průměrná nebo dokonce i nadprůměrná.

2.2 Historie výzkumu specifických poruch učení

Za první krok ve zkoumání specifických poruch učení je považován výzkum francouzského lékaře Paula Brocca, který popsal centrum řeči. Při postižení tohoto centra (tzv. Broccova centra) člověk není schopen porozumět mluvené řeči. Může mluvit, avšak není schopen přijímat informace zvukovou cestou.

Nedlouho na to německý lékař Carl Wernicke zjistil, že při poškození levých spánkových oblastí je člověk sice schopen řeč produkovat, není jí však schopen porozumět.

Na první pohled by se mohlo zdát, že tyto výzkumy nemají žádnou souvislost se specifickými poruchami učení. Nicméně pro zjišťování specifických poruch učení z toho vyplývá, že mozek je složitě strukturovaný a různé části (viz. Broccovo či Wernickovo centrum) odpovídají za určitou činnost. Na základě toho již v roce 1877 německý specialista Adolf Kussmaul použil jako první slovo „slovní slepota“, kterým označoval případy, kdy jeho pacienti ztratili vinou poškození mozku schopnost číst. *„Netrvalo dlouho a v roce 1896 dr. Pringle Morgan popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se při vysoké inteligenci a individuální péči nemohl naučit číst, přestože bez obtíží zvládal čtení víceciferných čísel a pracoval s výrazy s písmeny. Poruchu nazval „vrozená slovní slepota“.* (Zelinková, O., 2005, str. 8)

Důležitý posun ve výzkumu specifických poruch učení přinesl Samuel Torrey Orton. Tento americký neurolog a psychiatr v roce 1925 zveřejnil první teorii toho, jak vznikají specifické poruchy čtení. Podle Ortona je hlavní příčinou neschopnosti naučit se plynule číst neúměrné převládání jedné strany mozku nad druhou. Zároveň také popsal několik metod nápravy, z nichž některé se používají dodnes.

Velký význam měla i práce Alfreda Strausse a Heinze Wenera, kteří zdůrazňovali nutnost rozlišovat mezi jednotlivými specifickými poruchami a s tím spjatou důležitost individuálního přístupu k jedincům s SPU.

Roku 1977 byl ve Spojených státech amerických schválen zákon, na jehož základě měly děti se specifickými poruchami učení zajištěno hodnocení odpovídající jejich obtížím. Obdobný zákon byl o čtyři roky později přijat i na Britských ostrovech.

2.3 Vývoj výzkumu specifických poruch učení v českých zemích

V souvislosti s výzkumem specifických poruch učení na našem území se musíme zmínit o profesorovi pražské Karlovy univerzity Antonínu Heverochovi, který roku 1904 uveřejnil článek: *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti. „Popsal v něm případ jedenáctiletého děvčátka, které přes velmi dobrou paměť a relativně dobré výsledky v matematice nebylo schopné naučit se číst“.*

(Zelinková, O., 2005, str. 8)

O 48 let později se přešlo od teorie k praxi i v tehdejším Československu. V roce 1952 se specifické poruchy učení začaly diagnostikovat v dětském domově v Herálci a později i „léčit“ na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě. Dalšími důležitými pracovišti pro výzkum a nápravu SPU se postupem času staly léčebny v Dolních Počernicích či v Brně, kde se roku 1962 otevřela první specializovaná třída pro žáky s dyslexií.

Mezi největší české odborníky na dyslexii patřil bezesporu profesor Zdeněk Matějček. Aktuálně se této problematice věnuje mimo jiné Olga Zelinková, Věra Pokorná či Zdeňka Michalová.

V dnešní době jsou v České republice pro jedince se SPU zajištěna práva na základě Školského zákona. *„Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělání všem, tedy i žákům se SPU. Každý jedinec má právo na vzdělání v plném rozsahu, jak odpovídá jeho věku a zařazení do odpovídající vzdělávací instituce“.* (Zelinková, O., 2005, str.43-44)

2.4 Diagnostika

Specifické poruchy učení mohou být diagnostikovány dvojím způsobem. První, kdo si mnohdy všimne, že dítě má neobvyklé potíže s některou z oblastí vzdělávání, je učitel. Ten ale vzhledem k počtu žáků, které učí, není schopen zajistit podrobnou diagnostiku žáka. Koneckonců k tomu nemá ani potřebnou kvalifikaci. Proto tuto diagnostiku provádějí nejčastěji odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech, která se většinou nacházejí v dětských odděleních nemocnic. Je dobré, když se na vyšetření podílí více specialistů než jenom psycholog. Získá se tím komplexnější náhled na příčiny poruchy a tím je možné lépe zvolit co nejúčinnější metodu nápravy. Pro co nejpřesnější diagnostiku bychom proto měli mimo psychologa nechat žáka vyšetřit také u očního či ušního lékaře, neurologa popřípadě u psychiatra. Neměli bychom také zapomenout na poznatky učitele, který zná i žákovy sociální vztahy.

Pravidla diagnostiky specifických poruch učení jsou ošetřena tzv. Metodickým pokynem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Byl vydán r. 2004 tehdejší ministryní školství Petrou Buzkovou a zní takto:

„Čl. VI

Zjišťování specifických poruch učení nebo chování

(1) Zjišťování a diagnostiku specifických poruch učení provádí pedagogicko-psychologická poradna, případně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči, diagnostiku specifických poruch chování provádí pedagogicko-psychologická poradna nebo středisko výchovné péče.

(2) Diagnostika je provedena na základě komplexního posouzení případu, speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru příznaků, příčin a dalších souvislostí v souladu s postupy diferenciální diagnostiky a se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech a subtestech.

(3) Pedagogická diagnostika podle čl. I odst.11) zahrnuje rozbor výsledků školní práce žáka ve vztahu k používaným metodám výuky, porovnání výkonu žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech a činnostech s uvedením pozitivních výsledků výkonů žáka, sledování průběhu koncentrace pozornosti a dalších projevů chování.

(4) Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka zahrnuje zejména:

a) verbální a neverbální test inteligence užívaný pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka,

b) percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti,

c) speciální didaktické zkoušky vztahující se k příslušné věkové kategorii žáka a typu jeho postižení (zkouška čtení, psaní, pravopisu, zkouška matematických schopností apod.),

d) v případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika další zkoušky, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření podle zvláštních předpisů, zkoušku prostorové a časové orientace, zkoušku vizuomotorické koordinace, vyšetření pozornosti, vyšetření osobnosti standardizovanými či projektivními technikami, pozorování a rozbor projevů chování, vyšetření rodinných vztahů apod.“

(<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>)

2.4.1 Diagnostické vyšetření

Pedagogicko – psychologické poradny většinou nabízejí vyšetření podle věku dítěte: 1) pro děti mladšího školního věku (= od první do páté třídy základní školy), 2) pro děti staršího školního věku (od šesté do deváté třídy) a 3) pro studenty středních popřípadě i vyšších škol.

Nejprve musí pracovník psychologicko – pedagogické poradny vyloučit, že obtíže spojené s přijímáním nových informací jsou způsobeny rozumovou zaostalostí. K tomu odborníci používají standardizované testy. Z výsledků testů specialista určí, zda jedinec

podléhá diagnostickým kritériím (přesná kritéria jsou uvedena v širším zkoumání jednotlivých poruch v dalších částech práce) a jedná se tedy v jeho případě o specifickou poruchu učení. Dále jsou ke stanovení diagnózy nutné také údaje o osobní a rodinné anamnéze jedince. Anamnéza musí uvést především informace o tom, zda se specifická porucha neobjevila i u jiného člena rodiny, dále údaje o průběhu těhotenství a porodu, případně o onemocnění, ale i o zájmech dítěte.

Samotné vyšetření je poté zaměřeno na potvrzení předpokládané specifické poruchy učení, může však určit i jinou příčinu potíží při výuce. Olga Zelinková ve své knize *Poruchy učení* rozlišuje následující druhy vyšetření:

- *vyšetření čtení*
- *vyšetření psaní*
- *zjištění úrovně sluchového vnímání*
- *zjištění úrovně zrakového vnímání*
- *pravolevá orientace*
- *řeč*
- *soubor zkoušek k diagnostice LMD*
- *další speciálně zaměřené zkoušky*

(Zelinková, O., 1994, str. 34)

Co vyšetření nejčastěji ukáže? To, zda se jedná opravdu o specifickou poruchu učení a pokud ano, o jakou. Zda je zjištěná SPU způsobená dědičností, lehkou mozkovou dysfunkcí, úrazem či nemocí, popřípadě jejich kombinací. Dále nám prezentuje úroveň rozumových schopností, a to jak v oblasti verbální tak i neverbální, a v neposlední řadě i pracovní charakteristiku žáka.

Po ukončení vyšetření a vyhodnocení výsledků musí odborník svá zjištění sdělit rodičům a navrhnout jim nejvhodnější postup při další výuce a popřípadě reedukaci dítěte. Odborník na základě žádosti rodičů může napsat i zprávu pro školu. V ní může žákovým učitelům navrhnout toleranci v klasifikaci, přípravu individuálního vzdělávacího plánu, či přeřazení žáka do třídy či školy specializující se na práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Je však nutno podotknout, že zatímco oznámení výsledků rodičům je povinné, sami rodiče mohou následně zakázat poslat zprávu o vyšetření a vhodném druhu nápravy do školy. Doporučení, jak má učitel s dítětem pracovat, tedy v takovém případě může přijít vniveč.

2.4.2 Diagnostická kritéria

Odborníci rozdělují kritéria do několika skupin. Základním znakem, na kterém se však shodují, je inteligenční kvocient vyšší než 90. V opačném případě se nejedná o specifickou poruchu učení, ale o podprůměrnou inteligenci. PhDr. Václav Mertin v časopise *Rodina a škola* (č.8-9/1999) určuje sedm kritérií při diagnostice specifických poruch učení. Prvním kritériem jsou dlouhotrvající obtíže v osvojování základních školních dovedností. Znamená to, že pokud žák není schopen v horizontu i několika týdnů naučit se probíraný jev, nemusí to vždy značit, že se jedná o poruchu učení. Až když tyto problémy přetrvávají delší dobu – většinou se jako minimální hranice uvádí příchod do druhé třídy – je namístě začít se zajímat, zda potíže nejsou spojeny s SPU. Dalším kritériem, které V. Mertin uvádí, je rozdíl mezi inteligencí žáka a jeho výsledky ve škole. Zde si ovšem musíme dát pozor, aby případný neúspěch žáka s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí nebyl způsoben vnějšími příčinami. Mezi tyto vnější příčiny můžeme zařadit nízkou motivaci, nevhodné podmínky pro studium či sociální prostředí a vztahy žáka. Někdy nadprůměrně inteligentní žák nevykazuje požadované výsledky ne proto, že by „na to neměl“, ale protože nemá dostatek času, vzhledem k tomu, že na něj rodiče kladou nepřiměřené nároky, například co se vedení domácnosti týče. Jednoduše řečeno, rodiče ho zaměstnávají v péči o domácnost natolik, že již nemá čas na učení. K tomu se vztahuje i třetí kritérium, které říká, že chybovost způsobená specifickými poruchami nesmí být zapříčiněna stresem, nepozorností, nedostatkem času nebo tím, že žák si probíraný jev ještě dostatečně nezafixoval či neprocvičil. Čtvrté kritérium předpokládá, že děti se SPU budou dosahovat podprůměrné výsledky v tzv. percepčně kognitivních a motorických testech. Ty mají za úkol zjistit nedostatky ve zrakovém či sluchovém vnímání, v řeči, v koordinaci či pravolevé orientaci. Páté kritérium v podstatě doplňuje kritérium číslo 2 a 3, když říká, že SPU nemůžeme ihned přisuzovat dítěti, které nezvládá požadovanou látku z důvodu absence ve škole zaviněné například vážnou nemocí či dlouhodobým zraněním. Šesté kritérium nám říká, že o specifických poruchách bychom měli začít přemýšlet, až když potíže s osvojováním čtení, psaní či počtů přetrvávají i po opakovaném procvičování daného jevu. Poslední kritérium pouze potvrzuje to, co jsem už několikrát zmínila na jiných místech své práce a sice, že specifické poruchy učení nejsou prvotně způsobeny vadou zraku, sluchu či mentální retardací. (blíže Mertin, V., 1999, str. 10 - 11)

Konkrétní diagnostická kritéria individuálních poruch uvedu na jiném místě této práce, až se budu zabývat specifickými poruchami jednotlivě.

2.4.3 Testy

Pro zjišťování specifických poruch učení se používá řada testů. Jedná se například o testy inteligenční, které mají za úkol vyloučit nízký inteligenční kvocient, testy školních znalostí, testy speciálních schopností, testy zraku a sluchu atp.

- 1) Inteligenční testy – jsou testem číslo jedna, aby se potvrdilo výše zmíněné kritérium číslo jedna a to sice, rozlišit potenciální poruchu učení od podprůměrné inteligence. Nejvhodnější testy pro případné dyslektiky či dysgrafie jsou samozřejmě ty, ve kterých není velké množství textu (ať již na čtení či na psaní).
- 2) Testy školních znalostí – „...zahrnují testy čtení, pravopisu a aritmetiky. Pro dítě, které trpí specifickými poruchami učení, je obvykle nezbytné, aby psycholog udělal jeden nebo více těchto testů jako dodatek k inteligenčnímu testu.“ (Selikowitz, M., 2000, str. 28)
- 3) Testy speciálních schopností – patří sem například různé jazykové či pohybové testy.
- 4) Jako samostatnou podkapitolu uvádím testy na zrakové vnímání a sluchové rozlišování, které někdy bývají přiřazovány právě k testům speciálních schopností. Zde chci zmínit například Moselyho testy, které zjišťují úroveň sluchového vnímání na základě určování přítomnosti hlásky v prezentovaném slově. Dalším hojně používaným testem je tzv. zkouška sluchové diferenciacce Wepmana a Matějčka. Dítě poslouchá dvojice auditivně podobných slov a říká, jaký je mezi slovy rozdíl, pokud v nich rozdíl je. Např. stim – stym atd. Jak vidíme, test se zaměřuje především na rozlišení měkkosti slabik.
Mezi testy na zjištění úrovně vizuálního vnímání bývá velmi často aplikován Edfeldtův test. Ten pracuje se znaky, které se od sebe liší podle horizontální nebo vertikální osy, tedy zkoumá, do jaké míry od sebe dítě rozpoznává např. d, b, p, q...
- 5) Test zraku a sluchu – je pro určení SPU povinný a jeho podstatou je odlišit obtíže způsobené vadami zraku a sluchu a ty, jejichž příčinou jsou SPU.

- 6) Testy pravolevé prostorové orientace – zjišťují, do jaké míry si je dítě jisto určením levé a pravé strany. Testy mohou obsahovat úkoly typu: namaluj do pravého horního rohu papíru kolečko, do levého dolního čtvereček atd. Dále se zkoumá pravolevá orientace vůči vlastnímu tělu (dej levou rukou na pravé ucho) či vůči ostatním osobám.
- 7) Ostatní testy – mezi ně se řadí testy na vyšetření řeči (repeticí různých slov, slovních spojení), reprodukci rytmu, kresbu postavy či testy na koncentraci pozornosti.

Na závěr této kapitoly bych chtěla zdůraznit, že rozpoznání specifické poruchy učení se nesmí stát konečným řešením při práci s obtížně vzdělavatelným žákem. Diagnóza není konec, ale naopak začátek práce.

2.5 Dělení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se dělí na několik druhů, především podle toho jakou dysfunkcí jedinec trpí. Tyto nemoci jsou zpravidla z hlediska názvosloví uvozeny předponou dys-, která v překladu znamená rozpor či deformaci.

Nejznámější poruchy učení jsou: Dyslexie – porucha čtení, dysgrafie – porucha psaní, dysortografie – porucha pravopisu, dyskalkulie – porucha matematických schopností. Mimo nich se ale můžeme setkat i s méně známými poruchami, jako například s dysmúzií, tedy poruchou vnímání a reprodukce hudby, s dyspraxií (vývojová porucha obratnosti) či s dyspinxií (vývojová porucha kreslení). V následující části práce se budu zabývat prvními čtyřmi poruchami, při čemž nejdůkladněji se zaměřím především na dyslexii.

3 DYSLEXIE

3.1 Definice

Dyslexie je asi nejznámějším pojmem z výše uvedených poruch. Je to zřejmě proto, že je nejčastější a nejvíce ovlivňuje úspěšnost v osvojování školních vědomostí a dovedností. Tento termín bychom mohli přeložit jako porucha práce se slovy, popř. porucha čtení. Projevuje se především nesprávným čtením slov, ve kterých dítě zaměňuje tvarově podobná písmenka, rychlostí a technikou čtení a velmi často i porozuměním lépe řečeno neporozuměním čteného textu.

Existuje nespočetné množství definic dyslexie, já jsem si však vybrala definici našeho nejuznávanějšího lékaře, který se zabýval nejen specifickými poruchami učení, Zdeňka Matějčka: *„Dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“* (Matějček, Z., 1975, str. 29)

Mluvíme – li o dyslexii, je možné zmínit se i o dvojnámennosti tohoto pojmu. Zatímco někteří odborníci pojem dyslexie používají výhradně pro označení poruch čtení, jiní jím pojmenovávají celou skupinu specifických poruch učení.

3.2 Příčiny dyslexie

Odborníci (např. Matějček, Jirásek a Žlab) odlišují 4 skupiny příčin dyslexie: encefalopatickou (způsobenou poškozením mozku), hereditární (dědičnou), hereditárně encefalopatickou (smíšenou) a neurotickou.

- 1) Encefalopatické příčiny: Jak už bylo výše zmíněno jedná se o skupinu dětí, jejichž zjištěná dyslexie má své kořeny ve větším či menším poškození mozku. I důvody a vývojová fáze při poškození mozku mohou být odlišné. Nejčastěji k němu dochází v prenatální fázi, v době kolem či těsně po porodu, ale i v časném dětství, kdy může

jedinec prodělat například různé záněty nebo i otřes mozku. Následkem poté je neobratnost jemné motoriky a s ní úzce související špatné výsledky například v kreslení, snížení koncentrace na výkon, který má dítě předvést, problémy v pravolevé koordinaci či vady řeči. Dyslexie u těchto dětí bývá velmi často doprovázena i dysgrafií či jinými specifickými poruchami učení. Chování těchto jedinců se vyznačuje neklidem, podrážděním, ulpívavým myšlením a již výše zmíněnou zhoršenou schopností koncentrovat se na úkol.

- 2) Hereditární příčiny: jak název napovídá, jedná se o těžkosti způsobené výlučně dědičností. V prenatální, postnatální fázi a ani v době porodu nenastaly žádné komplikace, které by mohly být příčinou pozdějších potíží se čtením. Avšak u rodičů, prarodičů či vzdálenějších předků dítěte nacházíme v menší či větší míře znaky některé ze specifických poruch čtení. Děti s touto skupinou příčin dyslexie se naučí rozlišovat jednotlivá písmenka a při čtení se nedopouští závažných chyb, avšak i přesto je jejich čtení pomalejší a musí na něj vydat více úsilí, než jedinci bez SPU. Na druhou stranu děti, jejichž problémy se čtením jsou způsobeny dědičnými příčinami, jsou na tom lépe než první skupina. Jejich forma dyslexie bývá lehčí a ke snazšímu zmírnění projevů a úspěšnější nápravě napomáhá i jejich chování, které můžeme na rozdíl od první skupiny označit za normální, tedy věku přiměřené a oproštěné od negativních jevů.
- 3) Příčiny hereditárně encefalopatické: u této skupiny není jednoduché jednoznačně určit, jestli je dyslexie zapříčiněná z větší části dědičně nebo poškozením mozku. Ve většině případů však bylo zjištěno, že podklad najdeme v dědičném oslabení funkcí, které jsou následně ještě zhoršeny určitou mozkovou indispozicí.
- 4) Neurotické příčiny: potíže dětí patřící do této skupiny nevyplývají ani z dědičných ani z encefalopatických dispozic. Největší podíl na rozvoj poruchy měly spíše aspekty z vnějšího okolí (například špatně zvolená metoda při počáteční fázi výuky čtení, traumatizující událost, která se dítěti přihodila ve škole, ale i mimo ni, a v neposlední řadě emocionální poruchy). Musíme zde ovšem striktně rozlišit neurotické faktory jako prvotní příčinu dyslexie a neurotické chování vzniklé na základě problémů se čtením. Zatímco v prvním případě jsou chyby při čtení způsobeny neurotickým napětím, v druhém případě je neurotické chování důsledkem nikoliv příčinou špatného čtení. (převzato z Matějček, Z., Jirásek J., Žlab, Z., 1966, str. 21-26)

3.3 Projevy dyslexie

Jak už bylo řečeno, první, kdo většinou pozná, že se žakovým čtením není něco v pořádku, je učitel ve škole či rodič doma. Učitel vidí, že žák vydává na přečtení daného textu daleko větší úsilí než jeho spolužáci. Nápadný může být i rozdíl mezi úrovní žákova čtení a úrovní například matematických schopností či znalostí z jiných oborů. Dále bývá patrná častá záměna jednoho nebo i více písmenek za jiná a v neposlední řadě i domýšlení slov podle smyslu věty. Jiným znakem je i zhoršená koncentrace a soustředění se při čtení ostatních žáků.

V následující pasáži krátce rozvedu, čím se jednotlivé obtíže nejčastěji projevují:

- 1) Rychlost – jedinec s dyslexií čte po písmenkách, maximálně po slabikách. Má problémy s vázáním jednotlivých slabik, a tak můžeme říci, že jedinec nečte, ale spíše pouze dekoduje předložený text. V opozici k pomalému čtení můžeme k dyslexii přiřadit i čtení zbrklé. Dítě se soustředí na to, aby četlo správně, ale už mu nezbývají síly na porozumění.
- 2) Správnost čtení – mezi nejčastější chyby v této kategorii můžeme zařadit domýšlení či hádání slov, vynechávání nebo naopak přidávání písmen nebo jejich přesmykání a také záměnu tvarově podobných písmen, například m za n, p za b, d za b, n za u a opačně.
- 3) Technika čtení – *„způsob, jakým dítě čte, ukazuje na úroveň čtenářské vyspělosti. Opakované přeříkávání písmen, popř. slabik, neplynulé čtení s mnoha zarážkami jsou projevem nezvládnutých počátečních etap čtení...“* (Zelinková, 2005, str.14)
- 4) Porozumění čtení – může vyplývat ze snahy rychle a plynule přečíst text. Bez porozumění textu se z čtení stává pouhá reprodukce textu a dítě tak nezískává ke studiu tolik potřebné informace.
- 5) Další znaky - obtíže v měkčení (žák nerozlišuje mezi dy, ty, ny a di, ti, ni), nerozlišení délky samohlásek, špatná intonace.
- 6) Tzv. „dvojitý čtení“ – žák si nejprve sám pro sebe potichu předříká písmenka a až poté vysloví slovo nahlas.

3.4 Diagnostika

Když učitel či rodič vypožoruje některý z výše uvedených projevů, je nasnadě požádat o vyšetření dítěte například v pedagogicko-psychologické poradně.

Úvodní otázka, kterou si na začátek kapitoly položíme, zní: „Kdy je nevhodnější k diagnostice dyslexie přistoupit?“ Nabízí se odpověď: Čím dříve, tím lépe! Je ovšem nutné dodat – samozřejmě co nejdříve po vstupu do školy. Už v prvním pololetí první třídy lze u některých žáků zaznamenat podstatně větší potíže při osvojování si čtecích návyků. Ne vždy se sice jedná o specifickou poruchu čtení, nicméně, pokud se dyslexie odborným vyšetřením zjistí už v takto časném věku, je největší naděje na nápravu a z ní plynoucí úplné či alespoň co největší odstranění jejích příznaků.

První, co odborník musí vyšetřit je, zda se opravdu jedná o specifickou poruchu čtení a ne o deficit intelektu. Olga Zelinková uvádí tato kritéria dyslexie:

„ – $IQ \geq 90$

- $ČQ < 90$ (kde $ČQ$ je čtenářský kvocient)

- rozdíl mezi IQ a $ČQ$ je minimálně 20 bodů

- trvale podprůměrné výsledky ve čtení

- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole

- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy“

(Zelinková, 1994, str. 25)

Jak už bylo zmíněno v kapitole o diagnostice specifických poruch učení (2. 4), odborné vyšetření provádí specialisté nejčastěji v pedagogicko – psychologických poradnách především na podnět učitele nebo rodičů. Stejně je tomu i u diagnostiky dyslexie. Věra Pokorná rozděluje informace získané při diagnostice na informace z přímých a nepřímých zdrojů. (Pokorná, V., 2001, str. 196 – 207). Mezi nepřímé zdroje řadí rozhovory s rodiči, pedagogy i s dítětem samotným. Přímými zdroji pak jsou: hodnocení výkonu ve čtení, vyšetření rychlosti čtení, chyby při čtení a jejich analýza či porozumění danému textu. Zatímco rozhovory s jednotlivými účastníky diagnostiky psychologovi nejčastěji prozradí, jak dítě přistupuje k učení, jak reaguje na neúspěch a kde zřejmě mohou být příčiny problémů, přímé zdroje ukáží, jak se nedostatky přesně projevují a pomohou je na jejich základě podrobně analyzovat.

Snad všichni odborníci (a jistě i neodborníci) se shodují, že před samotným vyšetřením je nutné nabudit u dítěte pocit klidu a důvěry k vyšetřujícím. Nejlepší je navázat konverzaci na téma zajímavé pro dítě (to můžeme zjistit buď od rodičů, nebo se zeptat přímo, jaké jsou jeho koníčky a záliby). Poté je možné převést téma na školu a školní výsledky a tím se postupně dostat k tomu, aby dítě přečetlo daný text. Vyšetřující tak může začít sledovat následující faktory.

Faktory, které se při diagnostice čtení zkoumají:

- 1) Rychlost čtení: „*Dítě čte zpravidla 3 minuty. Zaznamenáváme počet přečtených slov za každou minutu a odečítáme počet slov přečtených chybně – dostáváme tak nakonec počet správně přečtených slov.*“ (Matějček, Z., 1975, str. 126). Matějček poté rozděluje výsledky do tří skupin. V první dosahují děti vyrovnaného výkonu, ve druhé čtou nejprve pomaleji a až po nějaké době se na text plně koncentrují a ve třetí se naopak výkonnost s postupem času snižuje.
- 2) Chybovost: Nejčastěji se zkoumá kvantita, umístění a kvalita chyb.
 - 2a) Počet chyb: „*Sociální únosnost čtení podle počtu chyb je možno na podkladě praktických zkušeností vyjádřit asi dvojnásobkem průměrného procenta chyb pro konec 2. ročníku, tj. přibližně 6-10%. Za defektní tedy pokládáme, jestliže dítě od 3. třídy výš dělá v textu více než 10 chyb na 100 přečtených slov.*“ (Matějček, 1975, str. 132)
 - 2b) Lokalizace chyb: Při zkoumání čtení dítěte můžeme nežádka zjistit, že chyby, které jedinec při čtení dělá, se vyskytují jen v určité části slov. Někdy sledovaný čte špatně pouze první písmeno či začátek slova. Jindy dobře přečte první i poslední písmeno nebo část slova, ale prostředek slova neumí přečíst správně. Třetí možností je chybné vyslovení konce slova či posledního písmena. Specifickým případem pak je úplná záměna celého slova za jiné. (blíže Matějček, Z., 1975, str. 214)
 - 2c) Typy chyb: Chyby při dyslektikově čtení bývají rozděleny do mnoha skupin, nejčastěji však bývají diagnostikovány záměny, inverze, vynechávky či naopak přídavky. Nejfrekventovanějšími záměnami jsou záměny tvarově či zvukově podobných písmen (či obou dohromady), tedy b/d/p, a/e, t/j; t/d, s/z/c. Inverzí chápeme záměnu slovosledu písmen ve slově, například mez/zem. Při chybě, která je charakterizována jako vynechávka, nečte žák buď určitá písmena, která tvoří slabiku, písmena, která tvoří slabiku či více slabik, někdy

vynechá celá jedno i víceslabičná slova. Přesným opakem vynechávek jsou přídavky, při kterých dítě vyslovuje navíc písmena, slabiky, či celá slova.

Za další typ chyb bývá označována záměna předpon, přípon, koncovek či částí slov, která někdy zapadají do kontextu a žák je pouze odhaduje, jindy po jejich přečtení věta naprosto ztrácí smysl a dítě logicky poté netuší, co vlastně četlo. V krajních případech dítě zamění slovo za jiné, které se v českém jazyce vůbec nevyskytuje.

3) Porozumění čtenému textu je další důležitou součástí diagnostikování dyslexie.

Zjišťujeme při ní, zda se žák snaží o „vyluštění“ jednotlivých slov neunavil natolik, že na to nejdůležitější – porozumění tomu, co četl – už mu nezbyly síly. Většinou se nabízí dvě varianty zjištění toho, zda dítě dobře porozumělo přečtenému textu. Po přečtení krátkého a zajímavého! úryvku (buď můžeme jedince nechat přečíst text celý anebo mu dát určitý časový úsek a ptát se ho jen na tu část, kterou přečetl) máme dvě možnosti: Buď žáka poprosíme, aby nám svými slovy převyprávěl, o čem příběh byl, anebo mu klademe přímé a jasné otázky ohledně textu a žák na ně odpovídá.

Na základě žákovy reprodukce můžeme podle následující stupnice určit stupeň porozumění čtenému textu:

0 – Reprodukce je zcela dobrá, spolehlivá, bez nepřesností. Zachycen je celý děj. Je patrné dokonalé porozumění textu.

1 – Dějové souvislosti dobře chápe, reprodukuje všechny podstatné části, ale objevují se ještě některé nepřesnosti jako důsledek chybného čtení nebo nedokonalé techniky.

2 – Reprodukuje vrchol děje a podstatné části, ale o celku nemá spolehlivou představu. Nepřesnosti a chyby v jednotlivostech způsobené chybným čtením některých slov. Mezery v dějových souvislostech nebo děj přeházený.

3 – Reprodukuje jen vrchol děje nebo některé snadno pochopitelné souvislosti. Reprodukce je silně zatížena chybami ve čtení, jež zkreslují smysl. Porozumění útržkovité, ale přece jen některé úseky logicky spojeny.

4 – Reprodukuje pouhé útržky děje bez spojitosti, nebo si pomáhá konfabulacemi. Smysl celku mu uniká. Reprodukce se řídí podle některých „opěrných slov“, tj. těch, která dobře přečetl a pochopil.

5 – Nerozumí tomu, co čte, smysl mu zcela uniká. Porozumí jen ojediněle některým slovům, a ta reprodukuje, nebo na jejich podkladě konfabuluje.“

(Matějček, 1975, str. 217)

Než ukončím kapitolu o diagnostice dyslexie, ráda bych se ještě krátce zmínila o jednom faktoru, který při zkoumání sledujeme, nebo bychom aspoň sledoval měli. Tím faktorem je chování dítěte během čtení. Budeme-li žáka při čtení pozorovat, můžeme zjistit, jestli je dítě při čtení uvolněné či pod tlakem, zda si nějakým způsobem čtení „neulehčuje“ (například zda-li si prstem nezakrývá slova, která právě nečte, nebo zda si naopak neukazuje na písmenka, která zrovna vyslovuje).

3.5 Reedukace dyslexie

3.5.1 Zásady reedukace aneb „Matějčkovo desatero“

V mnoha publikacích o zkoumání dyslexie a její nápravy jsou zmiňovány různé zásady, kterými by se měli psychologové, učitelé i rodiči řídit. Všechny se zakládají především na individuálním přístupu k dítěti, protože upozorňují, že je velice složité najít dva identické případy dyslexie. Tato specifická porucha čtení má totiž mnoho stupňů, může (ale nemusí) být propojena s jinou specifickou poruchou učení (dysgrafie, dyspraxie...), někdy je zapříčiněna dědičně, jindy poškozením mozku různého rozsahu. Já osobně za nejkompaktnější soubor rad považuji zásady, které ve své knize Vývojové poruchy učení uvádí profesor Matějček:

1. Náprava může probíhat pouze na základě kompletní diagnózy. Reedukaci dyslexie (a ani jiné specifické poruchy učení) nemůžeme začít v případě, kdy nevíme, jaké potíže žák má a z čeho jeho problémy pramení. Stejně jako lékař nemůže operovat, aniž by věděl, co operovat má, ani psycholog nemůže přistoupit k reedukaci pokud neví, co má vlastně napravovat.
2. Individuální přístup nadevše. Jestliže se v dnešní době stále více prosazuje individuální přístup k žákům na základních školách, v případě práce s dyslektiky toto tvrzení platí dvojnásob. Po stanovení diagnózy se vytváří plán práce s dítětem, který se opírá o zjištěné potíže a jejich příčiny, které jsou u jednotlivých žáků rozdílné. Proto vytvoříme jiný plán práce pro dítě, které má izolovanou dyslexii a jiný plán pro jedince, který se mimo dyslexie musí vyrovnávat i s dysgrafií či dysortografií. Navíc musíme vzít v potaz i sociální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá a ty bývají také velice rozmanité.

3. Snaha o co nejpříjemnější léčebnou atmosféru. Dítě by se při procesu reedukace mělo cítit co nejlépe a pokud možno by si ani nemělo připouštět, že to, co musí na rozdíl od svých spolužáků bez dyslexie dělat vlastně navíc, není nutné zlo, ale dobro, které mu pomůže se svým spolužákům brzy vyrovnat nebo alespoň značně přiblížit. Na vytváření této atmosféry by se měli podílet především rodiče, učitelé, ale také spolužáci a to nejlépe neustálou motivací, povzbuzováním a pochválením každého pokroku.
4. Zásada komplexnosti. Tuto zásadu můžeme chápat dvěma způsoby. Jednak jako komplexnost procvičování co nejvíce smyslů, které se při čtení používají, tedy zraku, sluchu, ale i hmatu a motoriky celkově či artikulace. Druhý typ komplexnosti je spíše sociální. Dítě je zvyklé na domácí a školní prostředí, avšak při reedukaci si musí zvyknout na prostředí nové, prostředí lékařské. Je proto důležité, aby si žák vytvořil k terapeutovi či lékaři kladný vztah a hlavně důvěru, jen tak bude náprava komplexní.
5. Základem je dobrý začátek. Kladný první dojem z reedukace je základem úspěchu. Pokud žák při úvodních nápravných lekcích nabude dojmu, že je všechna snaha zbytečná a jeho čtení se stejně nikdy nezlepší, je nadmíru jasné, že dítě pravděpodobně rychle ztratí veškeré úsilí o cvičení a nápravu. Proto je nejdůležitější vzbudit u dítěte zájem ke spolupráci, motivovat ho k dalšímu snažení a především ho ujistit, že náprava bude úspěšná, protože je šikovné a určitě zvládne vše, co náprava vyžaduje.

Jedním z velmi účinných případů motivace může být vzít žáka do hodiny čtení v dyslektické třídě a ukázat mu, že tito žáci také dříve měli podobné problémy se čtením, avšak díky reedukaci je překonali.
6. Klesající zájem o nápravu. Jelikož reedukace trvá většinou dlouhou dobu, můžeme se setkat se snižujícím se zaujetím pro věc. Motivaci proto musíme použít nejen pro navození zájmu, ale i pro jeho udržení. Jako dobrá řešení se nabízejí různé typy odměn, nebo soutěží. Je zajímavé, že někdy se odborníci nesetkávají s poklesem zájmu dětí, ale rodičů. Proto i je musí terapeut ubezpečovat, že dítě dělá pokroky a že je v jeho silách se s dyslexií dobře vyrovnat.
7. Jaká nápravná metoda je nejlepší? Volba vhodné metody je pro odborníky jednou z nejtěžších fází reedukace. Jak už jsme si řekli v bodě č.2, přístup ke každému dítěti by měl být individuální, protože jak stupeň a typ dyslexie je jiný, tak i osobnost je u každého jedince rozdílná. Výhodou by se mohlo zdát, že metod

najdeme v našem reedukačním prostředí poměrně mnoho, i přesto však musí terapeut co nejpečlivěji zvolit tu metodu, která je pro pacienta nejvhodnější a nejpříjemnější.

8. Počáteční diagnóza nestačí. Je sice pravda, že diagnostikování specifické poruchy je „odrazovým můstkem“ k nápravě, avšak musíme brát v potaz i to, že nic není dokonalé a že některé nedostatky v základních mentálních funkcích terapeut objeví až v průběhu samotné reedukace.
9. Nevzbuzovat plané naděje! I přes zvyšující se odbornost terapeutů a zkvalitnění reedukačních metod a pomůcek existuje určité procento dyslektiků, jejichž defekt lze zmírnit jen symbolicky a porucha čtení přetrvává ve velké míře i v dospělosti. Proto je důležité vypracovat a následně vyslovit co nejrealističtější prognózu postupu a úspěšnosti nápravy.
10. Co dál? Pokud dítě bylo zařazeno do dyslektické třídy nebo pobývalo určitou dobu ve specializovaném zařízení, je důležité ho dobře připravit na to, co ho čeká, až se zařadí zpět do nedyslektické třídy. (blíže Matějček, 1974. str. 154 – 158).

Toto desatero bych doplnila snad jen o zásady pravidelnosti a rozmanitosti. Při reedukaci nemusíme postupovat mílovými kroky, naopak je lepší postupovat po menších částech, nutné je ale pravidelné procvičování vedoucí k plnému zautomatizování daného jevu nebo dané schopnosti. Pokud cvičíme denně, není třeba cvičit dlouhé hodiny. Tím si zajistíme i tolik potřebné soustředění, které podporujeme i aplikací co nejrozmanitějších metod a cvičení.

3.5.2 Metody

Díky rostoucímu zájmu o specifické poruchy učení a jejich nápravu vzniká stále více reedukačních metod. Není to z toho důvodu, že by stávající metody byly špatné, ale vychází se především z individuálního přístupu, který odhaluje, že každý žák má jiné vzdělávací potřeby a tím pádem se k němu musí přistupovat jiným způsobem než k ostatním dyslektikům. Některé metody jsou určeny pro počátek reedukace spojený s úvodní motivací, některé se snaží kompenzovat nevyvinuté funkce, jiné zase mají za úkol zmírnit špatné návyky, které brání například v plynulém čtení. Mnoho metod se snaží o zapojení co největšího počtu analyzátorů (zrakové, sluchové, pohybové atd.). Žák tak písmenka nejen vidí, ale i slyší, či si je může „ohmatat“. V neposlední řadě

uvádím i metody logopedické, které jsou zaměřeny na zdokonalení výslovnosti a intonace a metody používané na soustředění a udržení pozornosti.

Jak už jsem zmínila, existuje nepřeberné množství metod používaných při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení. Já se však v této části práce zaměřím především na metody, které se hodí pro nápravu čtení.

- 1) Rozlišování tvarově podobných písmenek – mně osobně se líbí metoda, kterou na tuto obtíž popisuje ve svém manuálu Eva Mrázová (Mrázová, E., 1994, str. 24). Principem je přiřadit obrázky slov, která začínají na stejné písmeno do jednoho domečku.

Mezi další metody na odstranění záměny tvarově zaměnitelných písmenek je například vybarvování nebo vyškrtávání daných písmenek v textu (motivací může být cvičení, ve kterém po správném vymalování písmenek vznikne pěkný obrázek), čtení slov, která obsahují jedno nebo obě písmenka a zvýraznění těchto písmenek v textu či tvarování písmenek z modelíny.

- 2) Návčik čtení úvodních slabik – dětem, kterým dělá obtíže čtení první slabiky ve slově, můžeme pomoci tak, že spojíme slovo s obrázkem, přičemž úvodní slabiku slova zvýrazníme nebo ji napíšeme ještě jednou před samotné slovo.
- 3) Rozlišování inverzních obrazců – u této metody považují specialisté za účinné kreslit s dětmi různé znaky v různých pozicích a postupně tyto znaky přeměňovat na písmena. Aby bylo zapojeno více smyslů, je možné kreslit písmena do písku, do rýže či do mouky.
- 4) Obrázky pomáhají i při návčiku čtení obtížných slov (za obtížná slova odborníci většinou považují slova s uzavřenými slabikami, tedy slabikami končícími na souhlásky, nebo slova, ve kterých se objevují shluky souhlásek). Při návčiku dítěti ukazujeme napsaná slova a jejich obrázkové ekvivalenty. Při procvičení můžeme žáka vyzvat, aby se pokusil sám spojit slovo s obrázkem toto slovo vyjadřující.
- 5) Metoda postřehování – „*Má-li žák dosáhnout sociálně vyhovující rychlosti čtení, tj. 60 až 70 slov za minutu, musí již bezpodmínečně číst po skupinkách slov. K dosažení tohoto cíle nám značně pomáhá návčik postřehování. Při tomto návčiku dítěti exponujeme kratičkou dobu (zlomek vteřiny) slabiku, slovo, skupinku slov (podle úrovně čtení) a dyslektik má za úkol exponovaný text přečíst.*“ (Jirásek, J., Matějček, Z., Žlab, Z., 1966, str. 127).
- 6) Metoda barevných kostek – tato často používaná metoda spočívá v tom, že dítě má před sebou kostky s jednotlivými písmeny abecedy, přičemž souhlásky,

samohlásky a písmena, která jsou tvarově snadno zaměnitelná, jsou barevně odlišena. Úkolem dítěte je zopakovat a z kostek sestavit slovo, které mu učitel (rodič, terapeut) diktuje, případně ho poté napsat na papír s tím, že se doporučuje, aby dítě písmena jako b-d-p napsalo malými tiskacími písmeny a několikrát je obtáhlo.

Obdobným cvičením může být navlékání kostek na drátek. Postup je stejný jako u sestavování slov z kostek na stole.

- 7) Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek – i na tento problém existuje několik metod, například metoda teček a čárek, při které žákovi diktujeme slova a on dělá tečku, když slyší slabiku s krátkou samohláskou a čárku, když slyší samohlásku dlouhou (místo diktování mu slova můžeme dát již předepsaná na papíře a žák je čte, popřípadě po nás opakuje, a poté nakreslí tečky a čárky podle zmíněného postupu). K nácviku těchto potíží se používá i tzv. bzučák, o němž budu psát v kapitole „Pomůcky“ (3.5.3).
- 8) Metoda dublovaného čtení – *„Tato metoda se používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, čtou však nepřesně, domýšlejí si nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodič nebo učitel udělá.“* (Pokorná, V., 2001, str. 252)

Pokud se rozhodneme kteroukoliv (i zde nezmíněnou) metodu použít, musíme zvážit i stupeň obtížnosti, který zvolíme. Příliš jednoduchá cvičení žáka demotivují, protože jsou pro ně moc snadná a nudí ho, naopak příliš těžké úkoly vzbuzují strach z neúspěchu a bezmoc.

3.5.3 Pomůcky

Každá metoda by byla pouhou teorií, kdyby nebylo možné jí vyzkoušet v praxi. A k tomu odborníkům i rodičům pomáhají různá cvičení a pomůcky.

V české literatuře se v této oblasti objevují především díla a studie Olgy Zelinkové, Zdeňka Matějčka či Věry Pokorné.

- 1) Čtecí okénko – je jednou z nejpoužívanějších pomůcek. „*V destičce papíru je na jednom okraji vystřižené „okénko“ v délce asi 4 cm a v šířce odpovídající velikosti písmen. Táhneme-li tímto okénkem po řádce, mají se v něm objevovat asi 2-3 slova současně.*“ (Matějček, Z., 1975, str. 188) Slouží k tomu, aby dítě při čtení neovlivňovalo rušivé vlivy okolního textu. „*Dítěti je exponována pouze nepatrná část textu ve vystřiženém proužku a ostatní rušivé pozadí je okénkem zakryto. Dalším posláním okénka je, že vede a cvičí správné oční pohyby.*“ (Jirásek, J., Matějček, Z., Žlab, Z., 1966, str. 121)
- 2) Bzučák – používá se při nácvičování rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. „*Dítěti se předřikávají slova s výraznou výslovností délek (máma, tatínek apod.) a jejich rytmus se přitom zmáčknutím tlačítka na bzučáku „přehraje“.* Dítě slova stejně výrazně opakuje a snaží se napodobit i rytmus na bzučáku.“ (Matějček, Z., 1975, str. 183). Bzučáky bývají opatřeny i žárovkami, které svítí podle délky stisku tlačítka na bzučáku. Zapojeno tak je hned několik smyslů – hmat, sluch i zrak.
- 3) Kostky pro nácvičování měkkých a tvrdých slabik – hlavním principem je použití kostek ze dřeva pro nácvičování slabik tvrdých (dy, ty, ny) a kostek z molitanu nebo měkké gumy pro nácvičování slabik měkkých (di, ti, ni). „*Jsou tedy nejen na pohmat, ale už i na pohled nepochybně měkké. Dítě opět skládá slova a věty, naslouchá bedlivě naší výslovnosti, opakuje po nás „nebezpečné“ slabiky, přeřiká je několikrát a pak teprve hledá kostku, která by odpovídala jeho představě „měkkosti“.*“ (Matějček, Z., 1975, str. 178 – 179) Jak vidíme, je-li dítě na rozpacích, která slabika je správná, stačí uchopit kostky s příslušnou dvojicí slabik a ohmatat si je.
- 4) Pracovní listy – snad v každé knihovně dnes najdeme alespoň jednu metodickou příručku, jak konkrétními způsoby pomoci dětem se specifickými poruchami učení. Příručky obsahují mnoho cvičení a postupů, jak s dětmi nácvičovat tu či onu nedokonalost. Pro příklad uvádím knihy: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* od Věry Pokorné, *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem* od Evy Mrázové, *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy* od Naděždy Verecké či *Cizí jazyky a specifické poruchy učení* od Olgy Zelinkové. Tyto práce uvádím záměrně, protože především z nich jsem čerpala inspiraci pro praktickou část své práce.
- 5) Přesmyčky, hádanky, skládky a jiná hravá cvičení – tyto pomůcky beze zbytku naplňují Komenského zásadu „škola hrou“. Jedná se o různé hry se slovy – skládání či rozkládání slov, přesmykání písmen za účelem získání jednoho slova z jiného atd. Názorně tyto pomůcky použiji v praktické části své práce.

4 D Y S G R A F I E

4.1 Definice

Dysgrafie, tedy specifická porucha psaní, je spolu s dyslexií nejčastější poruchou učení a také spolu s ní nejvíce ovlivňuje, lépe řečeno omezuje, jedincův výkon. „*Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.*“ (Michalová, Z., 2004, str.19)

Definic dysgrafie opět najdeme nepřeborné množství. Já jsem vybrala definici Olgy Zelinkové, naší přední odbornice na specifické poruchy učení. „*Dysgrafie je porucha psaní postihující úpravu písemného projevu i osvojování jednotlivých písem a spojení hláska – písmeno.*“ (Zelinková, O., 1994, str. 21)

4.2 Příčiny

V kapitole 2.2 jsem se podrobně zabývala příčinami dyslexie. Jelikož se odborníci shodují, že příčiny dyslexie, dysgrafie i ostatních specifických poruch učení jsou totožné, nebudu se již příčinami dysgrafie podrobně zabývat a spíše zopakují hlavní rysy těchto příčin.

- 1) Encefalopatická skupina – příčiny způsobené poraněním mozku. „*Lze prokázat drobné poruchy ve vnímání. V psychologickém nálezu je příznačné, že výsledky ve verbálních inteligenčních zkouškách jsou zpravidla vyšší než ve zkouškách názorových.*“ (Matějček, Z., 1975, str. 71)
- 2) Hereditární skupina – příčiny způsobené dědičností.
- 3) Skupina smíšená (hereditárně encefalopatická) - „*Prvky hereditární a encefalopatické se vyskytují současně a je obtížné rozhodnout, které z nich jsou dominantní.*“ (Matějček, Z., 1975, str. 72)
- 4) Neurotická skupina – poruchy způsobené vnějšími příčinami (špatná výuková metoda, traumatizující události atd.).

4.3 Projevy

Specifická porucha psaní se stejně jako dyslexie plně projevuje většinou až na základní škole, když se dítě učí psát. Jaké jsou proto nejčastější projevy při nácvičku psaní? Olga Zelinková zmiňuje následující obtíže:

- „*Držení psacího náčiní je křečovité nebo nesprávné.*
- *Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.*
- *Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.*
- *Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné.*
- *Písmena jsou nestejně veliká. Přepisování je **neúčinné**. Mnohdy se stává, že přepisovaný úkol je horší než původní.*
- *V diktovaných slabikách či slovech píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.“*

(Zelinková, O., 1994, str. 30)

V odborné literatuře můžeme nalézt i další znaky dysgrafie jako například špatnou úpravu písma, nepravidelnost a rozdílnost znaků, záměnu psacího a tiskacího písma, nerovnou linii a sklon písma, či nepravidelnou hustotu mezi slovy nebo písmeny. Další příklady se zmiňují o správnosti psaní, kdy stejně jako u dyslexie i u dysgrafie můžeme vidět záměnu tvarově podobných grafémů, nedopsání slov nebo jejich vynechání. A v neposlední řadě se jedná i o rychlost psaní, nebo lépe řečeno o značnou pomalost a velkou námahu vydanou na napsání zadaného textu.

4.4 Diagnostika

Objeví-li se u dítěte některý z výše zmíněných projevů, je nasnadě požádat specializované odborníky o vyšetření, při němž se zjistí, zda se jedná o specifickou poruchu psaní, nebo ne. A stejně jako u dyslexie, i u dysgrafie existují přesná kritéria.

4.4.1 Diagnostická kritéria

- *trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech (zvládání tvarů písmen, problémy v diktátech)*
- *specifické chyby ve školních pracích event. v poradenském diktátu*
- *IQ \geq 90*
- *negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole*
- *rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy*

(Zelinková, O., 1994, str. 25)

4.5 Reedukace dysgrafie

4.5.1 Metody

I pro reedukaci dysgrafie existuje mnoho metod nácviu správného psaní. Některé jsou zaměřené na správný úchop psací potřeby, jiné na rozvoj motoriky, popřípadě jsou uváděna cvičení na uvolnění, která by měla samotnému nácviu psaní předcházet.

Stejně jako u nápravy dyslexie i zde platí určité zásady, které by se měly při reedukaci dodržovat. Věra Pokorná ve své knize *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* uvádí následující zásady (převzato z Pokorná, V., 2001, str. 233 – 238):

- 1) *Zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu* – vzhledem k rozmanitosti lidské osobnosti je nutné ke každému žákovi přistupovat individuálně a stejně tak i zvolit nápravná cvičení, která dítěti a jeho učebnímu stylu vyhovují nejlépe.
- 2) *Psychologická analýza celkové situace dítěte* – předně jde o zjištění, jaké má žák postoje k učení, jak zvládá neúspěchy a jak se tyto projevují v jeho chování. Stejně nutné je zjistit i vztah rodičů jak k dítěti, tak k jeho špatným školním výsledkům.
- 3) *Co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte* – aby terapeut mohl začít s nácvikem, musí nejprve vědět, co vlastně je potřeba nacvičovat. Je nutné tedy nejprve zjistit, na co se má psycholog (rodič, učitel) zaměřit, aby zbytečně nenacvičoval dovednosti, které již dítě zvládá.
- 4) *Stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů* – i zde platí, že je důležité správně nastavit obtížnosti procvičovaných úkolů, protože příliš jednoduché úkoly začnou žáka po chvíli nudit, naopak těžká cvičení mohou v dítěti vzbudit pocit úzkosti a bezmoci.

- 5) *Prožití úspěchu již při první návštěvě v poradně* – jak profesor Matějček, tak Věra Pokorná se shodují, že pocit úspěchu při první lekci je nejsilnější vnitřní motivací, jakou může dítě v počátcích reedukace získat. Od tohoto pocitu se odvíjí i další spolupráce dítěte při nápravě.
- 6) *Při nápravě postupujeme po malých krocích* – tato zásada říká, že nesmíme přecházet ke složitějším úkolům, dokud dítě zcela nepochopilo právě probíraný jev. Navíc je nutné volit i odpovídající stupeň obtížnosti kroku, ke kterému chceme po zvládnutí prvního jevu přejít.
- 7) *Pracovat pravidelně, pokud možno denně* – reedukace je dlouhodobý proces, který předpokládá souvislý nácvik nových jevů a zároveň opakování již naučených dovedností. Vzhledem k tomu, že u dětí se specifickými poruchami učení velmi brzy slábne koncentrace, mohou se nácviky provádět jen poměrně krátkou dobu. I proto se zdůrazňuje nutnost každodenního tréninku.
- 8) *Cvičit s porozuměním* – tato zásada upozorňuje na to, že dítě musí nejen chápat, co zrovna procvičuje, ale především, proč to procvičuje.
- 9) *Dokonalé soustředění* – aby měl nácvik co největší účinek, musí se dítě na svůj výkon velmi intenzivně soustředit. To předpokládá klidné prostředí a stejně soustředěnou spolupráci rodiče či terapeuta.
- 10) *Dlouhodobý nácvik* – jak už bylo zmíněno v bodě 7, reedukace je dlouhodobý proces, a proto je nutné žáka i jeho rodiče upozornit na to, že úspěchy se nedostaví ihned, ale že bude potřeba mnoho trpělivosti, než se výsledky reedukace začnou naplno projevovat.
- 11) *Automatizace* – chce-li terapeut přikročit k nácviku nového prvku reedukace, musí si být naprosto jistý, že předchozí krok dítě ovládá natolik, že se už nemusí soustředit na jeho zvládnutí, ale že ho provádí již zcela automaticky.
- 12) *Použití co nejpřirozenějších metod a technik* – znamená, že při nácviku například sluchové diferenciaci nesmí léčící předváděné příklady přehánět, ale naopak je vyslovovat co nejzřetelněji a nejblíže k běžné normě vyslovování.
- 13) *Strukturovaná cvičení* – „*Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, aby vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu. Pamatujeme si to, co si dokážeme představit. Představit si dovedeme to co, má určitou strukturu nebo souvisí s vědomostmi a dovednostmi, které jsme si dříve osvojili.*“

(Pokorná, V., 2001, str. 238)

Jak vidíme, zásady Věry Pokorné se prakticky neliší od zásad profesora Zdeňka Matějčka, které jsem uvedla v kapitole Reeducace dyslexie (3.5.1).

4.5.2 Práce s dysgrafikem a pomůcky pro reeducaci

Je několik možností, jak dysgrafikovi ulehčit učení se nové látky či studium na škole kteréhokoliv typu. Velkým pomocníkem může dysgrafikovi být počítač, a proto by měl mít možnost psát na něm poznámky, popřípadě i některé písemné práce. Při zkoušení se preferuje ústní zkoušení před písemným a pokud učitel plánuje psát s žáky diktát, může dysgrafikovi přinést již vytištěný text s tím, že gramatické jevy, na které má být diktát zaměřen, vypustí a žák bude mít za úkol je doplnit. Při psaní slohové práce specialisté doporučují dát žákovi více času, popřípadě mu umožnit domácí přípravu. Velkým ulehčením pro dysgrafika zajisté bude, dostane-li před výkladovou hodinou tzv. kostru přednášené látky, do které si během hodiny bude doplňovat pouze poznámky. Odborníci také doporučují, aby učitelé v písemných pracích z jiného předmětu než z češtiny neznámkovali pravopis, ale obsah a fakta obsažená v písemné práci. Avšak i učitel českého jazyka by učitel měl v kontrolních pracích hodnotit pouze jev, na který je práce zaměřena, a jiné jevy neklasifikovat.

Dále dysgrafikovi při studiu pomůžeme volným výběrem psacích prostředků, stylu písma a sešitu, do kterého si bude poznámky psát. Vhodnou pomůcku je i tzv. násada na tužku či jinou psací potřebu. Vymyslela ji Hana Tymichová a je určena pro nápravu špatného držení psacích potřeb.

Na závěr podkapitoly „Práce s dysgrafikem“ bych ráda zmínila konkrétní případ dysgrafika a výsledky práce s ním. Jedná se o dnes 25letého studenta vysoké školy. Během prvního stupně ZŠ měl chlapec problémy se psáním, a tak rodiče v páté třídě požádali o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Tam byly zjištěny specifické poruchy učení dysgrafie a dysortografie a to na podkladě lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti. Formou cvičení se realizoval nácvik oslabených funkcí centrální nervové soustavy. V sedmé třídě projevil zájem o studium na gymnáziu a byl vyšetřen v rámci tzv. profi-vyšetření. Výsledky vyšetření ukázaly, že rozumové předpoklady jsou v pásmu jasného nadprůměru, má velmi dobrou prostorovou představivost, ale na druhou stranu slabou paměť. Vyšetření klinické psycholožky dále potvrdilo nadprůměrné intelektové předpoklady s převahou matematicko – technického

nadání. Nedostatky naopak shledala ve vývoji percepčně-motorických funkcí. Na závěr doporučila, aby i při dalším studiu byly tolerovány specifické obtíže v písemném projevu, tj. zhoršená kvalita písma (například, aby delší texty, jako např. slohové práce, směl psát na počítači). Vyšetřující psycholožka dále navrhla shovívavost při specifické chybovosti v psaných projevech. Posledním doporučením bylo preferovat při testování znalostí ústní zkoušení a případné neúspěchy v písemných pracích ověřovat ústně, aby se tím odlišily grafomotorické obtíže, které ovlivňují rychlost psaní, od skutečné znalosti učební látky. (viz. příloha č.2) Učitelé na střední škole na tato doporučení nebrali ohled. Jediné, o co student požádal a co mu bylo umožněno bylo, aby maturitní práci z českého jazyka mohl psát na počítači. Dnes studuje na vysoké škole v Plzni obor Aplikovaná elektrotechnika. Vysokoškolské studium je podle jeho slov ke studentům se SPU daleko přívětivější a to především proto, že může neomezeně používat počítač. I díky tomu bez potíží loni dokončil bakalářské studium a pokračuje v navazujícím inženýrském studiu.

5 DYSORTOGRAFIE

5.1 Definice

„Dysortografie je porucha pravopisu. Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají zaměňují písmena či celé slabiky atd.“ (Zelinková, O., 1994, str. 11)

5.2 Projevy dysortografie

Zdeňka Michalová uvádí následující chyby dysortografického charakteru:

- *„ grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)*
- *obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky*
- *záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě*
- *chyby v artikulační neobratnosti*
- *chyby v měkčení na akustickém podkladě*
- *chyby v důsledku sykavkových asimilací*
- *neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze*
- *přidávání nepatřících písmen a slabik do slov*
- *neschopnost dodržování délek samohlásek*
- *neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě*
- *problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l“*

(Michalová, Z., 2004, str. 19)

5.3 Reedukace

Jak z definice vyplývá, dysortografie bývá velmi často propojená s dyslexií, a proto jak projevy tak pomůcky na reedukaci jsou velmi podobné, či dokonce stejné, jako u projevů specifické poruchy čtení a jejich pomůcek k nápravě.

5.3.1 Reedukační metody a pomůcky

- 1) Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek – neví-li si dítě rady s délkou samohlásek, je možné pomoci mu například pomocí bzučáku (viz. kapitola 2.5.3. Pomůcky na reedukaci dyslexie). Při reedukaci může být bzučák použit několika způsoby. Žák může na bzučáku „vytřukávat“ slova, která mu učitel diktuje tak, že slyší-li dlouhou samohlásku, podrží žák tlačítko bzučáku dlouho, slyší-li krátkou samohlásku, stiskne jej krátce. Další možností je, že učitel přehrává dlouhé nebo krátké slabiky a žák podle toho hledá slova odpovídající délce slabik. Jinou pomůckou může být systém teček a čárek, přičemž tečka označuje krátkou slabiku a čárka (buď vodorovná, nebo lomítko) slabiku dlouhou. Dítě pak podle záznamu teček a čárek vymýšlí či přiřazuje slova nebo naopak předložená slova převádí do tohoto systému (viz. příloha č. 1).
- 2) Rozlišování tvrdosti a měkkosti slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni) – stejně jako při nápravě dyslexie i zde jsou doporučovány kostky ze dřeva či jiného tvrdého materiálu pro rozlišování slabik tvrdých a kostky z molitanu či jiné měkké hmoty pro slabiky měkké (viz. kapitola 2.5.3).
- 3) Návik psaní měkkých a tvrdých i/y po obojetných souhláskách a shody podmětu s přísudkem – *„Při nácviku a procvičování psaní i-í a y-ý po obojetných souhláskách užíváme kartiček s i-í a y-ý, avšak daleko více se nám osvědčují kartónky, kde i-í a y-ý je přímo spojeno s obojetnou souhláskou. Žáci si tento jev lépe upevní. Postupně procvičujeme jednotlivé slabiky a po probrání procvičujeme všechny pohromadě. Podobným způsobem užíváme tří karet k utvrzení správné koncovky přičestí minulého při shodě přísudku s podmětem.“* (Tymichová, H., 1985, str. 93 – 94)

6 DYSKALKULIE

6.1 Definice

„Specifická porucha matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly“, tak definuje dyskalkulii ve své knize Zdeňka Michalová (Michalová, Z., 2004, str. 23). Následně tamtéž dělí dyskalkulii do několika skupin:

6.2 Typy dyskalkulie

- 1) Praktognostická - žák nedokáže přiřadit počet a jemu odpovídající symbol čísla. „V geometrii jsou výrazné obtíže např. se členěním předmětů podle barvy, tvaru, velikosti, obtížně rozlišuje geometrické tvary a figury.“ (Novák, J., 2000, str. 9)
- 2) Verbální – žák není schopen slovem pojmenovat operační znaky (o „x“ menší, o „x“ větší, „x krát“ menší, „x“ krát větší). Neumí ani ukázat žádaný počet na prstech.
- 3) Lexikální – zjednodušeně řečeno: jedná se o nezpůsobilost ke čtení matematických symbolů, především vícemístných čísel a tvarově podobných čísel. Často se používá výraz „dyslexie čísel“.
- 4) Grafická – někteří odborníci ji přirovnávají k dysgrafii v oblasti číslic. Žák má velké problémy především se psaním číslic. „K dalším typickým příznakům patří psaní nepřiměřeně velkých neúhledných číslic při značně nepřehledném, neuspořádaném zapisování početních operací, např. písemného násobení a dělení. ... V geometrii mají takoví dyskalkuličtí žáci problémy s rýsováním i jednoduchých obrazců a s překreslováním z tabule.“ (Novák, J., 2000, str. 10)
- 5) Operacionální – jak název napovídá, jedná se o potíže při provádění matematických operací. Žák si snaží počítání ulehčit například tím, že zaměňuje složitější početní operace za jednodušší (sčítání za násobení, odečítání za dělení), písemně řeší i nejjednodušší příklady. Jedinci s operacionální dyskalkulií se také vyznačují velkými obtížemi při pamětním počítání.

- 6) Ideognostická – žák s touto poruchou chápe jen obtížně (v horších případech vůbec) vztahy mezi matematickými pojmy. „*Postižení nechápu, že např. číslo 9 lze vyjádřit jako 3×3 , nebo $10 - 1$.*“ (Novák, J., 2000, str. 10) Dalším znakem je, že žák nezvládá počítat příklady z paměti a to ani ty základní, které by měl již dávno bezpečně ovládat.

6.3 Reedukace dyskalkulie

6.3.1 Metody a pomůcky pro reedukaci

Dnes existuje mnoho metod a pomůcek i pro reedukaci méně vyskytované specifické poruchy učení, kterou je dyskalkulie. Já jsem pro názornost vybrala z příručky Josefa Nováka *Dyskalkulie - Metodika rozvíjení početních dovedností s přílohou Pracovní listy* jen několik základních metod, které se týkají především orientace na číselné ose, představě o struktuře čísla, rozkladu čísel, sčítání čísel do 10, ale i odčítání, násobení a dělení.

- 1) Číselná osa – je jednoduchá pomůcka, kterou si mohou vytvořit žáci sami. Může znázorňovat číselnou řadu po jedné od nuly do deseti (dvaceti, třiceti..), nebo po desítkách, či řadu sudých (popř. lichých) čísel. Děti poté mohou na ose ukazovat diktované číslice nebo je spojovat pastelkou.
- 2) Představy o struktuře čísla – zde pomohou různé typy dominových kostek, které mohou být buď namalované a různě barevně odlišené, ale i udělané ze dřeva či plastu. Dítě si pak na základě práce s kostkami prostřednictvím sluchu, zraku a hmatu vytváří představu o struktuře čísla.
- 3) Rozklad čísla v první desítce, sčítání a odečítání do deseti – k reedukaci obtíží s tímto typem matematických dovedností odborníci používají barevné hranolky. „*Barevné hranolky jsou tvořeny 10 sadami kostek a hranolků délkově odstupňovaných. Každé délce hranolku, jež představuje velikost daného čísla, přísluší jiná barva. Na povrchu hranolků jsou vyhloubeny zářezy, které vyznačují strukturu čísla.*“ (Novák, J., 2000, str. 21) Při hře s kostkami pak dítě může poměřovat hranolky podle velikosti nebo barvy a určovat, který hranolek je o kolik kostek větší než jiný, případně o kolik jsou jednotlivé hranolky menší než

hranolek největší (tedy hranolek složený z deseti kostek). Při náročnějších cvičeních může dítě zkoumat, jakou kombinací je možné složit takový hranolek, který bude roven největšímu hranolku nebo i jiným hranolkům (například že „dvoukostkový“ a „čtyřkostkový“ hranolek jsou stejně dlouhé jako hranolek složený z šesti kostek atd.). Tím si dítě nevědomky procvičuje sčítání. Návik odčítání provádíme tak, že na největším hranolku zakryjeme počet kostek, který chceme odečíst a vzniká tak výsledek.

- 4) Násobení a dělení – k náviku násobilky můžeme použít kartičky, které posílí vizuální vnímání. Například k procvičování násobilky 4 vytvoříme kartičky s činiteli i součiny a rozložíme je vedle sebe na stůl. Na levé straně budou činitelé (1×4 , 2×4 , ...) a napravo součiny (4, 8, ...). Nejprve seřadíme odpovídající násobené činitele a jejich součinné ekvivalenty, aby si dítě mohlo prohlédnout a zafixovat správná řešení. Poté odebereme všechny kartičky součinů a nastavíme je dítěti rubovou stranou. Dítě losuje jednotlivé součiny a přiřazuje je k jejich činitelům. Když si dítě násobení dostatečně zafixuje, je možné nacvičovat dělení tak, že místo součinu odebereme sloupec s činiteli a dále již nacvičujeme jako v případě násobení. (blíže Novák, J., 2000, str. 18 – 30)

7 DALŠÍ DRUHY SPU

7.1 Dyspinxie

„Dyspinxie je specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku.“
(Michalová, Z., 2004, str. 24)

7.2 Dysmuzie

„Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností; jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Relativně patří mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Novotná a Kremličková dělí dysmuzii na expresivní, jež znemožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv, který dokáže běžně identifikovat, a totální, což je nedostatek hudebního smyslu vůbec. V tomto druhém případě jedinec hudbu nechápe, neidentifikuje ji, nepamatuje si ji.“ (tamtéž, str. 24)

7.3 Dyspraxie

„Při dyspraxii jde o zhoršení kontroly mozku záměrných pohybů. Dítě s dyspraxií může provádět individuální pohyby, ale má potíže s koordinováním těchto pohybů, aby uskutečnilo určitý úkol. Dyspraxie je obvyklou příčinou nemotornosti. Děti s dyspraxií mohou mít také řečové poruchy (verbální dyspraxie)...“ (Selikowitz, M., 2000, str. 108)

8 SPU A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

8.1 Výuka cizího jazyka pro děti se SPU – ano či ne?

Mnoho odborníků uvádí, že se často setkávají s názorem, že děti se specifickými poruchami učení nejsou schopny naučit se cizímu jazyku, protože nezvládají ani jazyk mateřský. Vzápětí ale tyto názory důrazně odmítají. „*Mnoho dyslektiků je schopno cizí jazyk s úlevami a tolerancí zvládnout, netvrdíme ovšem, že vždy perfektně. ... O žádném dítěti s SPU však nelze říci, že by se cizí jazyk nemělo učit vůbec.*“ (Michalová, Z., 2004, str. 63)

Při výuce je samozřejmě nutné přizpůsobit se potřebám žáka, úrovni a typu specifické poruchy, a používat speciální individuální a skupinové práce či vytvořit individuální vzdělávací program. Doporučuje se i slovní hodnocení žákových výkonů.

8.2 Zásady vyučování cizího jazyka

Stejně jako u vyučování kteréhokoliv předmětu by na prvním místě měla stát zásada názornosti. Jak už bylo několikrát zmíněno, děti se specifickými poruchami učení potřebují při výuce zapojit co nejvíce smyslových analyzátorů, tedy zrak, sluch, hmat, motoriku. „*Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. ... Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.*“ (Zelinková, O., 2005, str. 78-79). Olga Zelinková tamtéž dále uvádí u každého analyzátoru výhodu jeho zapojení:

- 1) Zrak – spojení obrázků či předmětů popisujících nacvičovanou situaci a psané formy slov, které se situace týkají, napomáhá k jejich lepší fixaci. „*Zrakové vnímání podporují i myšlenkové mapy a další pomůcky, v nichž zraková paměť napomáhá uložení a následnému vybavení informací. (Př.: není cílem vyjmenovat všechny členy rodiny, ale napsat co nejvíce slov souvisejících s rodinou).*“ (Zelinková, O., 2005, str. 79)
- 2) Sluch – poslechem učitelovy, spolužákovy ale i své výslovnosti má možnost výslovnosti porovnávat a opakovat tu správnou.

- 3) Řeč – mluvení je základem každého (nejen) cizího jazyka, a proto by měl žák mluvit co nejvíce. Pokud není možné, aby žáci tuto činnost vykonávali individuálně, či z toho mají obavy, je vhodné, aby mluvili alespoň ve skupinách.
- 4) Motorika – „*dítě znázorňuje obsah slov pohybem. Opakovaně obtahuje slova nebo píše slova se současným vyslovováním.*“ (Zelinková, O., 2005, str. 79)

Další zásadu, kterou odborníci uvádějí, je zásada komunikativního přístupu, která zdůrazňuje, že hlavním cílem výuky cizího jazyka je schopnost domluvit se v běžných situacích. Není proto nutné snažit se docílit preciznosti ve výuce gramatiky či v tvorbě složitých souvětí. Nejdůležitější je naučit dítě porozumět a odpovědět a vyjádřit své myšlenky i za cenu jednoduchých vět. „*Kromě porozumění na základě znalostí slov a slovních spojení je cílem též naučit žáky domýšlet obsah na základě kontextu, předjímat, co asi mluvčí chce říci.*“ (Zelinková, O., 2005, str. 81)

Další zásady už se v podstatě shodují se zásadami uvedenými již v kapitolách: Zásady reedukace dyslexie (2. 5. 1) a Metody reedukace dysgrafie (3. 5. 1), proto je pouze zmíním. Jde o zásadu postupu od známého k neznámému a to po malých krocích, o zásadu automatizace učiva, zásadu strukturovaného učiva, zásada každodenního učení apod.

8.3 Metody vyučování

8.3.1 Vedení hodin cizího jazyka

Ohledně vedení hodin cizího jazyka se vedou značné spory. Někteří odborníci zastávají názor, že použití mateřského jazyka je nutností, která žákovi pomůže vytvořit si jasný význam cizího slova, jiní zase jeho užití zavrhnou s domněnkou, že nejlepší způsob, jak se naučit cizí jazyk, je stejný jako naučit se jazyk mateřský, tedy odposlechem.

Při výuce cizího jazyka u dětí se specifickými poruchami učení se znalci spíše kloní k druhé variantě a to především z toho důvodu, že žáci se SPU mají problémy vybavit si český ekvivalent slova, a tudíž by museli překonávat hned dvojitou překážku.

Jaký je tedy hlavní záměr výuky vedené pouze v cizím jazyce? „*Cílem je utváření přímého spojení mezi situací a výrazem v cizím jazyce: žáci se postupně učí myslet*

v němčině či angličtině bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladů.“ (Zelinková, O., 2005, str. 85)

8. 3. 2 Slovní zásoba

„Při osvojování slovní zásoby utváříme přímé spojení mezi předmětem nebo situací a výrazem v cizím jazyce bez vkládání slova českého.“ (Zelinková, O., 2005, str. 86)

Hlavním důvodem, proč se nedoporučuje vyučovat nová slovíčka pomocí mateřského jazyka, je karence schopnosti vybavit si slovo v mateřském jazyce, natožpak v jazyce cizím.

Další metody, které je vhodné při výuce slovní zásoby používat, uvádí Olga Zelinková v časopise Speciální pedagogika:

- „slovíčka si žák osvojuje přímo v návaznosti na situaci
- při osvojování slovíček a idiomů lze využít pantomimu, pohyb, gestikulaci, neverbální odpovědi, písničky s pohybem, rytmiizaci
- definování předmětů (kategorie, funkce, popis), např. „pomeranč“ – je to ovoce, jí se, dělá se z něj džus, je oranžový
- je nutné vytvářet příležitosti k soustavnému opakování učiva, využívat kontextu, sociální komunikace, hraní rolí, dramatizace
- barevné kostky pro jednotlivé slovní druhy k vyjádření struktury vět
- učit chápat strukturu jazyka – upozorňovat na to, co je společné s mateřským jazykem, co je rozdílné.“

(Zelinková, O., in Speciální pedagogika, 2002, str. 293)

8. 3. 2. 1 Hra při osvojování slovní zásoby

Prostřednictvím hry se dítě učí nová slovíčka nenásilnou a přirozenou formou, a i proto dnes existuje mnoho her k rozšiřování a opakování slovní zásoby. Některé čerpají z pantomimického vyjadřování, jiné z práce s písmenky a již známými slovíčky. Pantomimy lze využít tak, že si dítě vylosuje slovo, snaží se ho pantomimou předvést a spolužáci hádají, o jaké slovo se jedná, anebo naopak slovo znají všichni spolužáci

vyjma jednoho a právě ten na základě pantomimického vyjádření ostatních dětí hádá, co předvádějí.

Z písmenek napsaných například na kartičkách zas mohou děti skládat slova z různých tematických okruhů. Odborníci také doporučují hledání z řady slov jedno, které do řady nepatří (tematicky, slovním druhem atd.)

Za vhodnou pomůcku při nácvičce čísel jsou označovány hrací či dominové kostky. Podle toho, kolik je na kostkách teček, mohou děti určovat počet, součet, rozdíl, atd.

8. 3. 2. 2 Výslovnost

Výslovnost je velice důležitá nejen při samotné komunikaci v cizím jazyce, ale i při osvojování si slovní zásoby, protože nesprávná výslovnost častokrát úplně změní význam slova. Jak tedy postupovat při výuce správné výslovnosti? *„Žáci s dyslexií musejí nejdříve mnohokrát výraz slyšet, potom ho opakovat společně s učitelem, spolužáky, popř. s celou třídou. Pokud se již nyní objeví chyba, nezdůrazňujeme ji, ale pouze opakujeme správně.“* (Zelinková, O., 2005, str. 86)

Existují i další metody, jak správnou výslovnost nacvičovat:

- *„poslech zvukových nahrávek spolu s opakováním,*
- *grafické znázornění tvaru úst*
- *říkadla, básničky, písničky*
- *kartičky s dvojicemi hlásek (např. a – ä). Učitel říká slova, žáci ukazují kartičku hlásky, kterou slyšeli, a po učiteli opakují.“* (Zelinková, O., 2005, str. 86)

8. 3. 3 Gramatika

Naučit se gramatiku cizího jazyka může být pro dítě velmi těžce překonatelný problém, pokud nezvládá ani gramatiku svého mateřského jazyka. Rady, jak postupovat při vysvětlení a nácvičce gramatiky opět přináší Olga Zelinková:

- „Při vysvětlování mluvnických pravidel co nejvíce využívat induktivní metody (začínat příkladem, pravidlo uvést později).
- Při probírání nové látky se důsledně zaměřovat na jeden jev.
- Uplatňovat princip názornosti.
- Důsledné opakování každého jevu v nejrůznějších typech cvičení a situačních kontextech.
- V počátečních etapách je vhodná určitá tolerance gramatických chyb: opravovat jen ty, které narušují smysl výpovědi“ (Zelinková, O., 2005, str. 89)

Při osvojování si gramatických pravidel stejně jako v mateřském tak i v cizím jazyce pomáhají různé gramatické přehledy, které by žáci měli mít vždy u sebe (alespoň do té doby, dokud ho potřebují, tedy dokud nemají danou látku plně zautomatizovanou). Odborníci totiž uvádějí, že gramatické přehledy poskytují dítěti určitou jistotu a pomáhají k zapamatování si učiva.

Určitým typem gramatického přehledu může být i barevné odlišení slovních druhů. Základem jsou kartičky, na kterých jsou různými barvami napsaná slova různých slovních druhů. „Kartičky se slovy lze použít např. při tvoření vět, tvoření skupin slov, která mají stejný základ, seskupování slov podle tematických celků apod.“ (Zelinková, O., 2005, str. 90)

8. 3. 4 Čtení

Při nácvičování čtení upozorňují odborníci na pečlivý výběr textů. Především upozorňují na to, aby grafická úprava textů byla přehledná s použitím velkých písmen a vhodnou délkou textů.

Pro výuku čtení dále doporučují jak metodu globální, tak metodu analyticko-syntetickou. První pro nácvičování krátkých slov a opakování delších již zautomatizovaných slov. Naopak analyticko-syntetickou metodu uplatňují především pro čtení dlouhých slov a slovních složenin, protože se tím zamezuje dvojímu čtení, hádání či přeříkávání začátečních písmen či slabik.

K automatizaci slovíček při čtení může napomoci i to, když se dítě části předkládaného textu učí nazpaměť.

Jak má tedy probíhat nácvik čtení s porozuměním?

„Před samotnou četbou žáci znají většinu slovíček, která si předtím osvojili. Měli by tedy textu rozumět.

- 1) *poslech textu na nahrávce;*
- 2) *poslech téhož textu čteného učitelem;*
- 3) *učitel čte znovu, pomalu po větách, žáci tleskají např. na neznámé slovo, nové slovo, slovo z určitého tematického okruhu;*
- 4) *společné čtení po větách: není chybou, když si dítě text začíná pamatovat a přeřikává partie z paměti;*
- 5) *individuální čtení textu;*
- 6) *překlad textu, ilustrace, tvoření otázek a hledání odpovědí.“*

(Zelinková, O., 2005, str. 92)

Jinou možností je, že učitel příběh vypravuje a přitom ukazuje obrázky, které děj popisují. Poté děti daný příběh zahrají, nakreslí, pantomimicky předvedou a následně společně pak opakují důležitá slovíčka. Nakonec se přistoupí k samotnému nácviku čtení jako ve výše uvedeném postupu: učitel přečte celý text, poté ho čte po větách, následuje společné čtení a na závěr individuální čtení jednotlivých žáků.

I námětů pro nácvik čtení dnes již existuje poměrně velké množství. Ať už se jedná o přiřazování napsaného slova a jeho obrazového ekvivalentu, podtrhávání známých či naopak neznámých slov v textu, podtrhávání různých slovních kategorií, doplňování slov v neúplných větách či vyškrtávání slov, které nesouvisí s ostatními slovy v řadě. Dále se také doporučuje již zmíněné společné čtení či čtení ve skupinkách, které dodává dítěti jistotu, že se mu za případnou chybu nebude nikdo smát.

Na závěr této podkapitoly je důležité zdůraznit, že cílem nácviku není rychlé a za každou cenu plynulé čtení, neboť není potřebné rychle číst, ale porozumět danému textu a umět si z něj vybrat hlavní informace. Proto musíme děti učit i předjímat, o čem text asi bude (podle názvu, tematického zaměření slovní zásoby, či obrázku), a především umět vyhledat hlavní myšlenky textu a rychle vyhledat potřebné informace.

8. 3. 5 Psaní

Četba, porozumění, přepis a kontrola, to je běžný postup při opisování textu. Vzhledem k tomu, že dysgrafie bývá velmi často spojována s dyslexií, objevují se u přepisu textu hned dvě úskalí. Proto někteří odborníci doporučují snížit přepis či opis textu na minimum a pokud je nezbytně nutné přepisování použít, vyhradit na něj žákovi dostatek času.

Lepší než psaní slohových prací budou pro žáky se specifickými poruchami učení vhodnější následující cvičení:

- „*Spoj izolovaná slova do vět se správným pořádkem slov.*
(Ich – in – Schule – die – gehe)
- *Rozvíjení slovních spojení:*
Mein Hund
Mein Hund heisst Tinde.
Mein Hund ist gross.
Mein Hund ist weiss.
- *Přečti věty, seřaď je podle následnosti a potom popiš. ... Žáci dostanou na pracovních listech dopis s přeházenými větami, které uvedou do správného pořadí. Poté napíší podle daného vzoru vlastní dopis... “*
(Zelinková, O., 2005, str. 95)

8. 3. 6 Procvičování

Pravidelné, pokud možno každodenní, procvičování je základem pro automatizaci slovíček, frází i gramatiky. Po nácvičování čtení textu se doporučuje nejprve procvičit jednotlivé fráze a celý text pročitat, až po jejich zvládnutí a zautomatizování. Při psaní, respektive písemném překladu vět, odborníci preferují spíše překlad z cizího jazyka do mateřského než naopak.

8. 3. 7 Domácí úkoly

I domácí úkoly mají přispět především k automatizaci slovíček. Pokud ovšem chceme, aby děti za domácí úkol vypracovaly gramatické cvičení, doporučuje se, aby jevy doplňovaly do již předtištěného velkým písmem psaného cvičení a to jen za předpokladu, že daný gramatický jev byl již procvičen ve škole.

8. 4 Zkoušení

Někteří odborníci radí v počátcích výuky zkoušet slovíčka pokud možno jednoho tematického okruhu za sebou a až poté na přeskáčku. *„Zkoušení formou větší doplňovací písemné práce; vše je nutno mít předem napsané větším písmem, děti doplňují nebo převádějí otázky, či krátký překlad. Veškeré přehledy gramatiky a jiné pomůcky ... , které děti potřebují, mají zásadně před sebou na lavici.“* (Michalová., Z., 2004, str. 66).

8. 5 Hodnocení

Tolerance je klíčové slovo při hodnocení výkonů žáků se specifickými poruchami učení i při výuce cizího jazyka. *„Tolerance znamená utvoření stejných podmínek tak, aby žák mohl úkol zvládnout (zadání kratšího textu ke čtení a psaní, možnost použít přehledů gramatiky, slovíček apod.). V dobře vedené třídě žáci vědí, co znamená mít dyslexii, dysgrafii. Vědí o problémech spolužáků a „nezávidí jim“ mírnější přístup.“* (Zelinková, O., 2005, str. 96). Tato informovanost ostatních žáků o specifických poruchách učení je mimo jiné velmi důležitá pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě.

Toleranci uplatňujeme i při samotném hodnocení žákových výkonů. *„Začíná-li dítě mluvit, dělat chyby soustavným opravováním však vytvoříme zábrany, strach z konverzace, z chyby... Je třeba opravovat ty chyby, které znemožňují porozumění. Ostatní lze určitou dobu tolerovat.“* (Zelinková, O., in Rodina a škola, 1999, str. 12)

Dále je podstatné upozornit na to, že součástí výuky cizího jazyka jsou i reálie států, ve kterých se daným jazykem hovoří. Fakta či zajímavosti z kultury, zeměpisu, historie

či společnosti mohou být také jedním z námětů pro aktivity při hodině, hodnocení, popřípadě klasifikaci žáků.

9 Z Á V Ě R

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době velmi aktuálním tématem. Nezanedbatelné části dětí tyto poruchy učení velmi znepríjemňují osvojování základních školních dovedností, což neznamená pouze to, že hůře čtou, píšou, počítají, ale výrazně je to omezuje i v získávání nových poznatků na druhém stupni základní školy či na středních školách, kde je učení podstatně bohatší na množství nových informací.

Jedním z úskalí pro žáky se specifickými poruchami učení bývá i studium cizího jazyka. Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je přitom v současné době podmínkou pro většinu zaměstnání. A právě problémem výuky cizího jazyka u dětí s SPU se zabývá tato diplomová práce.

Práce je součástí rozsáhlejšího projektu, jehož první díl vzbudil pozornost širší veřejnosti a sklídl úspěchy i v praxi. Učebnice sice nebyla v tomto případě použita přímo pro výuku dětí s SPU, i přesto se setkala s kladným ohlasem, což dokazuje, že učebnice nemusí být využita pouze pro práci s dyslektiky, dysgrafiky...

Teoretická část práce popisuje nejčastější specifické poruchy učení, jejich příčiny, projevy, diagnostiku a možnou reedukaci a dále zásady výuky cizích jazyků dětí s SPU. V praktické části jsou poté tyto poznatky převedeny do praxe. Učebnice je vedena ve stylu „škola hrou“, proto velkou část cvičení tvoří různé hry, přesmyčky, hledání slov, křížovky, osmisměrky atp. Každá lekce je uvozena článkem, který je sestaven tak, aby obsahoval slovíčka a fráze, které se nejčastěji používají při konverzaci na dané téma. Dále následuje slovníček a frazeologie a stručné, ale co nejsrozumitelnější, vysvětlení gramatiky, kterou poté žáci aplikují v různých typech cvičení.

Součástí práce je CD, které slouží jako sluchová opora k článkům a probírané gramatice.

Jazyk, který je v učebnici vyučován, tedy španělština, nebyl vybrán náhodně. Španělský jazyk je podle odborníků považován za jeden z nejvhodnějších pro výuku dětí se specifickými poruchami učení, protože oproti němčině neobsahuje dlouhá složená slova, oproti angličtině má vcelku podobnou psanou i mluvenou formu a oproti např. ruštině neexistuje ve španělštině odlišný grafický systém.

10 PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY

1. JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z.: *Poruchy čtení a psaní*. SPN, Praha 1966
2. MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. H a H, Jinočany 1995
3. MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. SPN, Praha 1974
4. MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. SPN, Praha 1975
5. MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004
6. MRÁZOVÁ, E.: *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. Univerzita J.E. Purkyně, Ústí nad Labem 1994
7. NOVÁK, J.: *Dyskalkulie - specifické poruchy počítání*. Tobiáš, Havlíčkův Brod 2000
8. VERECKÁ, N.: *Jak pomáhat dětem při vstupu do škol*. NLN, Praha 2002
9. POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, Portál, Praha 2001
10. TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. SPN, Praha 1985
11. ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Portál, Praha 1994.
12. ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Tobiáš, Havlíčkův Brod 2005
13. SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada, Praha 2000

14. MERTIN, V.: *Diagnostická kritéria pro specifické poruchy učení*. Rodina a škola, 1999, č.8- 9, s. 10-11
15. ZELINKOVÁ, O.: *Proč se má učit cizí jazyk, když neumí ani česky?* Rodina a škola, 46, 1999, č. 1, s. 12-13.
16. ZELINKOVÁ, O.: *Vyučování cizím jazykům u dyslektiků*. Speciální pedagogika, 12, 2002, č. 4, s. 289 – 294.

17. Úřad pro výchovu v USA: *Definice dyskalkulie*, [cit. 15.6. 2008]. Dostupné na: <http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch>
18. MŠMT: *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*, [cit. 21.9. 2008]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

11 PŘÍLOHY

Příloha č.1

Nácvik rozlišování délky slabik

1	. .	pole, maso
2	- -	lítá, válí
3	. -	solí, bolí
4	- .	máme, váza
5	. . -	zelený, maličký
6	- - .	míváte, dáváte
7	. - .	plovárna, továrna
8	- . -	tátová, půlený

(Tymichová, H., 1985, str. 96)

Příloha č. 2

Psychologická zpráva z vyšetření v Okresní pedagogicko - psychologické poradně
v Českém Krumlově

Psychologická zpráva

Jméno: ██████████ **Bydliště:** ██████████ ze dne 24. 11. 1999
Narozen: ██████████ **Věk:** ██████████
Škola: SOŠ elektrotechnická **Třída:** 8. **Třídni uč.:**
Známka z Ma: **Známka z Čj:** **Rok pov. škol. docházky:**
Důvod vyšetření: zpráva z vedení dítěte **Pro:** rodiče (na vyžádání)
Odklad: ne **pediatr**
Ošetřující lékař: ██████████ **Velmi důvěrné**

██████████ byl v poradně poprvé vyšetřen na žádost rodičů pro problémy s písmem v 5. ročníku ZŠ. Byly zjištěny SVPU dysgrafie a dysortografie na podkladě susp. LMD a dědičnosti. Formou ambulantní nápravy se realizoval nácvik oslabených funkcí CNS. V roce 1997 vyšetřen v rámci profi-vyšetření - projevil zájem o studiu na šestiletém gymnáziu.

Výsledky vyšetření:

Aktuální rozumové předpoklady v pásmu jasného nadprůměru, velmi dobrá prostorová představivost, slabá paměť. Rovněž vyšetření klinické psycholožky potvrzuje jasně nadprůměrné intelektové předpoklady s převahou matematicko-technického nadání. Shledala nedostatky ve vývoji percepčně-motorických funkcí (přetrvávající, i když částečně kompenzované dysgrafické a dysortografické obtíže na podkladě susp. LMD a dědičnosti).

Osobnost výrazněji introvertovaná (uzavřený, soběstačný, plachý), se sklonem k podřídivosti, zvýšeně citlivý, s potížemi v komunikaci emocí. Má nadměrně rozvinuté svědomí (zodpovědnost, sebevláda), současně však nízké sebevědomí, oslabené volní vlastnosti, zvýšenou potřebu jistoty a bezpečí. Sociálně a výkonové zátěžové situace v něm mohou vyvolávat úzkost, která snižuje výkonnost.

Závěr a doporučení:

Při práci s chlapcem na SŠ je potřeba brát i nadále v úvahu specifické obtíže v písemném projevu, tj. tolerovat zhoršenou kvalitu písma (např. delší texty - slohová cvičení - psát na počítači) a specifickou chybovost. Preferovat spíše ústní zkoušení, popř. neúspěchy v písemkách ověřovat ústně, aby se odlišily grafomotorické obtíže (které negativně ovlivňují rychlost psaní) od skutečné znalosti učební látky. Při ústním zkoušení však respektovat osobnost chlapce, vytvořit mu vstřícné prostředí (např. jej na zkoušení předem upozornit) tak, aby se eliminovaly negativní důsledky úzkosti a trémy.

Věřím, že chlapcova specifika (jak v oblasti výukové, tak osobnostní) budou respektována; pokud bude vyvíjet přiměřenou snahu, má dobré předpoklady pro zvládnutí nároků SŠ technického směru.

Na vaše vyžádání rádi poskytneme další informace na tel. čísle 0337 / 711 505.

Zdraví a na další spolupráci se těší

S. Miková
Mgr. Šárka Miková
psycholog

Jana Vějvodová
PhDr. Jana Vějvodová
Okresní pedagogicko-psychologická poradna PPP
v Českém Krumlově

V Českém Krumlově 24. 11. 1999

ŠPANĚLŠTINA PRO VŠECHNY

(Sluchová učebnice španělštiny nejen pro děti se specifickou poruchou učení – dyslexií)



Lenka Lacinová



300 Kč

De compras



Carmen: ¡Buenos días!

Vendedor: ¡Buenos días! ¿Qué desea usted?

Carmen: Un kilo de arroz, dos cabezas de ajo, aceite de olivas, un kilo de cebolla. Voy a cocinar paella.

Vendedor: Aquí tiene. ¿Algo más?

Carmen: Sí, quiero medio kilo de manzanas, cuatro plátanos y una sandía grande. Nos gusta mucho la fruta.

Vendedor: Sí, me gusta también. Sobre todo los melocotones. ¡Son muy dulces!

Carmen: Tengo hermano y le gustan los limones aunque son ácidos.

Vendedor: Vale, ¿va a pagar con tarjeta de crédito?

Carmen: Sí, ¿cuánto es?

Vendedor: 300 (trescientas) coronas.

Carmen: Aquí tiene.

Vendedor: ¡Gracias! Hasta luego.

Carmen: Hasta luego.



12 €



Vocabulario:

el kilo	kilogram
la arroz	rýže
el ajo	česnek
el aceite	olej
la cebolla	cibule
COCINAR	vařit
la paella	paella
también	také
GUSTAR	mít rád

ME GUSTA	mám rád
QUERER	chtít
mucho	mnoho, velmi
dulce	sladký
aunque	ačkoliv
ácido	kyselý
PAGAR	platit
la corona	koruna



Fraseología:

de compras	na nákupech
(IR DE COMPRAS)	Jít na nákupy)
¿Qué desea usted?	Co si přejete?
el aceite de olivas	olivový olej
Aquí tiene.	Tady máte.
¿Algo más?	Ještě něco?
medio kilo de (manzanas)	půl kila (jablek)
la tarjeta de crédito	kreditní karta
¿Cuánto es?	Kolik to dělá? / Kolik to je?



La fruta



la manzana



la pera



la ciruela



las cerezas



el plátano



el ananás



el melocotón



la fresa



la naranja



la sandía

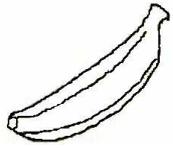


el limón

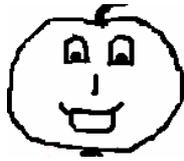


la frambuesa

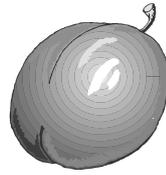
Doplň chybějící písmenka:



el p - - t - - o



la m - - z - n -



las c - r - - l -



la s - - d - -



las c - - e - a s



el a - - n - s



la f - - s -



la p - - a

Spoj slovo s jeho českým překladem:

la fruta

pomeranč

la manzana

meloun

la pera

ovoce

el melocotón

jahoda

la sandía

hruška

la naranja

jablko

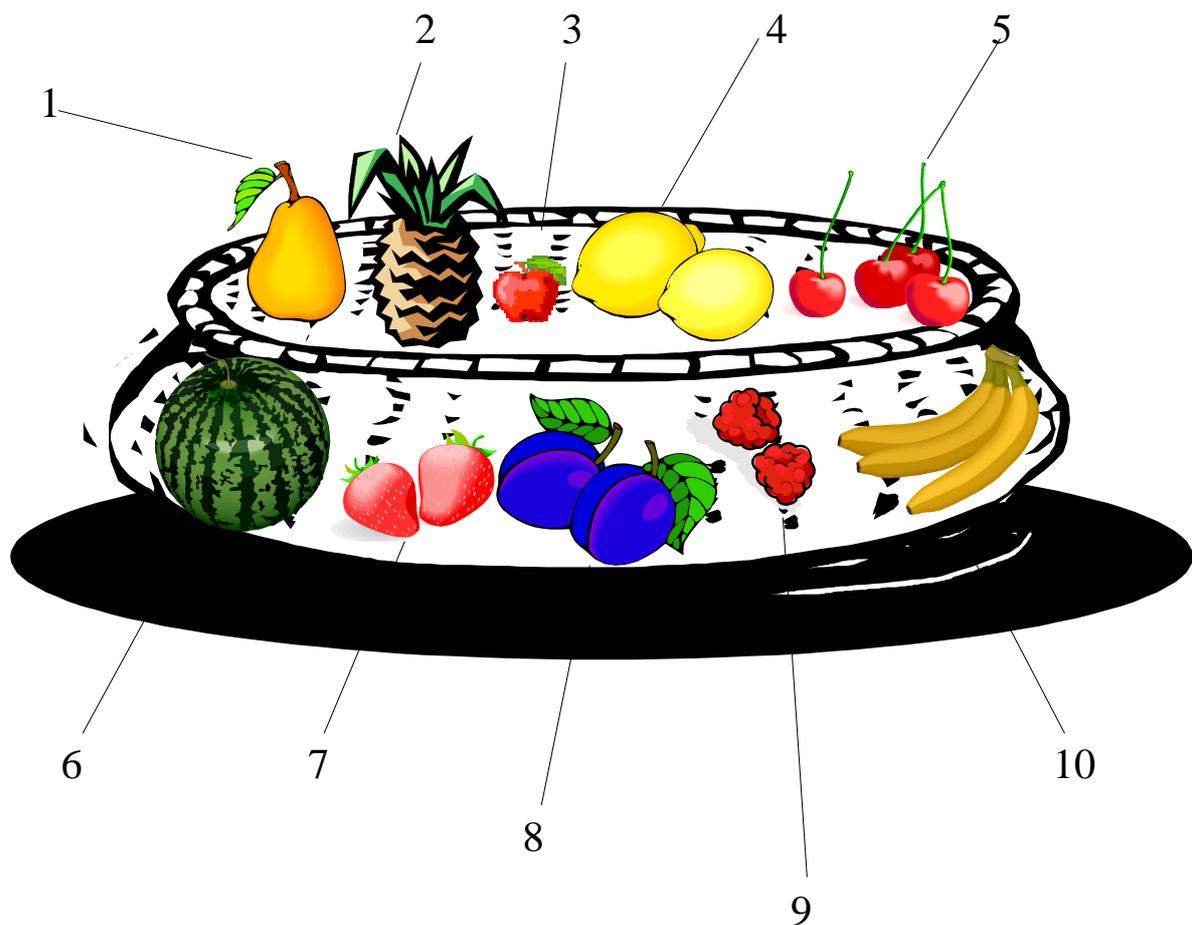
la fresa

broskev

Osmisměrka: Najdi 10 druhů ovoce a v tajence objevíš název dalších dvou.

A	O	N	A	T	Á	L	P	M
F	J	P	E	R	A	I	R	E
A		N				M	A	L
S	Á	N	A	N	A	Ó	N	O
M		F	B	R	U	N	A	C
C	E	R	E	Z	A	E	Z	O
S	A	E		C	I	N	N	T
R	U	S	A	N	D	Í	A	Ó
	E	A		L	A		M	N

Jaké ovoce je v košíku?





Sloveso **GUSTAR**

Sloveso gustar má význam českého líbit se nebo mít rád ve smyslu chutnat.

Chceme-li říci, že se nám líbí nebo že nám chutná jen jedna věc, řekneme:

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	ME GUSTA	NOS GUSTA
2. osoba	TE GUSTA	OS GUSTA
3. osoba	LE GUSTA	LES GUSTA

Me gusta tu falda. = **Líbí se mi** Tvá sukně.

Le gusta la manzana. = **Má rád (chutná mu)** jablko.

Chceme-li říci, že se nám líbí nebo že nám chutná více věcí, řekneme:

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	ME GUSTAN	NOS GUSTAN
2. osoba	TE GUSTAN	OS GUSTAN
3. osoba	LE GUSTAN	LES GUSTAN

Me gustan tus faldas. = **Líbí se mi** Tvé sukně.

Le gustan las manzanas. = **Má rád (chutnají mu)** jablka.

Doplňuj podle vzoru:

Yo -> ME GUSTA

Nosotros -> ___ GUSTA

Tú -> __ GUSTA

Vosotros -> __ GUSTA

Él, ella -> __ GUSTA

Ellos, Ellas -> ___ GUSTA

ME GUSTA nebo ME GUSTAN?

Me gusta_ **la** sandía.

¿Te gusta_ **la** sandía?

Le gusta_ **los** melocotones.

¿Te gusta_ **los** melocotones?

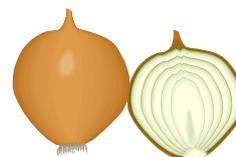
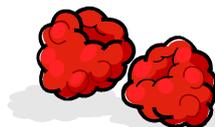
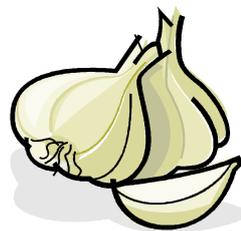
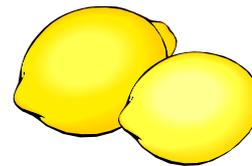
Nos gusta_ **las** cerezas.

¿Os gusta_ **las** cerezas?

Les gusta_ **la** paella.

¿Os gusta_ **la** paella?

Řekni, jaké věci, které vidíš na obrázku, máš a které nemá rád:





21

Číslovky 21 - 100

100

21 - 29 VEINTI + číslice 1- 9



21 veintiuno

22 veintidós

23 veintitrés

24 veinticuatro

25 veinticinco

26 veintiséis

27 veintisiete

28 veintiocho

29 veintinueve

92

30, 40, 50, ...

63

30 treinta

40 cuarenta

50 cincuenta

60 sesenta

70 setenta

80 ochenta

90 noventa

100 ciento

58

Tvoření číslovek od 30 do 100



47

30 - 39 TREINTA Y číslice 1 - 9

31 treinta y uno

32 treinta y dos

33 treinta y tres

34 treinta y cuatro

35 treinta y cinco

36 treinta y seis

37 treinta y siete

38 treinta y ocho

39 treinta y nueve

69
39

X

40 - 49 CUARENTA Y číslice 1 - 9

56

41 cuarenta y uno

42 cuarenta y dos

43 cuarenta y tres

44 cuarenta y cuatro

45 cuarenta y cinco

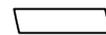
46 cuarenta y seis

47 cuarenta y siete

48 cuarenta y ocho

49 cuarenta y nueve

71



Dokážeš podle vzoru vytvořit číslovky vyšší než 49?

Doplň vynechaná písmena čísel:

21 V__T_U_O

29 V_I_TI__E_E

36 T_E__T_ Y S__S

50 C_N__E_TA

73 S_T__TA _ TR__

97 N_V__T_ Y S_E_E

25 _E_N__C_N_O

32 T__I_TA Y D_S

44 C_A_EN_A Y C_A_RO

60 S__E_T_

88 _CH_N_A Y _CH_

100 C_E__O

¿Cuánto es? Řekni, kolik co stojí:



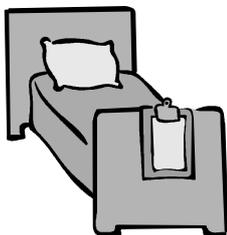
23 euros



62 euros



48 euros



99 euros

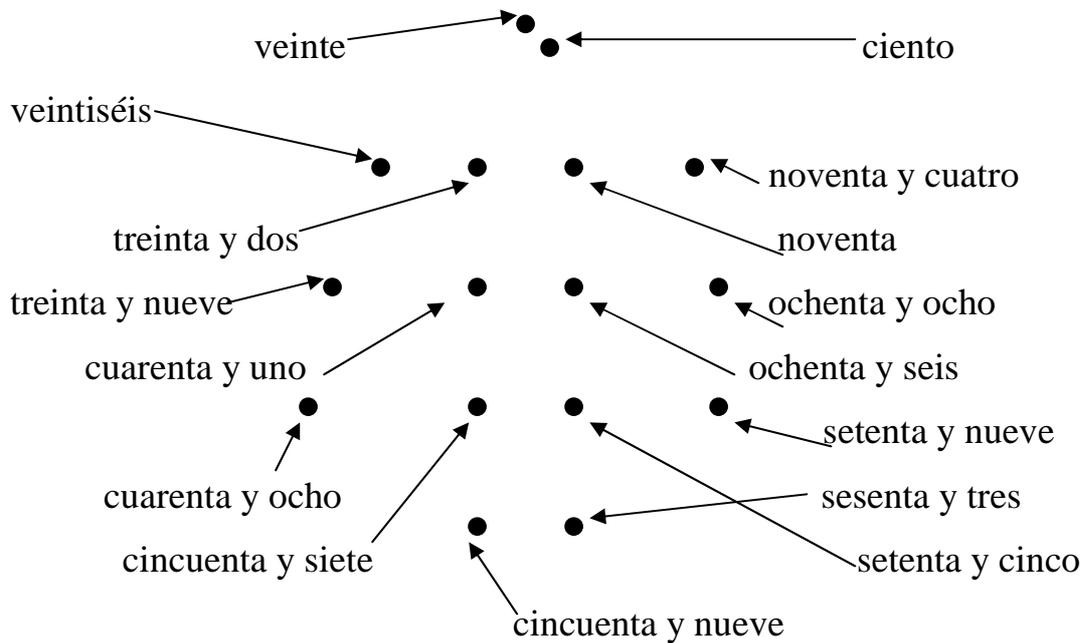


17 euros



← 33 euros

Spoj čísla od nejmenšího po největší:



Najdi co nejvíce číslovek a druhů ovoce:

dkljperandomanzanadoieveintidóslspenananásepsotreintavlepciruelav
 detlfodmsfmcuarentaycuatropekresandíadslrmochentapdlemcientosůlk
 asdcerezasfnglomdcincuentacevodmmelocotónflmeosetentadmslfresal

Najdeš, které ovoce se v popletených slovech ukrývá?

MAAZANN _____

ÓLINM _____

ACIEULR _____

ÍNDASA _____

EPAR _____

RANJANA _____

SEBAUMRAF _____

ÁPTALON _____



Časování nepravidelného slovesa QUERER

	Jednotné číslo	Množné číslo
1. osoba	QUIERO	QUEREMOS
2. osoba	QUIERES	QUERÉIS
3. osoba	QUIERE	QUIEREN

Nepravidelnost spočívá ve změně **E** na **IE**. Všimněte si, že 1. a 2. osoba množného čísla se tvoří zcela pravidelně!

Doplň chybějící tvary:

YO _____ _____ QUEREMOS
TÚ _____ VOSOTROS _____
_____ QUIERE ELLOS _____

Doplň tvary slovesa QUERER a potom věty přelož:

QUIERES	QUIEREN	QUERÉIS
QUIERO	QUEREMOS	QUIERE

1. Carmen _____ medio kilo de plátanos.
2. Nosotros _____ dos sandías grandes, por favor.
3. ¿Tú _____ mi manzana?
4. Miguel y Ricardo _____ un kilo de ciruelas.
5. ¿Vosotros también _____ un kilo de ciruelas?
6. Yo _____ un ananás.

Odpovídej na otázky: (smajlíci Ti napoví, zda má být odpověď kladná nebo záporná)

1. ¿Quiere Marta plátano? 😊
2. ¿Quieres una bocata? 😞
3. ¿Queréis zumo de naranja? 😞
4. ¿Quieres 33 coronas? 😊
5. ¿Quieren algo más? 😞
6. ¿Quiere Pedro paella? 😊
7. ¿Queréis ir a casa? 😞

Spoj slovesa a jejich český překlad:

QUIERES	CHCI
QUEREMOS	CHTĚJÍ
QUIERE	CHCEME
QUIEREN	CHCE
QUIERO	CHCETE
QUERÉIS	CHCEŠ

Spoj otázky a odpovědi tak, aby dávaly smysl:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ¿Quieres un café? | Sí, quieren. Les gusta música. |
| ¿María quiere ir a casa? | Sí, quiero. Tengo mucha hambre. |
| ¿Queréis estudiar en Madrid? | Sí, quiero. Y con leche, por favor. |
| ¿Juan y Pablo quieren bailar y cantar? | Sí, ella quiere dormir. |
| ¿Quieres paella? | Sí, queremos conocer esta ciudad. |



Příčestí minulé (participio)

Příčestí minulé u **pravidelných** sloves tvoříme odtržením koncovky (-ar, -er, -ir) a přidáním koncovek příčestí minulého, které jsou:

Pro slovesa končící na **-AR**: koncovka **-ADO**

hablar -> hablado

estudiar -> estudiado

estar -> estado

pagar -> pagado

Pro slovesa končící na **-ER**: koncovka **-IDO**

comer -> comido

beber -> bebido

Pro slovesa končící na **-IR**: koncovka **-IDO**

vivir -> vivido

salir -> salido

Koncovka infinitivu	Koncovka příč. minulého
habl - AR	habl - ADO
com - ER	com - IDO
viv - IR	viv - IDO



Pokud koncovce -ido předchází samohláska, píšeme v koncovce dlouhé í -> -ído

leer -> leído

traer -> traído

oír -> oído



Přiřaď ke slovesu správnou koncovku příčestí minulého:

-ADO	VIVIR	-ADO
-IDO	ESTUDIAR	-IDO
PAGAR	HABLAR	
COMER	-ADO	-IDO
		PODER

Vytvoř příčestí minulé od následujících sloves:

BEBER	_____	ENTRAR	_____
COMPRAR	_____	PODER	_____
CONOCER	_____	PASAR	_____
DESEAR	_____	VIVIR	_____

Poznáš, od kterých sloves jsou odvozena následující příčestí?

ESTUDIADO	_____	TENIDO	_____
COMIDO	_____	ESTADO	_____
TRABAJADO	_____	GUSTADO	_____
HABLADO	_____	PAGADO	_____

Znáš ještě jiná pravidelná slovesa? Utvoř od nich také příčestí minulé!

Zvládneš vytvořit přičestí minulé i u těchto neznámých sloves?

AÑADIR _____

SENTIR _____

CERRAR _____

PARECER _____

CANTAR _____

CONTESTAR _____

TRADUCIR _____

COMPRENDER _____



Detektivní úkol: Najdi význam těchto sloves ve slovníku a spoj ho se správným českým překladem:

AÑADIR

CÍTIT, LITOVAT

CERRAR

PŘEKLÁDAT

CANTAR

PŘIDAT

TRADUCIR

ROZUMĚT

SENTIR

ODPOVĚDĚT

PARECER

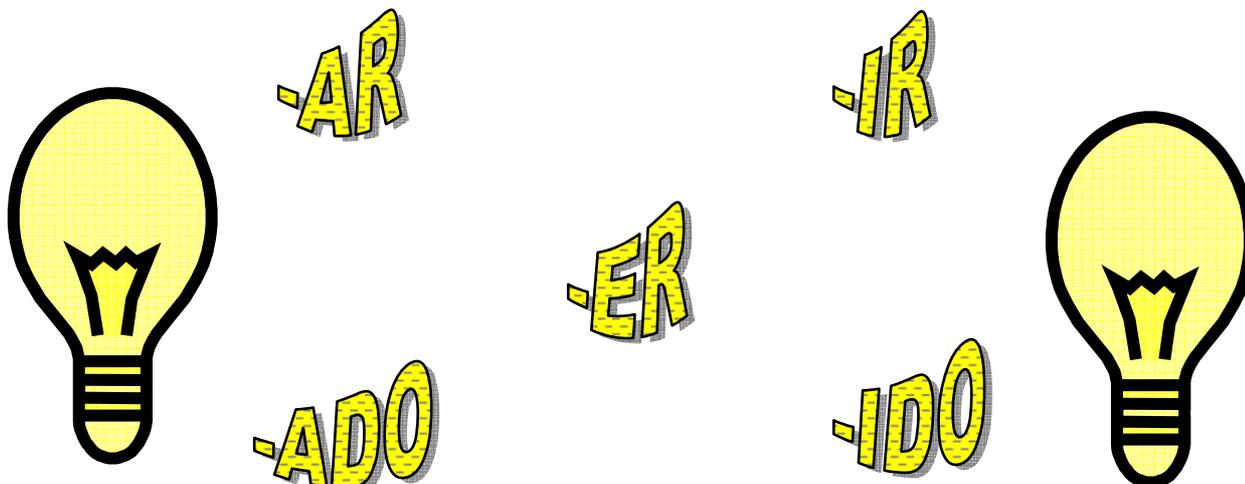
ZDÁT SE

CONTESTAR

ZPÍVAT

COMPRENDER

ZAVŘÍT





Příčestí minulé u **nepravidelných** sloves:

DECIR	→	DICHO
ESCRIBIR	→	ESCRITO
HACER	→	HECHO
VER	→	VISTO
PONER	→	PUESTO
VOLVER	→	VUELTO
ABRIR	→	ABIERTO
MORIR	→	MUERTO



Detektivní úkol: Najdi význam těchto sloves ve slovníku:

DECIR _____

ESCRIBIR _____

HACER _____

VER _____

PONER _____

VOLVER _____

ABRIR _____

MORIR _____

Doplň tvar příčestí minulého u těchto pravidelných i nepravidelných sloves:

BEBER	B _ B _ _ O	AÑADIR	A _ _ D _ D _
CANTAR	C _ _ T _ D _	PONER	P _ E _ T _
DECIR	D _ CH _	PODER	P _ D _ _ O
VIVIR	V _ V _ _ O	COMER	C _ M _ D _
HACER	H _ CH _	VER	V _ S _ O

Vybarvi pravidelné sloveso modře a nepravidelné červeně:

decir

estudiar

comprender

poner

ver

trabajar

hablar

hacer

cerrar

escribir

abrir

comprar

Poslechni si ještě jednou text De compras a zakroužkuj správnou odpověď:

		
Carmen quiere dos kilos de arroz.	SÍ	NO
Carmen va a cocinar paella.	SÍ	NO
Al vendedor le gusta la fruta.	SÍ	NO
Le gustan sobre todo peras.	SÍ	NO
Los limones son dulces.	SÍ	NO
Carmen va a pagar con tarjeta de crédito.	SÍ	NO
El vendedor quiere 200 coronas.	SÍ	NO

ŠPANĚLSKÁ KUCHYNĚ



Španělská kuchyně je velmi rozmanitá a bohatá především na ryby a mořské plody. Heslo: „Jiný kraj, jiný mrav“ by se ve Španělsku mohlo změnit na: „Jiný kraj, jiná kuchyně“. Typický pokrm pro Andalusii je polévka **gazpacho**. Patří do ní v první řadě rajčata. Neměla by chybět ani okurka, červená a zelená paprika, cibule, česnek, petržel, olivový olej, ocet a sůl. Kuriózní na této polévce je, že se podává studená. Mluvíme-li o andaluské kuchyni, nesmíme zapomenout na **jamón serrano**, což je sušená šunka, a také na lahodná andaluská **vína**.

Ve Valencii má původ další znak Španělska – **paella**. Základem pro paellu je rýže, mořské plody a zelenina. Další ingredience si přidává každý kuchař či kuchařka podle vlastní chuti nebo vlastního rodinného receptu.



Pro Kastilskou kuchyni je typické tzv. **cocido**, tedy pokrm „z jednoho hrnce“. Bývá to rychlé a jednoduché jídlo, při němž se najednou vaří či dusí zelenina, různé druhy masa a jiné ingredience.

Galicijská kuchyně je někdy označována za nejznámější z celého Španělska. Charakteristickým pokrmem jsou **pulpos a feira**, což jsou vařené, na kousky nakrájené a ochucené chobotničky.



Španělé své skvělé pochutiny nejraději zapíjejí horkou čokoládou, **grenadinou** (nápoj z granátových jablek), **sidrou** (lehce alkoholický nápoj z jablek), **sangriou** či některým druhem výborných španělských vín.



gazpacho

Lección segunda



¿Qué has hecho esta semana?

Pedro: ¡Hola María! ¿Qué tal?

Carmen: ¡Hola Pedro! Estoy muy bien, gracias.

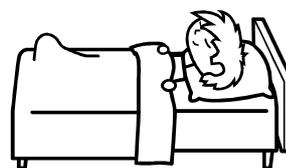
Pedro: No te he encontrado desde domingo, ¿qué has hecho esta semana?

Carmen: Pues, este lunes he estudiado mucho porque el martes hemos escrito un test en la escuela. Este miércoles no he estado en la escuela porque han sido vacaciones.

Este jueves he comprado cebolla, ajo y arroz y he hecho una paella riquísima. Este viernes he leído un libro muy interesante y este sábado hemos encontrado a nuestra abuela. Y hoy, el domingo, me he levantado a las diez, he dado un paseo y he encontrado a tí.

Pedro: ¡Qué bonito! Yo he trabajado desde este lunes hasta este viernes y el fin de semana he descansado mucho. ¿Quieres tomar un café?

Carmen: Sí, por supuesto, ¡vamos!





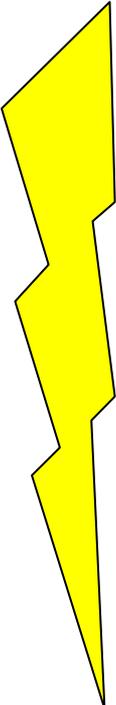
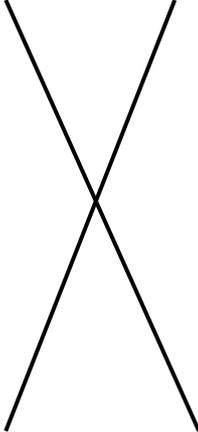
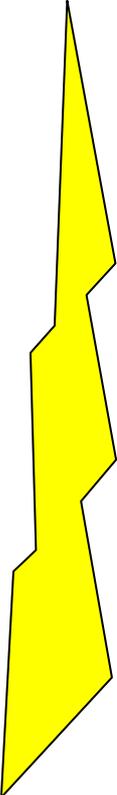
Vocabulario:

ENCONTRARSE	potkat
desde	od
este, esta	tento, tato
la semana	týden
porque	protože
riquísimo	lahodný, výborný
LEER	číst
el libro	kniha
interesante	zajímavý

LEVANTARSE	vstávat
a las diez	v deset hodin
DAR un paseo	jít na procházku
¡qué bonito!	to je (ale) pěkné!
hasta	až do
fin de semana	víkend
DESCANSAR	odpočívát
por supuesto	samozřejmě
¡vamos!	pojd'mě!



Dny v týdnu:

	lunes	pondělí		el lunes	v pondělí	
	martes	úterý		el martes	v úterý	
	miércoles	středa		el miércoles	ve středu	
	jueves	čtvrtek		el jueves	ve čtvrtek	
	viernes	pátek		el viernes	v pátek	
	sábado	sobota		el sábado	v sobotu	
	domingo	neděle		el domingo	v neděli	
los lunes	každé pondělí	los jueves	každý čtvrtek			
los martes	každé úterý	los viernes	každý pátek			
los miércoles	každou středu	los sábados	každou sobotu			
	los domingos	každou neděli				

Který den následuje?

Vzor: viernes —————> sábado

martes —————>	.....	sábado —————>	.....
domingo —————>	.....	lunes —————>	.....
miércoles —————>	.....	jueves —————>	.....

Který den předchází?

Vzor: viernes —————> jueves

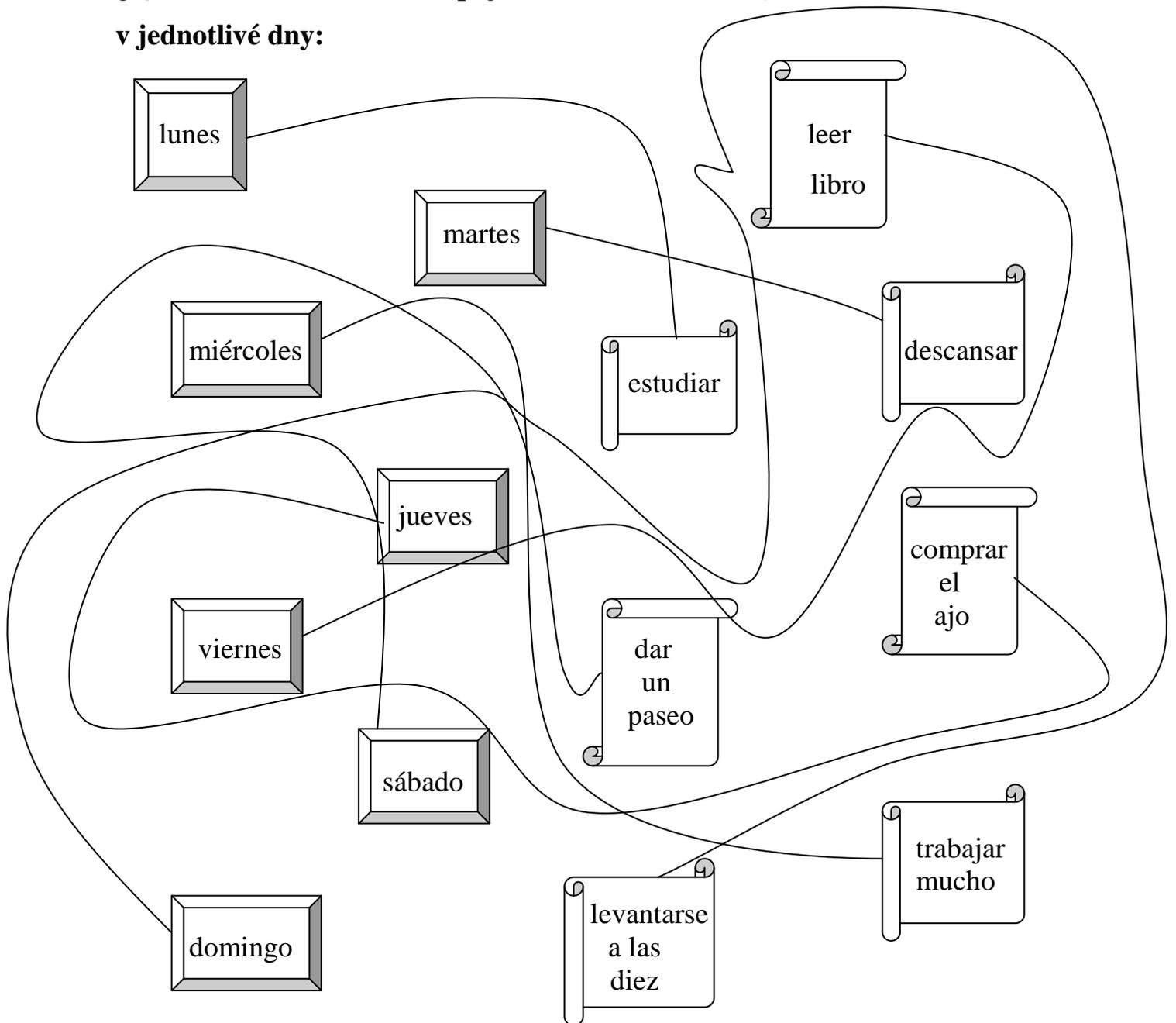
martes —————>	.....	sábado —————>	.....
domingo —————>	.....	lunes —————>	.....
miércoles —————>	.....	jueves —————>	.....

Převeď věty do množného čísla a přelož obě verze:

Vzor: Yo estudio el lunes. —————> Nosotros estudiamos los lunes.

1. Pablo trabaja el miércoles. —————> Pablo y Pedro
2. ¿Tú descansas el sábado? —————>
3. Yo tomo té el viernes. —————>
4. Nena se pone la falda el martes. —>Nena y Rosa.....
5. Yo hablo español el sábado. —————>

¿Qué hace Carmen el ... ? Spoj den a činnost a řekni, co Carmen dělá v jednotlivé dny:



Vzor:

Carmen estudia el lunes.

Srovnej vytvořené věty s větami v úvodním textu. Jsou shodné?



Složený minulý čas

Složený minulý čas se tvoří tvary pomocného slovesa HABER a PŘÍČESTÍM MINULÝM.

Používá se pro vyjádření **minulosti, která však ještě neskončila** a jejíž následky trvají do současnosti.

Tvary slovesa HABER

	Jednotné číslo	Množné číslo
1. osoba	HE	HEMOS
2. osoba	HAS	HABÉIS
3. osoba	HA	HAN

Doplň chybějící tvary:

YO - _____ - HEMOS
 TÚ - _____ VOSOTROS - _____
 ___ - HA ELLOS - _____

Složený minulý čas = haber + participium

HABER +
 HABLADO
 BEBIDO
 VIVIDO

Příklad: Hablar:

Jedn. číslo		Množné číslo	
YO	HE HABLADO (mluvil jsem)	NOSOTROS	HEMOS HABLADO (mluvili jsme)
TÚ	HAS HABLADO (mluvil jsi)	VOSOTROS	HABÉIS HABLADO (mluvili jste)
ÉL, ELLA	HA HABLADO (on/a mluvil/a)	ELLOS, ELLAS	HAN HABLADO (oni/y mluvili/y)

Doplň do tabulky tvary minulého složeného času pro slovesa beber a escribir:

(!!! nezapomeň, že sloveso escribir je nepravidelné !!!)

BEBER:

Jedn. číslo		Množné číslo	
YO	HE	NOSOTROS	..... BEBIDO
TÚ	HAS	VOSOTROS	..... BEBIDO
ÉL, ELLA	.... BEBIDO	ELLOS, ELLAS	HAN

ESCRIBIR:

Jedn. číslo		Množné číslo	
YO	HE	NOSOTROS	..... ESCRITO
TÚ	HAS	VOSOTROS	..... ESCRITO
ÉL, ELLA	.... ESCRITO	ELLOS, ELLAS	HAN

Doplň správné tvary složeného minulého času:

	COMPRAR	COMER	DECIR
YO	<u>HE COMPRADO</u>	_____	_____
TÚ	_____	_____	_____
EL, ELLA	_____	_____	_____
NOSOTROS	_____	_____	_____
VOSOTROS	_____	_____	_____
ELLOS, ELLAS	_____	_____	_____



Složený minulý čas u zvratných sloves

Zvratné zájmeno stojí VŽDY **před** tvarem minulého času!

LEVANTARSE -> **ME** HE LEVANTADO Vstával jsem

TE HAS LEVANTADO Vstával jsi

Použití složeného minulého času

Složený minulý čas se používá nejčastěji s následujícími výrazy:

este año = letos

este mes = tento měsíc

esta semana = tento týden

esta mañana = dnes ráno

esta tarde = dnes odpoledne

esta noche = dnes večer

hoy = dnes

todavía no = ještě ne

ya = už

Spoj následující výrazy:

dnes ráno	esta noche
letos	ya
dnes večer	esta tarde
ještě ne	esta mañana
tento týden	este año
dnes odpoledne	este mes
už	hoy
tento měsíc	todavía no
dnes	esta semana

Dokážeš podle koncovek zájmena este/esta odvodit rod podstatných jmen, které označují čas?

Vyber správný člen a vybarvi modře podstatná jména rodu mužského a červeně podstatná jména rodu ženského:

esta noche el / la NOCHE esta mañana el / la MAÑANA

este año el / la AÑO esta tarde el / la TARDE

este mes el / la MES esta semana el / la SEMANA

Vytvoř správné tvary složeného času minulého:

Encontrar (yo)	Estudiar (tú)
Trabajar (nosotros)	Leer (vosotros)
Escribir (ellos)	Descansar (él)
Estar (tú)	Abrir (nosotros)
Comprar (vosotros)	Tomar (yo)
Hacer (ella)	Traer (ellas)

Pokus se složit ze slov věty tak, aby dávaly smysl:

1) comprado y María hoy cebolla ha ajo.

2) este hemos mucho descansado domingo nosotros.

3) todavía estado en no España he.

4) ¿a vuestra encontrado ya habéis abuela?

5) este paella Miguel Carlos semana han y fin de cocinado.

6) ¿ interesante este leído libro ya has?

Vrat' se k cvičení ¿Qué hace Carmen el ...? a převed' vytvořené věty do minulosti.

Vymysli otázky k následujícím větám:

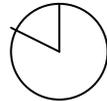
1) ¿.....?

No, todavía no he leído este libro.



2) ¿.....?

Sí, hoy me he levantado a las diez.



3) ¿.....?

Sí, hemos comprado manzanas esta mañana.



4) ¿.....?

No, Pablo todavía no ha estado en España.



5) ¿.....?

Sí, hemos dado paseo esta tarde.



6) ¿.....?

Sí, ¡ella ha cocinado una paella riquísima!



7) ¿.....?

Sí, porque vamos a escribir test.



¿Qué Alicia ha hecho hoy? Řekni, co všechno dnes Alicia dělala:



¿Y qué has hecho tú?

Reaguj podle vzoru:

Vzor: ¿Vas a comprar cerezas? ---> No, ya he comprado manzanas.



- 1) ¿Vas a leer el libro de Cervantes? No,
- 2) ¿Vais a estudiar esta noche? No,
- 3) ¿Va a comer paella? No,
- 4) ¿Vas a trabajar el sábado? No,
- 5) ¿Van a pagar con dinero? No,

Podle zvratného zájmena doplň správný tvar pomocného slovesa HABER v složeném minulém čase:

- 1) ME puesto la falda negra y camiseta blanca.
- 2) ¿Ya OS levantado?
- 3) NOS encontrado con nuestros amigos esta mañana.
- 4) ¿Por qué TE puesto estos pantalones?
- 5) Pedro y Pablo SE disfarazado de payasos.
- 6) Carmen todavía no SE levantado.

Které slovo nepatří mezi ostatní?

manzana	cereza	pera	cebolla	naranja	ciruela
falda	abrigo	paella	camisa	zapatos	pantalones
domingo	martes	sábado	jueves	semana	miércoles
hablar	vivir	tener	comer	cocinar	ponerse
largo	rojo	verde	azul	negro	amarillo
salón	casa	pasillo	cocina	terrasa	dormitorio



¿Qué hora es?

(Kolik je hodin?)

- 1) Celé hodiny: Při určování celých hodin se používají **základní číslovky**, kterým vždy předchází **člen určitý**.

Es **la una**.

Je jedna hodina.

Son **las dos**.

Jsou dvě (hodiny).



Pozor:



Es la una.

Je jedna hodina.

Son las dos.

Jsou dvě (hodiny).

Son las diez.

Je deset (hodin).



A la una.

V jednu hodinu.

A las dos.

Ve dvě (hodiny).

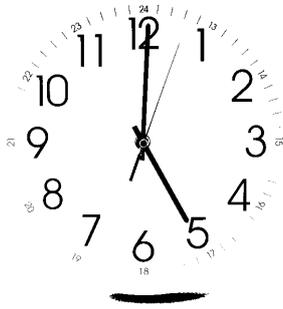
A las diez.

V deset (hodin).

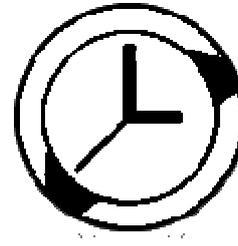


¿Qué hora es? Řekni, kolik je kde hodin:

Buenos Aires



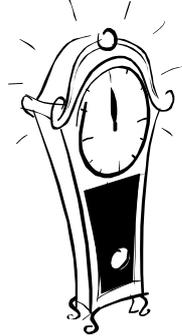
Madrid



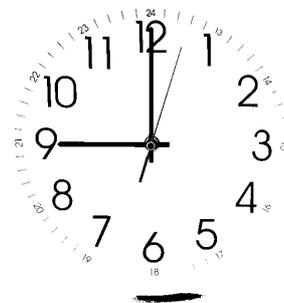
Nueva York



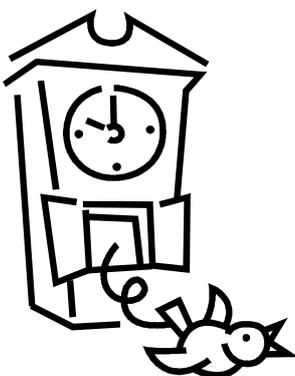
Praga



Paris



Sydney



Ósaka



¿A qué hora nos encontramos? V kolik hodin se sejdeme?

6:00

12:00

17:00

22:00

1:00



2) Půlhodiny: Při určování půlhodin přidáme za časový údaj slovní spojení **y media**.

Es la **una y media**.

Je půl druhé.

A las **cinco y media**.

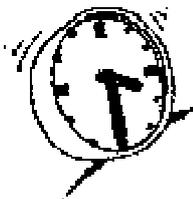
V půl šesté.

¿Qué hora es?

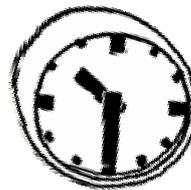
6:30



20:30



12:30





3) Čtvrt a tři čtvrtě: Pro vyjádření čtvrt nebo tři čtvrtě se používá výraz **cuarto**.

Čtvrt: výraz **cuarto** přičteme k hodině, která právě začala.

Es la una **y cuarto**. Je čtvrt na dvě.

A las cinco **y cuarto**. Ve čtvrt na šest.

Tři čtvrtě: výraz **cuarto** odečteme od hodiny, která následuje.

Es la una **menos cuarto**. Je tři čtvrtě na jednu.

A las cinco **menos cuarto**. Ve tři čtvrtě na pět.

¿A qué hora nos encontramos?



.....



.....



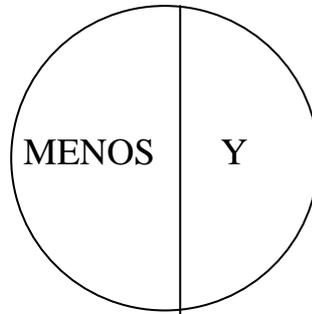
.....



.....



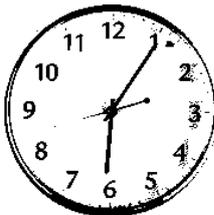
4) Ostatní: Pro vyjádření na minuty přesného časového údaje používáme **základní číslovky**, které buď přičítáme k právě probíhající hodině, nebo je odečítáme od hodiny, která následuje (stejně jako v případě vyjádření čtvrt a tři čtvrtě).



Es la una **y cinco**. Je jedna hodina a pět minut.
A las ocho **y veintitrés**. V osm hodin a dvacet tři minut.

Es la una **menos cinco**. Je za pět minut jedna hodina.
A las ocho **menos diez**. V za deset minut osm.

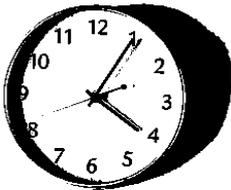
¿A qué hora has levantado hoy?



Spoj časové údaje, které spolu souhlasí:



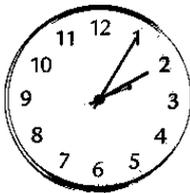
Son las cuatro menos diez.



Son las seis menos veinticinco.



Son las once y cuarto.



Son las cuatro y cinco.



Son las dos y cinco.



Zvládneš správně vyslovit tyto jazykolamy?



**Compró Paco pocas copas y
como pocas copas compró,
pocas copas Paco pagó.**



**Quando cuentas cuentos,
cuenta cuántos cuentos cuentas,
porque cuando cuentas cuentos,
nunca sabes cuántos cuentos cuentas.**

$$1 + 1 = 2$$



$$2 + 1 = 3$$

Lección tercera



¿Cómo voy allí?

Señorita Lopéz: ¡Buenos días!

Señor García: ¡Buenos días!

Señorita Lopéz: ¿Puede ayudarme?, por favor.

Señor García: Por supuesto, ¿qué necesita?

Señorita Lopéz: Tengo que ir a la Plaza Mayor, pero me he perdido.

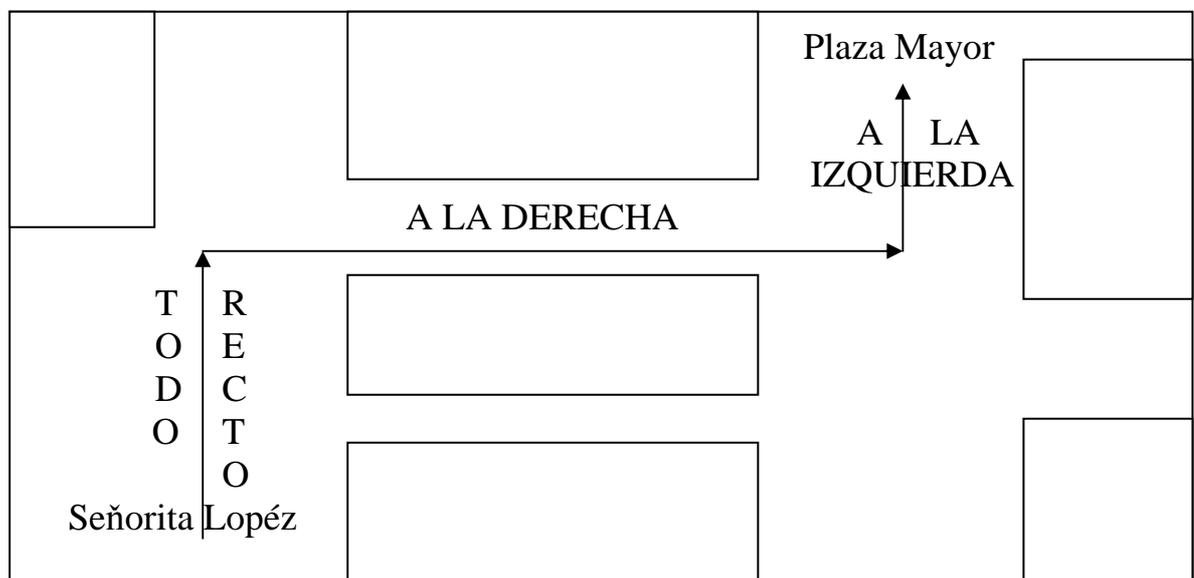
Señor García: Pues, es fácil. Va a ir todo recto, en la segunda calle va a torcer a la derecha y después a la izquierda.

Señorita Lopéz: ¡Perfecto! Pues voy todo recto, después giro a la derecha y finalmente a la izquierda... ¡Muchísimas gracias!

Señor García: De nada.

Señorita Lopéz: ¡Adiós!

Señor García: Hasta luego.





Vocabulario:

PODER	moci	fácil	jednoduchý
AYUDAR	pomoci	todo	celý, všechno
NECESITAR	potřebovat	recto	rovný
TENER QUE	muset	segundo	druhý
la plaza	náměstí	la calle	ulice
mayor	hlavní, velký	TORCER	zabočit
PERDERSE	ztratit se	después	potom
GIRAR	zabočit	finalmente	nakonec



Fraseología:

¿Puede ayudarme? Můžete mi pomoci?

¡Por supuesto! Samozřejmě!

la Plaza Mayor náměstí v Madridu

¡Es fácil! Je to jednoduché!

todo recto pořád rovně →

a la derecha doprava ↗

a la izquierda doleva ↖

muchísimas gracias mnohokrát děkuji



Předložky směru

girar a la izquierda

zabočit doleva



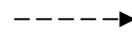
torcer a la derecha

zabočit doprava



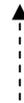
seguir todo recto

pokračovat pořád rovně



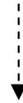
ir arriba

jít nahoru



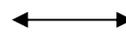
ir abajo

jít dolů



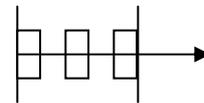
estar enfrente de

být naproti



cruzar la calle

přejít silnici



ir a ...

jít k...

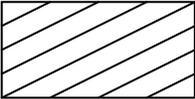
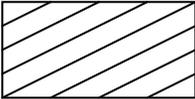
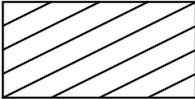
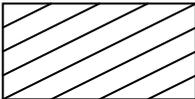


ir de ...

jít od ...



¿Cómo vas a...? Popiš, jak se z náměstí dostaneš do parku, kina a dalších budov:

PARQUE	TEATRO	ALCALDÍA	LIBRERÍA	BAR
CINE				IGLESIA
HOSPITAL		PLAZA MAYOR		ESCUELA
BANCO				CORREOS
GASOLI - NERA	POLICÍA	SUPER- MERCADO		BIBLIO- TECA



Vocabulario:

el parque	park	la librería	knihkupectví
el cine	kino	el bar	bar
el hospital	nemocnice	la iglesia	kostel
el banco	banka	la escuela	škola
la gasolinera	čerpací stanice	la correos*	pošta
el teatro	divadlo	la biblioteca	knihovna
la alcaldía	radnice	el supermercado	obchod, supermarket
la policía	policie		

* Podstatné jméno pošta - correos má člen rodu ženského v jednotném čísle, protože se jedná o zkráceninu tvaru la oficina de correos. Člen se tedy vztahuje k nevyjádřenému podstatnému jménu oficina.

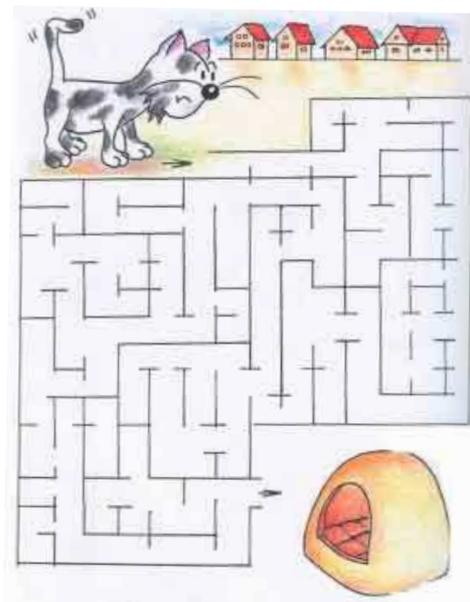
Poskládej písmenka, tak aby z nich vznikly názvy budov:

OBNCA	.....	RLEÍRBAI	.....
RROOCSE	.....	GISALEI	.....
ECNI	.....	DEMOSPERAUCR	.....
LEUCSAE	.....	GRILESANOA	.....
ALZPA	.....	ÍLACOPI	.....
RATOET	.....	LISHAOTP	.....

Najdi co nejvíce názvů budov:

sdfgasolineracmndsopolisíaslhospitalecoriglebovreplatsirlotmsleiescuelaperalote
cirueladsupermercadoslertaiglesiaalcaldíatreobancomuseateatrotoramsoemcine
asplazardopolicíamatapocerdevarlibreríananrcotreosbaroparquemadreypadreyyo

¿Por dónde va la gata? Popiš, kudy se kočka dostane z bludiště?



¿A dónde vas, cuando...? Kam půjdeš, když:

... si zlomíš ruku?

... Ti ukradnou peněženku?

... si budeš chtít uložit peníze?

... se budeš chtít podívat na nový film?

... budeš chtít poslat dopis?

... si budeš chtít půjčit knihu?

... si budeš chtít dát pivo?

... Ti dojde benzín?

Pokus se přečíst následující text:

María quiere ir al  pero no sabe por dónde ir. Un hombre le ayuda:

„Puede ir -----> y al lado del  gira  . Después cruza la 
y cerca de  gira  . Y allí  de la  está el  “.

Vymysli otázky k následujícím odpovědím:

- 1) ¿.....? No, ¡a la izquierda!
- 2) ¿.....? No, ¡al lado de la escuela!
- 3) ¿.....? No, ¡tienes que ir abajo!
- 4) ¿.....? No, ¡los libros compras en librería!
- 5) ¿.....? ¡Por supuesto que te ayudo!



Nepravidelné sloveso

PODER

Nepravidelnost při časování slovesa **PODER** spočívá ve změně samohlásky **O** v dvojhlásku **UE** a to ve všech osobách jednotného čísla a ve třetí osobě čísla množného.

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	PUEDO	PODEMOS
2. osoba	PUEDES	PODÉIS
3. osoba	PUEDE	PUEDEN

Puedes ir al cine?

Můžeš jít do kina?

Lo siento, pero no **puedo** ayudarte.

Lituji, ale nemohu Ti pomoci.

Doplň uvedené tvary slovesa moci do vět:

PUEDE	PODEMOS	PUEDO
PODÉIS	PUEDEN	PUEDES

- 1) María no ir al cine el lunes.
- 2) ¿..... (tú) ayudarme?, por favor.
- 3) Queremos ir al teatro, pero no
- 4) ¿..... (vosotros) beber cerveza? Sí, ¡ya tenemos 18 años!
- 5) ¿(Yo) girar a la derecha? No, ¡tienes que girar a la izquierda!
- 6) Carmen y Pedro no estudiar en España, no hablan español.

Spoj sloveso a jeho český ekvivalent:

PUEDE	MŮŽU
PODEMOS	MOHOU
PUEDEN	MŮŽEŠ
PUEDO	MŮŽEME
PODÉIS	MŮŽE
PUEDES	MŮŽETE

Odpověz na otázky: (panáček Ti napoví, zda má být odpověď kladná či záporná)

- 1) ¿Pudes ir al cine? 
- 2) ¿Podemos beber cerveza? 
- 3) Mama, ¿puedo comprar dos kilos de manzanas? 
- 4) ¿Pueden Carlos y María estudiar en tu habitación? 
- 5) ¿Puedo levantarme a las diez y media? 
- 6) ¿Podéis hablar más lentamente? 
- 7) ¿Puedes ayudarme, por favor? 
- 8) ¿Puede Pedro ponerse tus pantalones? 



Nepravidelné sloveso

TORCER

Nepravidelnost při časování slovesa **TORCER** spočívá ve změně samohlásky **O** v dvojhlásku **UE** a to ve všech osobách jednotného čísla a ve třetí osobě čísla množného.

V první osobě jednotného čísla navíc dochází k ortografické změně **C** v **Z**.

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	TUERZO	TORCEMOS
2. osoba	TUERCES	TORCÉIS
3. osoba	TUERCE	TUERCEN

Al lado del banco **tuerces** a la derecha.

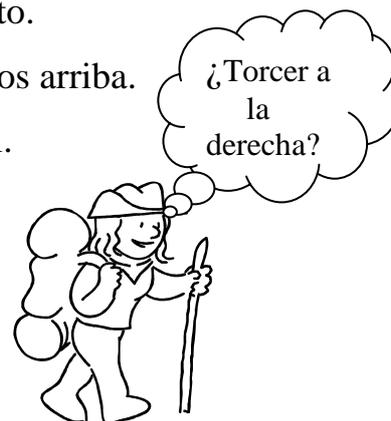
U banky zahneš doprava.

¿**Tuerzo** a la izquierda?

Zabočím doleva?

Na vynechaná místa doplň tvary slovesa TORCER a věty přelož:

- 1) Vas todo recto y al lado de la biblioteca a la derecha.
- 2) Pues, tengo que cruzar el parque y después a la izquierda.
- 3) (Vosotros) no a la derecha - a la izquierda.
- 4) Pedro no a la derecha - él va todo recto.
- 5) Nosotros a la izquierda y después vamos arriba.
- 6) Carlos y Ana a la lado del hospital.



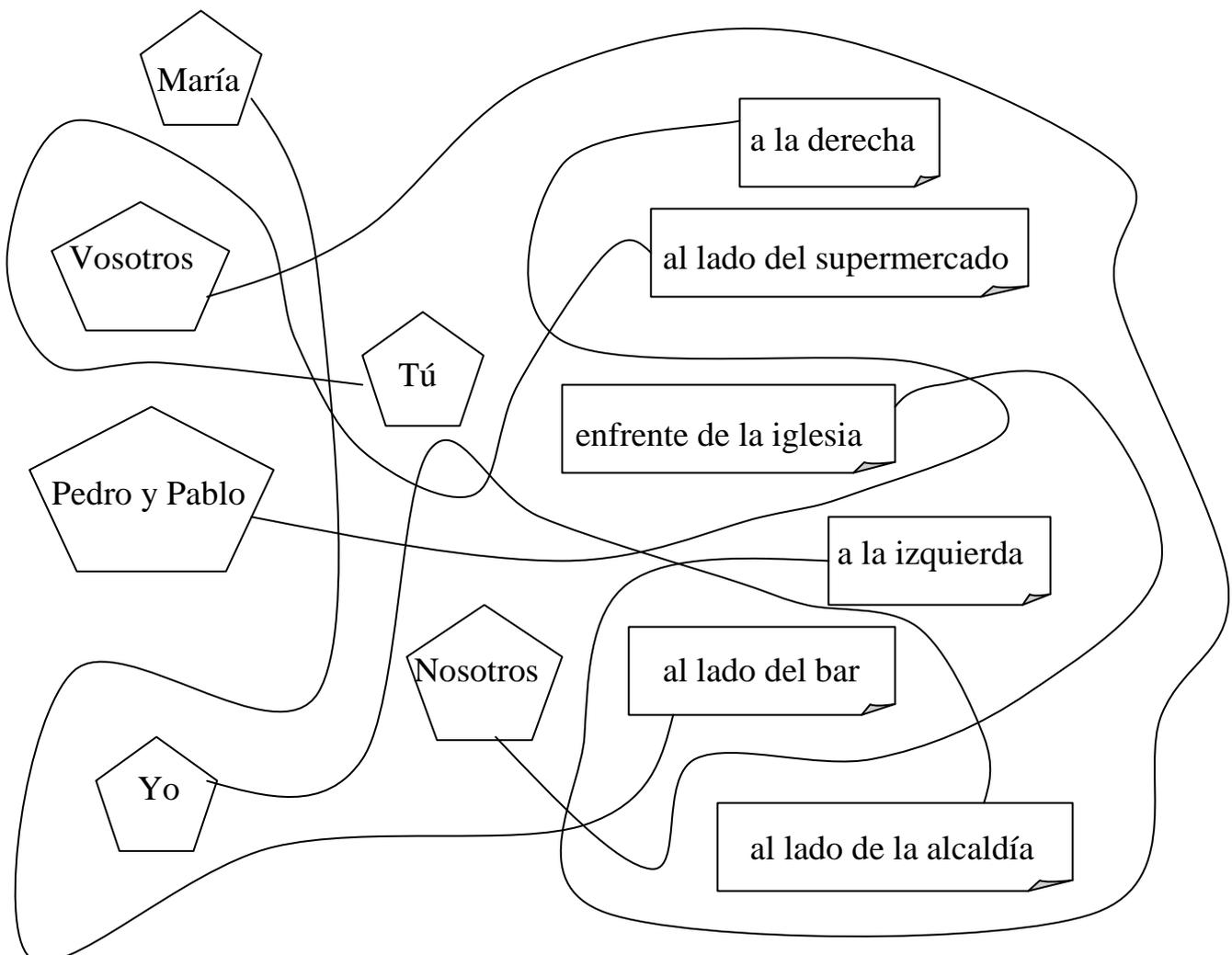
Doplň vynechaná písmenka ve slovese TORCER:

yo	T__R__O	nosotros	T__R__E M__S
tú	T__R__S	vosotros	T__R C__S
él, ella	T__R__E	ellos, ellas	T__R__N

Vyber správný tvar slovesa:

- 1) Van todo recto y después tuercen / tuerce a la derecha.
- 2) No vais a torcer a la derecha - torcemos / torcéis a la izquierda.
- 3) Pedro tiene que cruzar la calle pero él tuerce / tuercen a la derecha.
- 4) Yo tuerce / tuerzo a la derecha y tú tuerces / torcéis a la izquierda.

Spoj osobu a směr a řekni, kdo kam zabočuje:





Kladný rozkazovací způsob

1) Pravidelná slovesa:

a) slovesa zakončená na **-AR**

Kladný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-AR** a přidáním koncovky **-A** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-AD** v druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
HABLAR	HABLA	HABLAD

b) slovesa zakončená na **-ER**

Kladný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-ER** a přidáním koncovky **-E** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-ED** v druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
COMER	COME	COMED

c) slovesa zakončená na **-IR**

Kladný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-IR** a přidáním koncovky **-E** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-ID** v druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
VIVIR	VIVE	VIVID

Doplň do tabulky chybějící slova:

	TÚ	VOSOTROS
ESTUDIAR		
	CREE	
ABRIR		
		DESEAD
COMPRAR		
		PASAD
	ESCRIBE	
TOMAR		
		AÑADID
	PAGA	
LEER		
	VIVE	
	DESCANSA	
TRADUCIR		
		BEBED

Řekni kamarádovi, co má udělat. Vyber si z následujících aktivit:

LEER

TRABAJAR

COMER

ABRIR

COMPRAR

ESTUDIAR

TRADUCIR

Spoj španělský rozkaz a český překlad:

HABLA	PŘEKLÁDEJ
BEBE	KUP
VIVE	OTEVŘI
ABRE	PŘEJ SI
COMPRA	PRACUJ
TRADUCE	ZABOČ
TRABAJA	PIJ
DESEA	MLUV
GIRA	ŽIJ

LEED	STUDUJTE
ESCRIBID	PŘIDEJTE
TOMAD	ODPOČÍVEJTE
COMED	ČTĚTE
DESCANSAD	MYSLETE SI
CREED	PIŠTE
AÑADID	DEJTE SI
ESTUDIAD	JEZTE
CRUZAD	PŘEJDĚTE

Doplň do vět následující rozkazy a věty přelož:

HABLA	GIRAD	COME
BEBED	CRUZAD	TRADUCID
TOMA	ABRE	
ESCRIBE	DESCANSA	ESTUDIA

- 1) ¡.....la calle y después a la derecha!
- 2) ¡.....el domingo - has trabajado mucho!
- 3) ¡.....leche, no cerveza!
- 4) ¡.....más lentamente!, por favor.
- 5) ¡..... porque vas a escribir test el lunes!
- 6) ¡.....la puerta!, por favor.
- 7) ¡.....una carta a tu abuela!
- 8) ¡.....manzanas, no limones!
- 9) ¡.....sólo un café, no dos!
- 10) ¡.....este texto al español, no al francés!

Řekni ostatním spolužákům, co mají udělat. Vyber si z následujících aktivit:





2) Slovesa se změnou kmenové samohlásky

a) o → ue

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **O** v dvojhlásku **UE**, ale pouze druhé osobě jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
TORCER	TU ERCE	TORCED

b) e → ie

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **E** v dvojhlásku **IE**, ale pouze druhé osobě jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
CERRAR	CI ERRA	CERRAD

c) e → i

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **E** v hlásku **I**, ale pouze druhé osobě jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
PEDIR	PI DE	PEDID

3) Zvratná slovesa

Zájmeno připojujeme ke tvaru slovesa. Ve druhé osobě množného čísla navíc odpadá koncové -d.

	TÚ	VOSOTROS
LEVANTARSE	LEVÁNTATE	LEVANTAOS

Doplň do tabulky chybějící tvary:

	TÚ	VOSOTROS
PODER		
	CIERRA	
VOLVER		
		PEDID
LEVANTARSE		
		QUERED
	TUERCE	
DORMIR		
		DISFRAZAOS
MORIR		

Nápověda: 1. osoby od sloves: volver -> vuelvo, morir -> muero,
 cerrar -> cierro, dormir -> duermo

Podle smyslu doplň do vět sloveso a utvoř od něj správný tvar rozkazu v jednotném i množném čísle:

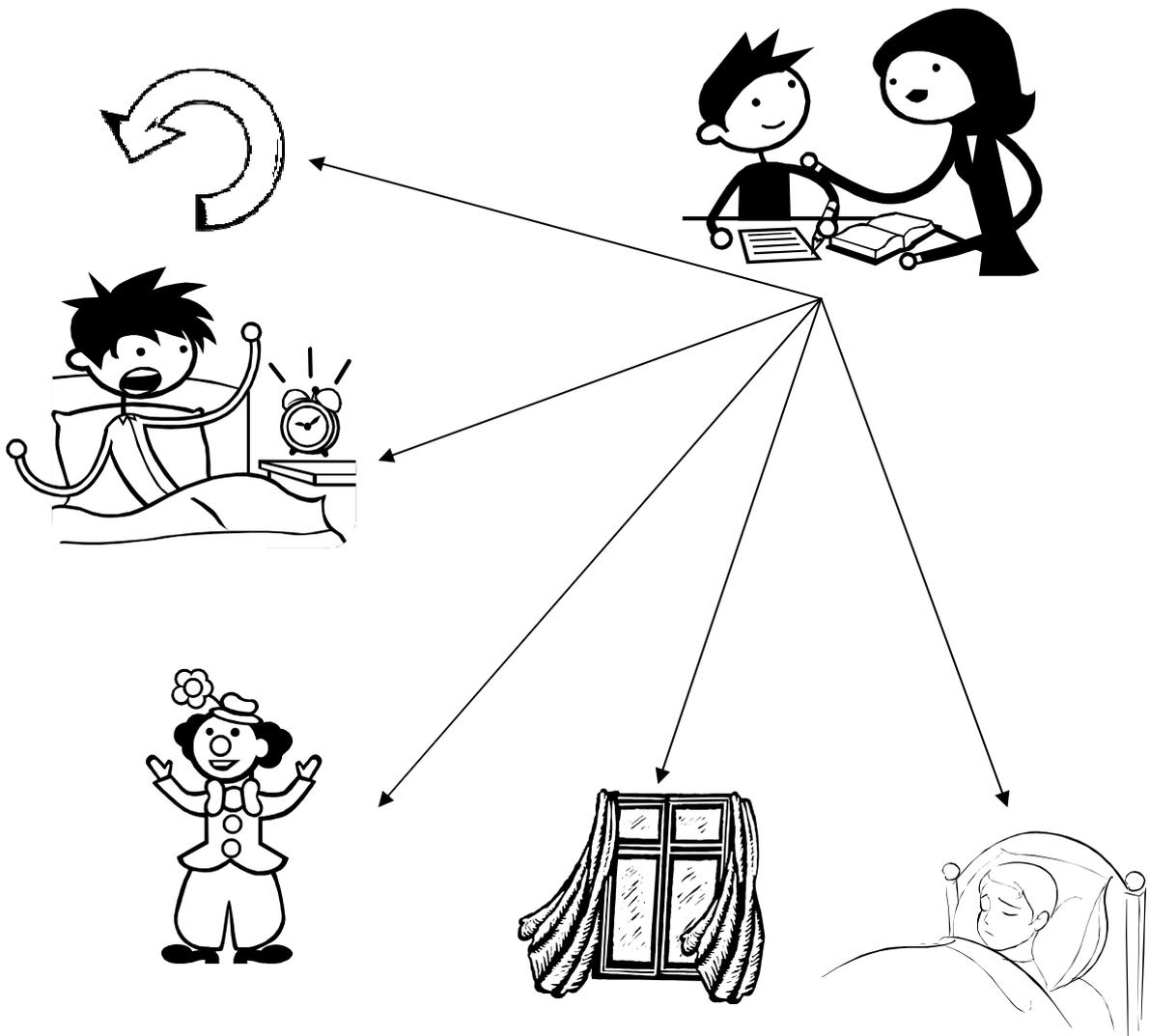
VOLVER	DORMIR	DISFRAZARSE
CERRAR	TORCER	LEVANTARSE

- 1) ¡...../....., ya son las diez y media!
- 2) ¡...../..... la ventana!, por favor.
- 3) ¡...../..... de payaso!
- 4) ¡...../....., ya es medianoche (půlnoc)!
- 5) ¡...../..... a la izquierda, no a la derecha!
- 6) ¡...../....., ya estás/estáis muy lejos!

Vytvoř rozkazy k odpovědím:

- 1) ¡.....! ¡No, no voy a abrir la ventana!
- 2) ¡.....! ¡No, no quiero disfrazarme de payaso!
- 3) ¡.....! ¡No, vamos a torcer a la izquierda!
- 4) ¡.....! ¡No, todavía quiero dormir!
- 5) ¡.....! ¡No, volvemos el martes, no el lunes!
- 6) ¡.....! ¡No, no quiero dormir!

Co říká maminka svému synovi, aby udělal?





4) Nepravidelná slovesa

Všimni si, že nepravidelná většinou bývá pouze první osoba jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
DECIR	DI	DECID
ESTAR	ESTÁ	ESTAD
HACER	HAZ	HACED
IR	VE	ID
OÍR	OYE	OÍD
PONER	PON	PONED
SALIR	SAL	SALID
SER	SÉ	SED
TENER	TEN	TENED
VENIR	VEN	VENID



Detektivní úkol: Najdi ve slovníku význam těchto tří neznámých sloves:

OÍR

SALIR

VENIR

Řekni kamarádovi, co má udělat. Vyber z následujících aktivit:

VER

DECIR

HACER

OÍR

SALIR

VENIR

SER

Vytvoř rozkazy k odpovědím:

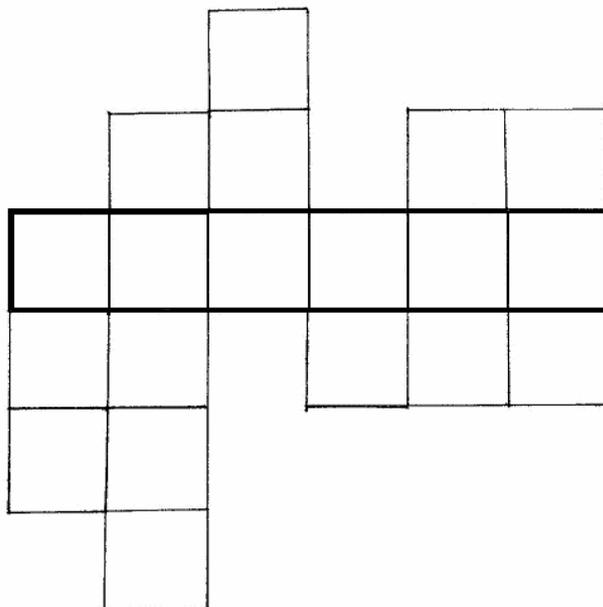
- 1) ¡.....! ¡No, no quiero venir a tu fiesta!
- 2) ¡.....! ¡No, no decimos la verdad!
- 3) ¡.....! ¡No, todavía no quiero salir!
- 4) ¡.....! ¡No, no queremos ir a Madrid!
- 5) ¡.....! ¡No, no quiero ponerme esta falda!
- 6) ¡.....! ¡No, no queremos ver la tele!
- 7) ¡.....! ¡No, no quiero hacer nada!

Spoj španělský rozkaz s českým překladem:

DI	POLOŽ
VEN	DÍVEJ SE
SAL	ŘEKNI
OYE	POSLOUCHEJ
SÉ	UDĚLEJ
VE	ODEJDI
TEN	BUĎ
PON	PŘIJĎ
HAZ	MĚJ

Crucigrama: Vylušti křížovku a v tajence najdeš jeden druh ovoce:

- 1) salir - tú
- 2) hacer - vosotros
- 3) poner - tú
- 4) decir - tú
- 5) oír- vosotros
- 6) hacer – tú



Madrid

Madrid je hlavním městem Španělska, leží ve středu Španělska a má přes 3 milióny obyvatel. Toto obchodní a kulturní centrum se vyznačuje širokými třídami a velkými kruhovými náměstími. Nejznámějšími památkami města jsou **Palacio Real** (Královský palác) a **Museo del Prado** - obrazárna, ve které můžeme zhlédnout sbírku více než šesti tisíc obrazů od malířů z celé Evropy.

Mezi nejznámější náměstí bezesporu patří Puerta del Sol, Plaza de Cibeles, Plaza de España a Plaza Mayor.

Puerta del Sol – toto náměstí je označováno za srdce Madridu. Nachází se zde socha medvěda opírajícího se o strom, kterého najdeme i na oficiálním znaku Madridu



Plaza de Cibeles – na tomto náměstí najdeme nádhernou fontánu a jednu z nejkrásnějších budov pošty Palacio de las Telecomunicaciones



Plaza Mayor – nejznámější madridské náměstí. Konaly se zde královské oslavy i popravky. Uprostřed najdeme sochu španělského krále Filipa III.





En la consulta del médico

- Señorita Lopéz: Buenos días.
- Médico: Buenos días, ¿qué le pasa?
- Señorita Lopéz: Me duele la garganta, la cabeza y tengo fiebre.
No tengo hambre, sólo mucha sed.
- Médico: Sí, es porque tiene gripe. Debe beber té caliente, comer fruta y descansar mucho. Y voy a recetarle unas píldoras contra fiebre.
- Señorita Lopéz: ¿Y puedo trabajar en casa? Tengo mucho trabajo.
- Médico: No, ¡tiene que estar en la cama!
- Señorita Lopéz: Vale. ¡Muchas gracias y hasta luego!
- Médico: Adiós y ¡qué se mejore!





Vocabulario:

DOLER	bolet	la gripe	chřipka
ME DUELE	bolí mě	DEBER	muset, mít povinnost
la garganta	krk	el té	čaj
la cabeza	hlava	caliente	teplý, horký
la fiebre	horečka	RECETAR	předeepsat
el hambre	hlad	la píldora	prášek, pilulka
la sed	žízeň	contra	proti



Fraseología:

En la consulta del médico	U lékaře
¿Qué le pasa?	Co vám je?
Me duele ...	Bolí mě ...
Debe beber té.	Měla byste pít čaj.
¡Qué se mejore!	Brzy se uzdravte!

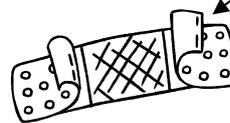
Tomar jarabe.
Dát si sirup.



la venda



el emplasto



Se ha fracturado la pierna.
Zlomil si nohu.





¿Qué te pasa?



Tengo gripe.



Tengo fiebre.



Me duele la cabeza.



Estoy muy cansado.



Me siento muy mal.



Voy a vomitar.



Me duelen los dientes.



Estoy enfermo.

Zkus podle obrázků odvodit, co znamenají jednotlivé fráze, případně se porad' s učitelem nebo slovníkem:

Tengo gripe.	Cítím se velmi špatně.
Tengo fiebre.	Jsem nemocný.
Estoy muy cansado.	Budu zvracet.
Me duele la cabeza.	Mám chřipku.
Me siento muy mal.	Jsem velmi unavený.
Voy a vomitar.	Bolí mě zuby.
Estoy enfermo.	Mám horečku.
Me duelen los dientes.	Bolí mě hlava.

Spoj části frází, které k sobě patří:

Me duele

Estoy

la garganta

Tengo

Me siento

los dientes

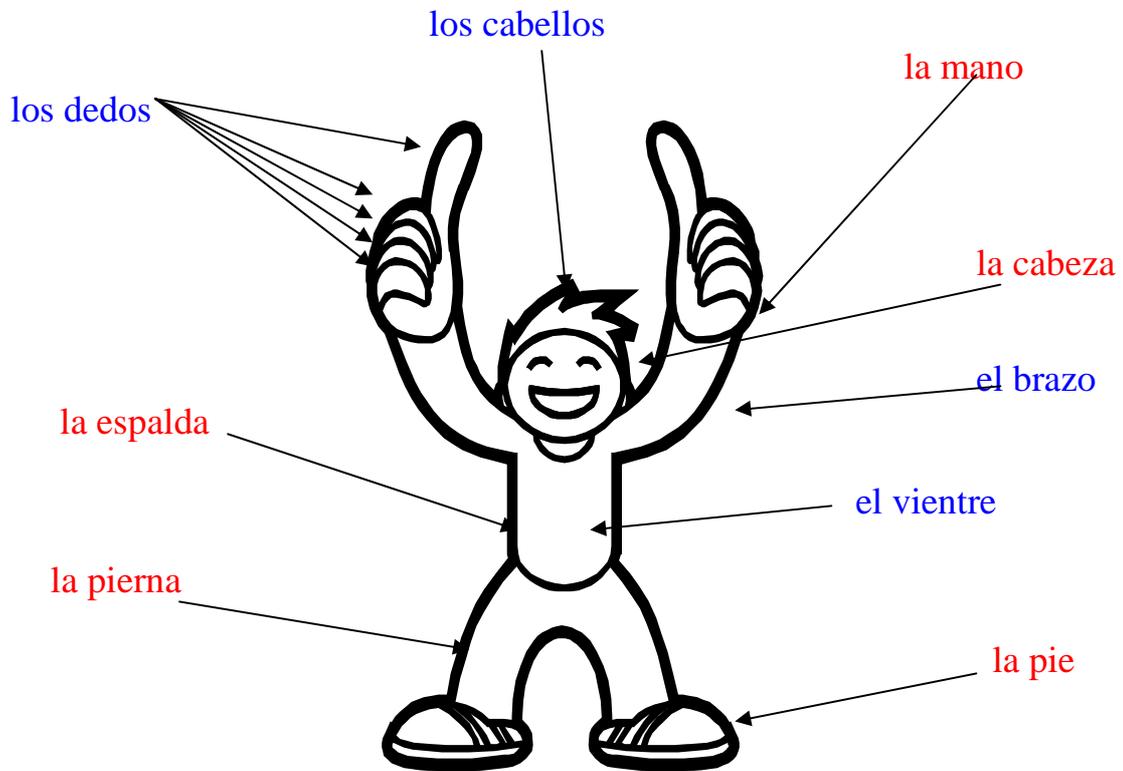
Me duelen

enfermo

fiebre

muy mal

El cuerpo humano



Vocabulario:

el cuerpo	tělo	los cabellos	vlasy
humano	lidský	la mano	ruka
el dedo	prst	el brazo	paže
la espalda	záda	la cabeza	hlava
la pierna	noha (ke kotníku)	el vientre	břicho
el pie	noha (od kotníku dolů), chodidlo		

Spoj obrázek s názvem těla:

la mano

el brazo

la cabeza

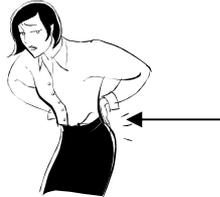
la espalda

los dedos

las piernas

el diente

el pie



Poskládej z písmen slova a přelož je do češtiny:

1) AGRTANGA

2) DPASALE

3) EZBAAC

4) ZARBO

5) EODD

6) ITENDE

7) NOMA

8) LELOACBS

9) OPUREC

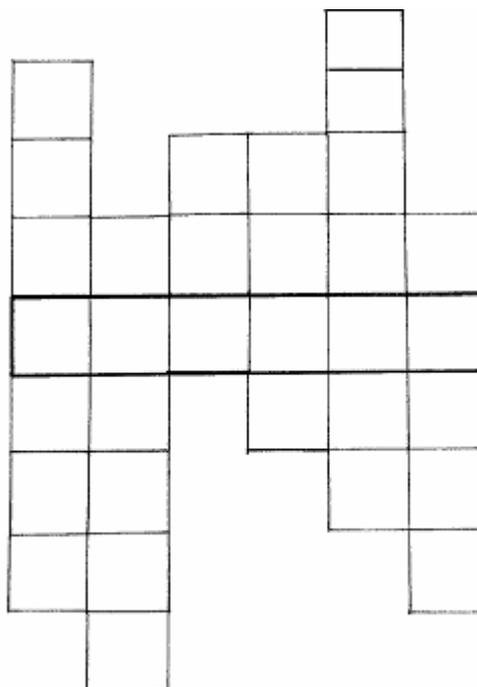
10) NERTEVI

Di, ¿qué le pasa? Řekni, co komu je?

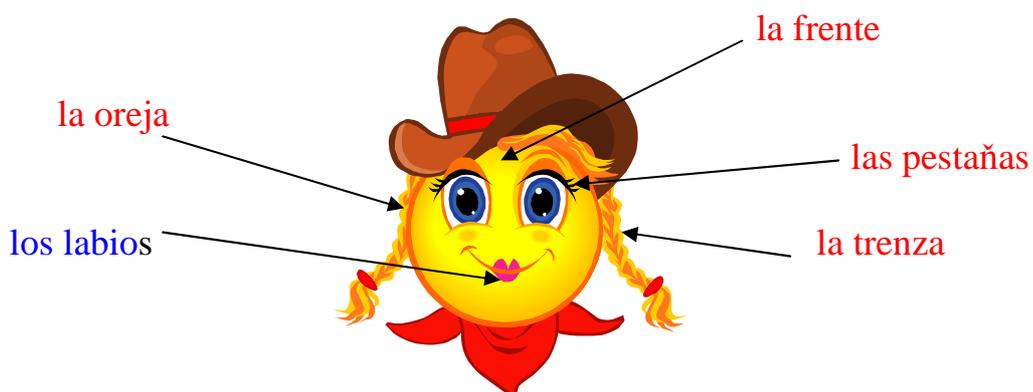


Crucigrama: Vylušti křížovku a v tajence najdeš název části lidského těla:

- 1) prášek, pilulka
- 2) horečka
- 3) noha, chodidlo
- 4) ruka
- 5) břicho
- 6) obvaz



La cara



Vocabulario:

la cara	obličej	la barbilla	brada
las cejas	obočí	la oreja	ucho
el ojo	oko	los labios	rty
la mejilla	tvář	la frente	čelo
la boca	ústa	las pestañas	řasy
la nariz	nos	la trenza	cop
la lengua	jazyk		

Doplň chybějící písmenka:

P _ S T _ Ň _ _

C _ J _ S

N A _ I _

F _ _ N T _

_ R _ J A

L _ B _ _ S

L _ _ G U _

T _ _ N Z _

M _ J _ L _ A

C _ _ A

B _ R B _ L L _

B _ C _

Najdi co nejvíce částí těla a obličej (19slov):

caracelobarbillamontepesteñatblanlenguacabezadmopcejasperacerezabocatasolo
lepienaricorejafortebrazcolopestañasvarelavegamontalbanarizymanoaragonesalt
gongorayargotevientrebarcaquevedoespaldabuscónzorillacervantespiernafuentes
frentafrenteojosaavedradientegarcíalorcalabiosydedobenaventealascclaríndelarrat

Poznáš, které části těla či obličej jsou popisovány?

- 1) Están en la cara, pueden ser azules, verdes, negros y gracias a estas partes podemos ver. Son _____
- 2) Es parte de cuerpo, es izquierda y derecha y escribimos con ella.
Es _____
- 3) Están en la cabeza y podemos oír con ellas. Son _____
- 4) Está en la cara, puede ser grande o pequeña y hablamos con ella.
Es _____
- 5) Están en la boca, son blancos o amarillos y gracias a estas partes podemos comer. Son _____



Popiš jednotlivé části těla:





Záporný rozkazovací způsob

1) Pravidelná slovesa:

a) slovesa zakončená na **-AR**

Záporný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-AR** a přidáním koncovky **-ES** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-ÉIS** ve druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
HABLAR	NO HABLE S	NO HABLÉ ÍS

b) slovesa zakončená na **-ER**

Záporný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-ER** a přidáním koncovky **-AS** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-ÁIS** ve druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
COMER	NO COMA S	NO COMÁ ÍS

c) slovesa zakončená na **-IR**

Záporný rozkaz u těchto sloves tvoříme odtržením koncovky **-IR** a přidáním koncovky **-AS** ve druhé osobě jednotného čísla a koncovky **-ÁIS** v druhé osobě čísla množného.

	TÚ	VOSOTROS
VIVIR	NO VIVA S	NO VIVÁ ÍS

Doplň do tabulky chybějící slova:

	TÚ	VOSOTROS
ESTUDIAR		
	NO CREAS	
ABRIR		
		NO DESEÉIS
COMPRAR		
		NO PASÉIS
	NO ESCRIBAS	
TOMAR		
		NO AÑADÁIS
	NO HABLES	
LEER		
	NO VIVAS	
	NO DESCANSES	
		NO BEBÁIS

Řekni kamarádovi, co nemá dělat. Vyber si z následujících aktivit:

LEER

TRABAJAR

COMER

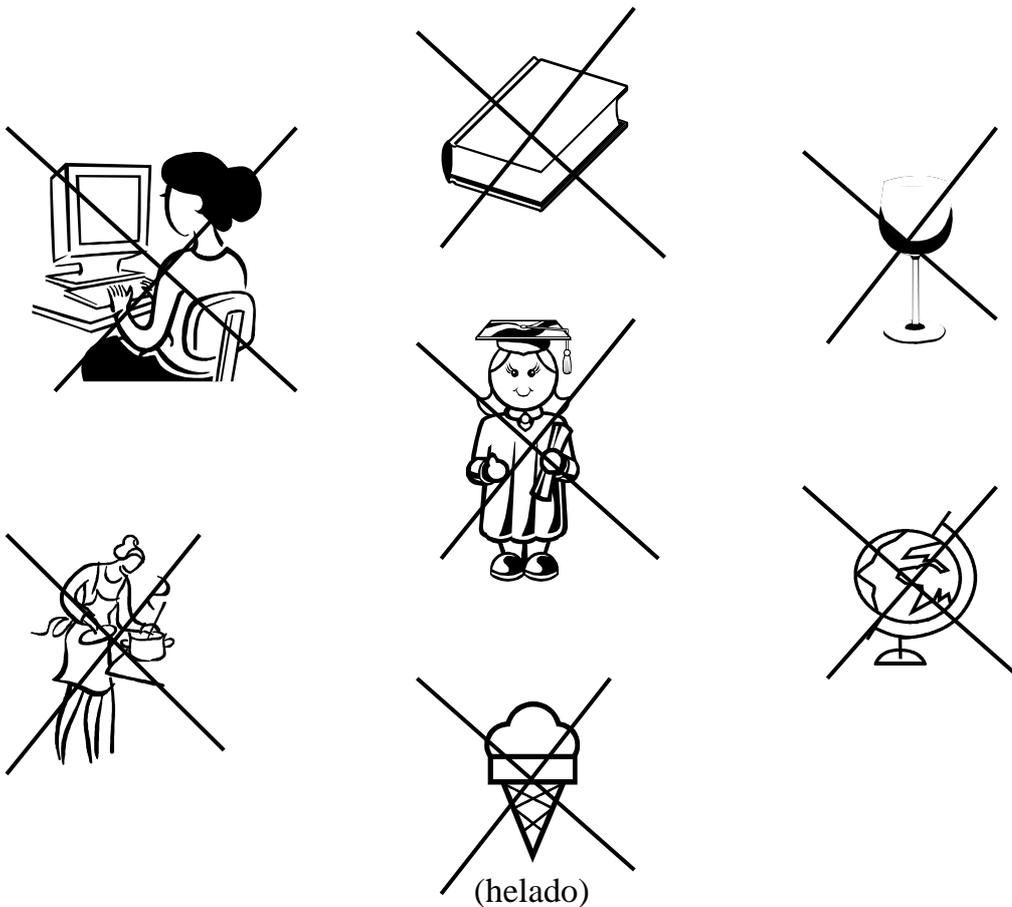
ABRIR

COMPRAR

ESTUDIAR

DEBER

Co lékař zakazuje své kamarádce?



Řekni ostatním spolužákům, co nemají dělat. Vyber si z následujících aktivit:

ESTUDIAR
BEBER
LEER
ESCRIBIR
DESCANSAR
VIVIR



2) Slovesa se změnou kmenové samohlásky

a) o → ue

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **O** v dvojhlásku **UE**, ale pouze ve druhé osobě jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
ENCONTRAR	NO ENC U ENTRES	NO ENCONTR É IS

b) e → ie

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **E** v dvojhlásku **IE**, ale také pouze ve druhé osobě jednotného čísla.

	TÚ	VOSOTROS
CERRAR	NO C I ERRES	NO CERR É IS

d) e → i

U těchto sloves dochází ke změně samohlásky **E** v hlásku **I**, ve druhé osobě čísla jednotného i množného!!!

	TÚ	VOSOTROS
PEDIR	NO P I DAS	NO P I DÁIS

3) Zvratná slovesa

Zájmeno vkládáme mezi záporku „no“ a tvar slovesa.

	TÚ	VOSOTROS
LEVANTARSE	NO TE LEVANTES	NO OS LEVANT É IS

Doplň do tabulky chybějící tvary:

	TÚ	VOSOTROS
PODER		
	NO CIERRES	
MORIR		
		NO PIDÁIS
LEVANTARSE		
		NO QUERÁIS
	NO ENCUENTRES	
DORMIR		
VOLVER		

Podle smyslu doplň do vět sloveso a utvoř od něj správný tvar záporného rozkazu v jednotném i množném čísle:

LEER	COMER	LEVANTARSE
CERRAR	HABLAR	BEBER

- 1) ¡...../.....el agua cuando te duele la garganta!
- 2) ¡...../.....la ventana!, por favor.
- 3) ¡...../.....! ¡Tienes que estar en la cama!
- 4) ¡...../.....dulces cuando te duelen los dientes!
- 5) ¡...../.....checo, habla español!
- 6) ¡...../..... los libros cuando te duelen los ojos!



4) Slovesa zakončená na -car, -gar, -zar, -ger, -gir

U těchto sloves dochází k pravopisným změnám kvůli zachování výslovnosti.

a) -car → -ques / -quéis

	TÚ	VOSOTROS
BUSCAR	NO BUSQUES	NO BUSQUÉIS

b) -gar → -gues / -guéis

	TÚ	VOSOTROS
PAGAR	NO PAGUES	NO PAGUÉIS

c) -zar → -ces / céis

	TÚ	VOSOTROS
EMPEZAR	NO EMPIECES	NO EMPECÉIS

d) -ger, -gir → -jas, -jáis

	TÚ	VOSOTROS
COGER	NO COJAS	NO COJÁIS

-CAR

-QUES

-ZAR

-CES

-GAR

-GUES

-GER

-JAS

-GIR

Dokážeš vytvořit záporný rozkaz i k těmto slovesům?

	TÚ	VOSOTROS
APARCAR	_____	_____
DIRIGIR	_____	_____
ATACAR	_____	_____
CRUZAR	_____	_____
DISFRAZARSE	_____	_____
EXPLICAR	_____	_____
CARGAR	_____	_____
COGER	_____	_____



Detektivní úkol: Najdi význam těchto sloves ve slovníku a spoj ho se správným českým překladem:

APARCAR	HLEDAT
DIRIGIR	PARKOVAT
ATACAR	NALOŽIT
EXPLICAR	ŘÍDIT
CARGAR	VYSVĚTLIT
BUSCAR	ZAČÍT
EMPEZAR	ÚTOČIT
COGER	VZÍT



5) Nepravidelná slovesa

- a) Základem pro tvoření záporného rozkazu u těchto sloves je první osoba jednotného čísla času přítomného.

	TÚ	VOSOTROS
DECIR (yo digo)	NO DIGAS	NO DIGÁIS
HACER (yo hago)	NO HAGAS	NO HAGÁIS
OÍR (yo oigo)	NO OIGAS	NO OIGÁIS
PONER (yo pongo)	NO PONGAS	NO PONGÁIS
SALIR (yo salgo)	NO SALGAS	NO SALGÁIS
TENER (yo tengo)	NO TENGAS	NO TENGÁIS
VENIR (yo vengo)	NO VENGAS	NO VENGÁIS
TRADUCIR (yo traduzco)	NO TRADUZCAS	NO TRADUZCÁIS

- b) Slovesa, jejichž záporný rozkazovací způsob se tvoří zcela nepravidelně:

	TÚ	VOSOTROS
ESTAR	NO ESTÉS	NO ESTÉIS
IR	NO VAYAS	NO VAYÁIS
SABER	NO SEPAS	NO SEPÁIS
SER	NO SEAS	NO SEÁIS

Doplň do tabulky chybějící tvary:

	TÚ	VOSOTROS
HACER		
	NO ESTÉS	
		NO OIGÁIS
	NO PONGAS	
TRADUCIR		
	NO TENGAS	
		NO VENGÁIS
SALIR		
		NO DIGÁIS
	NO SEAS	
		NO SEPÁIS
IR		

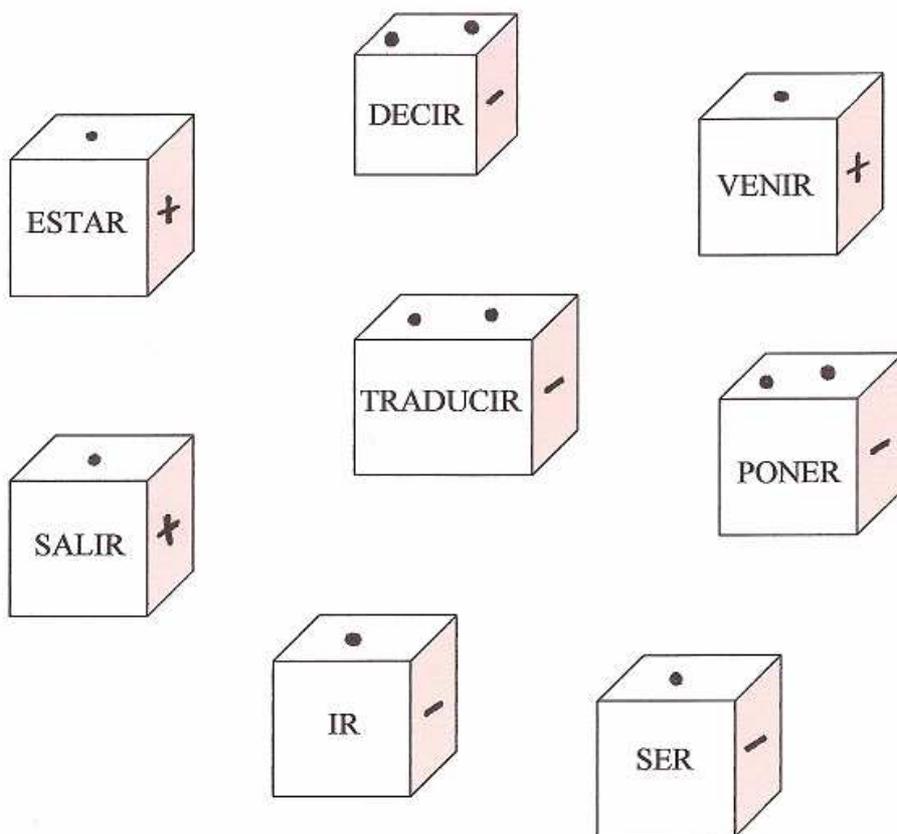
Spoj španělský rozkaz a český překlad:

NO HAGAS	NEMĚJ
NO SEAS	NEBUĎTE
NO DIGÁIS	NEPOSLOUCHEJTE
NO TENGAS	NEPOKLÁDEJ
NO OIGÁIS	NEBUĎ
NO PONGAS	NEŘÍKEJTE
NO ESTÉIS	NEDĚLEJ

Vytvoř záporné rozkazy:

- 1) ¡.....! Ya he pagado con tarjeta de crédito.
- 2) ¡.....! ¡No puedes atacar a tu amigo!
- 3) ¡.....! ¡Ya he encontrado tu libro!
- 4) ¡.....! ¡Tienes que torcer a la derecha!
- 5) ¡.....! ¡Traduce este libro al checo!
- 6) ¡.....! ¡No puedes cargarlo!
- 7) ¡.....! ¡Cruza la calle al lado del banco!
- 8) ¡.....! ¡ No puedes salir hoy!

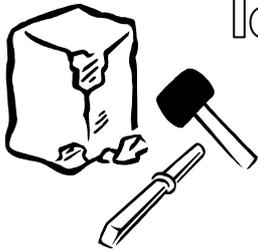
Vytvoř rozkazy od sloves na kostce: (jedna tečka značí rozkaz od tú, dvě tečky od vosotros; + značí rozkaz kladný, - rozkaz záporný)



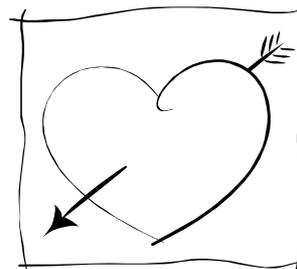


Zvládneš správně vyslovit tyto jazykolamy?

Nadie pica piedra como Pedro picapiedra,
por que si alguien pica piedra
como Pedro picapiedra,
fue por que Pedro picapiedra
le enseñó a picar piedra.



*El amor es una locura
y cuando el cura lo cura
comete una gran locura.*





Saludos de Praga

Querido Pedro:



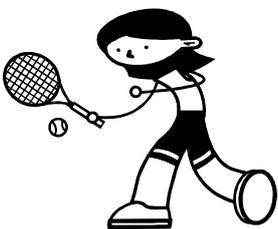
Praga, el 24 de septiembre

Estoy en casa de mi abuela en Praga porque tengo vacaciones. Te describo que hago todos los días, ¿quieres?

Habitualmente me levanto a las ocho y media, desayuno, me limpio los dientes y me peino. Cuando hace buen tiempo vamos a ver monumentos, hacemos excursiones, visitamos varios partidos deportivos o con mis amigos jugamos al fútbol, al tenis o al balonvolea. Pero cuando hace mal tiempo me quedo en casa y ayudo a mi abuela - quito el polvo, limpio la alfombra o preparo la comida.

Hoy por la noche voy al cine - echan la película Volver de Pedro Almodóvar. Y después voy a bailar con mis amigos.

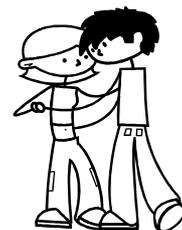
¿Y cómo estás tú? ¡Escribe pronto qué haces!



Besos y abrazos,



Carmen.





Vocabulario:

el saludo	pozdrav	JUGAR	hrát
querido	milý	el fútbol	fotbal
DESCRIBIR	popsat	el balonvolea	volejbal
habitualmente	většinou	mal	špatný
DESAYUNAR	snídat	QUEDARSE	zůstat
LIMPIAR	umýt, čistit	QUITAR	dát pryč
el tiempo	počasí	el polvo	prach
VISITAR	navštívit	PREPARAR	připravovat
el monumento	památká	ECHAR	dávat, promítat
la excursión	výlet	la película	film
vario	různý	BAILAR	tančit
el partido	zápas	el beso	polibek
deportivo	sportovní	el abrazo	objetí
PEINARSE	česat se		



Fraseología:

en casa de abuela	u babičky
cuando hace buen tiempo	když je hezké počasí
hacemos excursiones	jezdíme na výlety
jugamos <u>al</u> fútbol	hrajeme fotbal
preparo la comida	vařím
echan la película Volver	promítají film Volver



Nepravidelné sloveso

JUGAR

Nepravidelnost při časování slovesa **JUGAR** spočívá ve změně samohlásky **U** v dvojhlásku **UE** a to ve všech osobách jednotného čísla a ve třetí osobě čísla množného.

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	JUEGO	JUGAMOS
2. osoba	JUEGAS	JUGÁIS
3. osoba	JUEGA	JUEGAN

Pokud chceme říci, že hrajeme například fotbal, musíme mezi sloveso jugar a daný sport vložit spojovací výraz **A** a **člen určitý** (a + el --> al).

¿**Juegas** al fútbol?

Hraješ fotbal?

Los lunes **jugamos** al tenis.

Každé pondělí hrajeme tenis.

Spoj osobu a tvar slovesa:

JUEGA	VOSOTROS
JUGAMOS	YO
JUEGAN	TÚ
JUEGO	NOSOTROS
JUGÁIS	ÉL, ELLA
JUEGAS	ELLOS, ELLAS

Doplň vynechaná písmenka ve slovese JUGAR:

YO	J _ _ G _	NOSOTROS	J _ _ AM _ _
TÚ	J _ _ G _ _	VOSOTROS	J _ _ Á _ S
ÉL, ELLA	J _ _ G _	ELLOS, ELLAS	J _ _ G _ _

Vyber správný tvar slovesa:

- 1) ¿Juega / juegas al balonvolea? No, juego / juegas al fútbol.
- 2) María juega / juegan al tenis los jueves.
- 3) Juega / jugamos al tenis. Nos gusta jugar al tenis mucho.
- 4) Pablo y Pedro jugamos / juegan al fútbol muy bien.
- 5) ¿Juega / jugáis al balonvolea? Sí, jugamos.



Los deportes



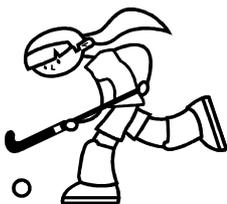
el baloncesto



el golf



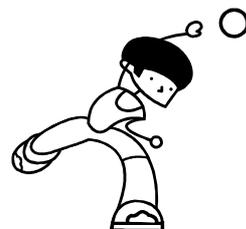
el tenis de mesa



el hockey sobre hielo



el béisbol

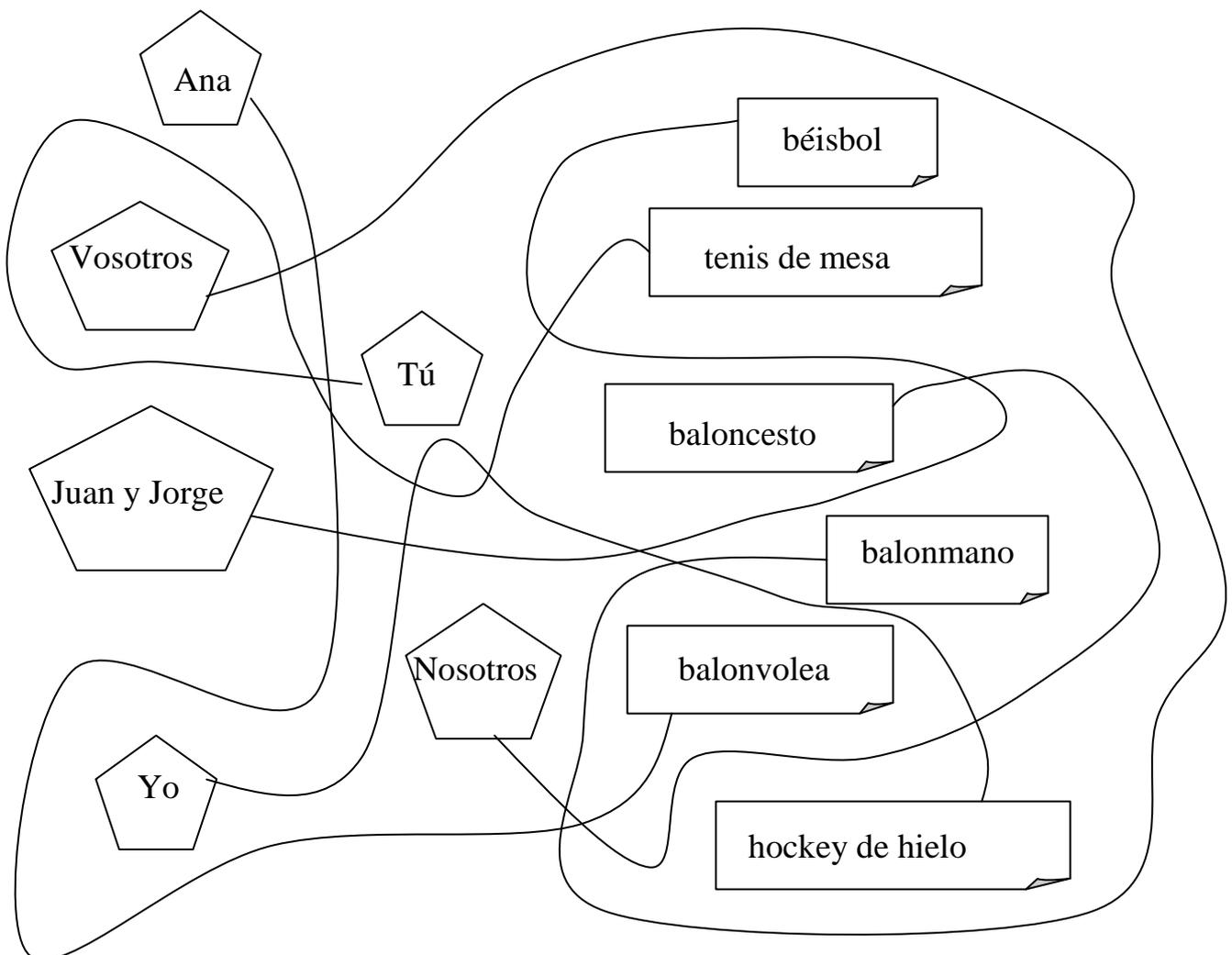


el balonmano

Zkus podle obrázků odvodit názvy jednotlivých sportů:

baloncesto	házená
golf	lední hokej
tenis de mesa	baseball
hockey sobre hielo	golf
béisbol	basketbal
balonmano	stolní tenis

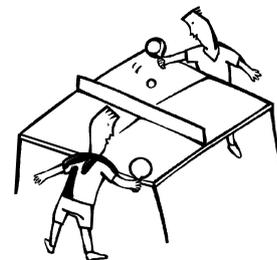
Spoj osobu a sport a řekni, kdo co hraje:



Na vynechaná místa doplň tvary slovesa JUGAR a věty přelož:

- 1) Carmen tenis los sábados.
- 2) Vosotros fútbol muy mal, pero José y Miguel muy bien.
- 3) Yo tenis de mesa sólo tres meses.
- 4) Nosotros no balonvolea, baloncesto.
- 5) ¿Tú balonmano? No, yo golf.

Řekni, které sporty hraješ a které nehraješ:





LOS MESES

enero

leden

febrero

únor

marzo

březen

abril

duben

mayo

květen

junio

červen

julio

červenec

agosto

srpen

septiembre

září

octubre

říjen

noviembre

listopad

diciembre

prosinec

Spoj měsíc a číslovku, která označuje, kolikátým je měsícem v roce:

SEPTIEMBRE	MAYO	DICIEMBRE									
JULIO	ENERO	MARZO									
OCTUBRE	AGOSTO	FEBRERO									
NOVIEMBRE	ABRIL	JUNIO									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Který měsíc předchází?

Vzor: febrero —————> enero

octubre	—————>	.....	enero	—————>	.....
mayo	—————>	.....	noviembre	—————>	.....
septiembre	—————>	.....	abril	—————>	.....
julio	—————>	.....	marzo	—————>	.....
diciembre	—————>	.....	agosto	—————>	.....

Který měsíc následuje?

Vzor: enero —————> febrero

noviembre	—————>	.....	junio	—————>	.....
agosto	—————>	.....	septiembre	—————>	.....
febrero	—————>	.....	marzo	—————>	.....
julio	—————>	.....	diciembre	—————>	.....
octubre	—————>	.....	mayo	—————>	.....



LA FECHA

(datum)

1) DNY:

Pro označení dnů používáme člen určitý **EL**:

EL lunes - **V** pondělí **EL** martes - **V** úterý

2) MĚSÍCE:

Pro označení měsíců používáme předložku **EN**:

EN enero - **V** lednu **EN** febrero - **V** únoru

3) DATUM:

Pro označení data používáme **číslovky základní** (výjimkou je první den v měsíci, kdy používáme číslovku řadovou) a **předložku de**. Vyjádření data předchází **člen určitý**.

Hoy es **EL primero de** enero. - Dnes je prvního ledna.

Voy a Praga **EL doce de** abril. - Jedu do Prahy dvanáctého dubna.

EL VIERNES

EN MAYO

EL TRES DE OCTUBRE

EN JULIO

EL LUNES

Doplň správné předložky:

- 1) Jugamos al balonvolea agosto.
- 2) miércoles vamos a la casa de nuestra abuela.
- 3) Hoy es tres noviembre.
- 4) junio no podemos jugar al hockey sobre hielo.
- 5) veinticuatro diciembre hay Navidad.
- 6) Vamos al cine sábado.

Řekni, co můžeme a co nemůžeme nebo nemusíme dělat v různých měsících:



**Vybarvi měsíce podle toho, do kterého ročního období patří:
jarní - zeleně, letní - červeně, podzimní - žlutě, zimní - modře**

abril

julio

diciembre

enero

septiembre

febrero

noviembre

marzo

junio

agosto

octubre

mayo

Spoj data, která jsou shodná:

24. října

el veintiséis de mayo

15. února

el primero de septiembre

30. července

el quince de febrero

7. prosince

el dieciocho de noviembre

26. května

el veinticuatro de octubre

1. září

el treinta de julio

31. března

el siete de diciembre

18. listopadu

el treinta y uno de marzo

¿Cuándo tienes cumpleaños? Napiš a řekni, kdy máš narozeniny Ty, Tvoji rodiče...

Yo tengo cumpleaños _____.

Mi madre tiene cumpleaños _____.

Mi padre tiene cumpleaños _____.

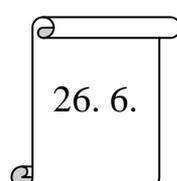
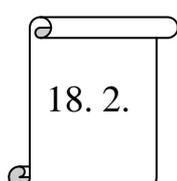
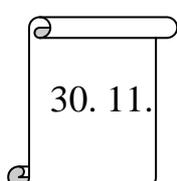
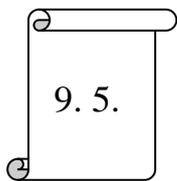
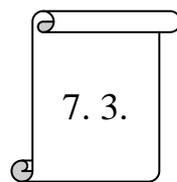
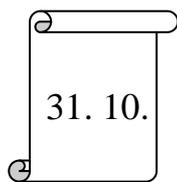
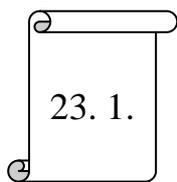
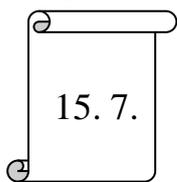
Mi abuela tiene cumpleaños _____.

Mi tío tiene cumpleaños _____.

Mi prima tiene cumpleaños _____.

Mi mejor amigo tiene cumpleaños _____.

Přečti jednotlivá data španělsky:



Napiš, jak se španělsky řekne:

Sejdeme se 1. dubna: _____

Jedu k babičce 14. června: _____

29. srpna budeme hrát fotbal: _____

Mám narozeniny 17. ledna: _____

24. prosince budou Vánoce: _____

3. září začne škola: _____



Jednoduchý minulý čas

Jednoduchý minulý čas se tvoří změnami koncovek sloves.
Používá se pro vyjádření **minulosti, která již skončila** a jejíž následky netrvají do současnosti.

Tvary jednoduchého minulého času

1) Pravidelná slovesa:

a) Slovesa zakončená na -AR

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	HABLÉ	HABLAMOS
2. osoba	HBLASTE	HBLASTEIS
3. osoba	HBLÓ	HBLARON

Hablé con María.

Mluvil jsem s Marií.

Hablamos español.

Mluvili jsme španělsky.

b) Slovesa zakončená na -ER

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	COMÍ	COMIMOS
2. osoba	COMISTE	COMISTEIS
3. osoba	COMIÓ	COMIERON

Comí paella en España.

Ve Španělsku jsem jedl paellu.

Comieron peras y cerezas.

Jedli hrušky a třešně.

c) Slovesa zakončená na -IR

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	VIVÍ	VIVIMOS
2. osoba	VIVISTE	VIVISTEIS
3. osoba	VIVIÓ	VIVIERON

Vivió en España tres años.

Žil ve Španělsku tři roky.

¿Vivistéis en Argentina?

Vy jste žili v Argentině?

Doplň správné tvary jednoduchého minulého času:

	COMPRAR	BEBER	ESCRIBIR
YO	COMPRÉ	_____	_____
TÚ	_____	_____	_____
EL, ELLA	_____	_____	_____
NOSOTROS	_____	_____	_____
VOSOTROS	_____	_____	_____
ELLOS, ELLAS	_____	_____	_____

Napiš tvar slovesa minulého času v příslušné osobě:

Trabajar (yo)	_____	Añadir (vosotros)	_____
Estudiar (ellos)	_____	Abrir (tú)	_____
Volver (nosotros)	_____	Preparar (yo)	_____
Conocer (ella)	_____	Doler (él)	_____

Použití jednoduchého minulého času

Jednoduchý minulý čas se používá nejčastěji s následujícími výrazy:

Ayer = včera

el año pasado = loni

la semana pasada = minulý týden

hace cinco días = před pěti dny

hace tres años = před třemi lety

anteayer = předevečír

anoche = včera večer

Vyber správný tvar minulého času:

- 1) He leído / leí un libro interesante ayer.
- 2) Pablo ha cocinado / cocinó paella hace cinco días.
- 3) Nosotros no hemos estudiado / estudiamos esta semana.
- 4) Ellos han bebido / bebieron mucha cerveza anoche.
- 5) ¿Has visitado / visitaste Praga la semana pasada?
- 6) Todavía no he visitado / visité Praga.
- 7) ¿Vosotros habéis trabajado / trabajasteis anteayer?

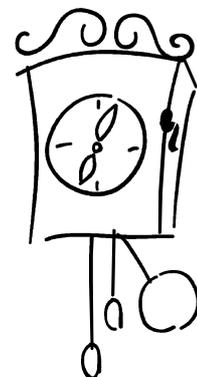
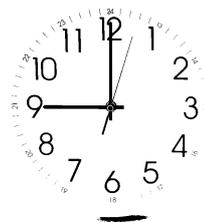
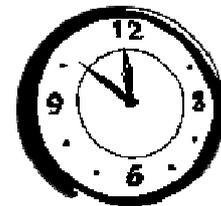
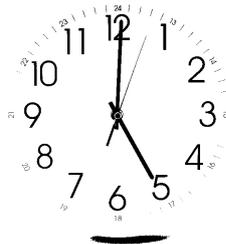
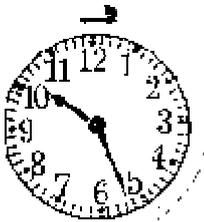
¿Qué Carmen hizo ayer? Řekni, co všechno včera Carmen dělala:



Přiřaď ke slovesu nejvhodnější příslovečné určení času:

- | | |
|------------------|----------------------|
| 1) he bebido | hace tres meses |
| hablo | mañana |
| estudiaron | esta tarde |
| vamos a trabajar | ahora |
| 2) visitó | ahora |
| tengo | todavía no has dicho |
| van a visitar | ayer |
| has dicho | semana que viene |

Řekni, co jsi dělal včera v:



Poslechni si ještě jednou úvodní text a zakroužkuj správnou odpověď:

	😊	☹️
Carmen está en casa de su abuelo.	SÍ	NO
Carmen tiene vacaciones.	SÍ	NO
Carmen se levanta a las ocho.	SÍ	NO
Carmen juega al tenis, fútbol y balonvolea.	SÍ	NO
Por la noche Carmen va al cine.	SÍ	NO
Echan Película Todo sobre mi madre.	SÍ	NO
Después del cine Carmen va al teatro.	SÍ	NO

Které slovo nepatří mezi ostatní?

enero	lunes	julio	diciembre	mayo	septiembre
ojo	mano	pierna	vientre	espalda	brazo
he hablado	he bebido	he visto	he vivido	he comido	he trabajado
hoy	todavía no	ya	este año	ayer	esta semana
cine	parque	banco	teatro	bar	hospital
nariz	oreja	mejilla	lengua	labios	trenza

Představ si, že máš španělského kamaráda a napiš mu dopis, ve kterém mu popíšeš:

- 1) Co děláš ve všední dny.
- 2) Co děláš o prázdninách.
- 3) Jaké sporty Tě baví a které nebaví.
- 4) Že jsi nemocný a byl jsi u lékaře.



Nejoblíbenější sporty ve Španělsku

Mezi nejoblíbenější sporty ve Španělsku bezpochyby patří fotbal, basketbal, tenis, cyklistika a motorové sporty.

Fotbal je považován za číslo 1. Nejznámější španělské fotbalové týmy jsou **Real Madrid, FC Barcelona, Valencia CF, Atlético Madrid, Sevilla FC**. Národní fotbalový tým dvakrát vyhrál mistrovství Evropy a jednou olympijské hry.



znak Realu Madrid



znak FC Barcelona



znak Valencia CF

Basketbal – úřadující mistři světa (z roku 2006) a druhý tým olympijských her v Pekingu (2008) pochází právě ze Španělska. Navíc má tato země z Pyrenejského poloostrova jednu z nejlepších lig na světě. Nejznámějšími španělskými basketbalisty současnosti jsou bratři **Pau a Marc Gasol**.

Tenis – španělští hráči číslo jedna pocházející ze Španělska se jmenují **Carlos Moya, Juan Carlos Ferrero a Rafael Nadal**. Mezi nejslavnější španělské tenistky patří **Conchita Martínez a Arantxa Sánchez Vicario**.



Rafael Nadal



Conchita a Aranxta



Carlos Moya

VOCABULARIO – SLOVNÍČEK

¡qué bonito!

¡vamos!

a las diez

abril

ABRIR

aceite

ácido

agosto

ajo

alcaldía

AÑADIR

ananás

anoche

anteayer

APARCAR

arroz

ATACAR

aunque

ayer

AYUDAR

BAILAR

baloncesto

balonmano

balonvolea

banco

bar

barbilla

béisbol

beso

biblioteca

boca

brazo

brazo

to je (ale) pěkné!

pojd'mě

v deset hodin

duben

otevřít

olej

kyselý

srpen

česnek

radnice

přidat

ananas

včera večer

předevčím

parkovat

rýže

útočit

ačkoliv

včera

pomoci

tančit

basketbal

házená

volejbal

banka

bar

brada

baseball

polibek

knihovna

ústa

objetí

paže

BUSCAR	hledat
cabellos	vlasý
cabeza	hlava
caliente	teplý, horký
calle	ulice
CANTAR	zpívat
cara	obličej
CARGAR	naložit
cebolla	cibule
cejas	obočí
cerezas	třešně
CERRAR	zavřít
cine	kino
ciruela	švestka
COCINAR	vařit
COGER	vzít
COMPRENDER	rozumět
CONTESTAR	odpovědět
contra	proti
corona	koruna
correos	pošta
cuerpo	tělo
DAR un paseo	jít na procházku
DEBER	muset, mít povinnost
DECIR	říci
dedo	prst
deportivo	sportovní
DESAYUNAR	snídat
DESCANSAR	odpočívat
DESCRIBIR	popsat
desde	od
después	potom
diciembre	prosinec
DIRIGIR	řídít
DOLER	bolet
domingo	neděle
dulce	sladký

ECHAR	dávat, promítat
EMPEZAR	začít
emplasto	náplast
ENCONTRARSE	potkat
enero	leden
ESCRIBIR	psát
escuela	škola
espalda	záda
este, esta	tento, tato
excursión	výlet
EXPLICAR	vysvětlit
fácil	jednoduchý
febrero	únor
fiebre	horečka
fin de semana	víkend
finalmente	nakonec
frambuesa	malina
frente	čelo
fresa	jahoda
fútbol	fotbal
garganta	krk
gasolinera	čerpací stanice
GIRAR	zabočit
golf	golf
gripe	chřipka
GUSTAR	mít rád
habitualmente	většinou
HACER	dělat
hambre	hlad
hasta	až do
hockey sobre hielo	lední hokej
hospital	nemocnice
hoy	dnes
humano	lidský
iglesia	kostel
interesante	zajímavý
jueves	čtvrtek

JUGAR

julio

junio

kilo

labios

LEER

lengua

LEVANTARSE

librería

libro

limón

LIMPIAR

lunes

mal

mano

manzana

martes

marzo

mayo

mayor

ME DUELE**ME GUSTA**

mejilla

melocotón

miércoles

monumento

MORIR

mucho

naranja

nariz

NECESITAR

noviembre

octubre

OÍR

ojo

oreja

paella

hrát

červenec

červen

kilogram

rty

číst

jazyk

vstávat

knihkupectví

kniha

citron

umýt, čistit

pondělí

špatný

ruka

jablko

úterý

březen

květen

hlavní, velký

bolí mě

mám rád

tvář

broskev

středa

památka

zemřít

mnoho, velmi

pomeranč

nos

potřebovat

listopad

říjen

slyšet

oko

ucho

paella

PAGAR	platit
PARECER	zdát se
parque	park
partido	zápas
PEINARSE	česat se
película	film
pera	hruška
PERDERSE	ztratit se
pestañas	řasy
pie	noha (od kotníku dolů), chodidlo
pierna	noha (ke kotníku)
píldora	prášek, pilulka
plátano	banán
plaza	náměstí
PODER	moci
policía	policie
polvo	prach
PONER	položít
por supuesto	samozřejmě
porque	protože
PREPARAR	připravovat
QUEDARSE	zůstat
QUERER	chtít
querido	milý
QUITAR	dát pryč
RECETAR	předepsat
recto	rovný
riquísimo	lahodný, výborný
sábado	sobota
SALIR	odejít
saludo	pozdrav
sandía	meloun
sed	žízeň
segundo	druhý
semana	týden
SENTIR	cítit, litovat
septiembre	září

supermercado	obchod, supermarket
también	také
té	čaj
teatro	divadlo
TENER QUE	muset
tenis de mesa	stolní tenis
tiempo	počasí
todavía no	ještě ne
todo	celý, všechno
TORCER	zabočit
TRADUCIR	přeložit
trenza	cop
vario	různý
venda	obvaz
VENIR	přijít
VER	vidět
vientre	břicho
viernes	pátek
VISITAR	navštívit
VOLVER	vrátit
ya	už

FRASEOLOGÍA – FRÁZE

¡Es fácil!	Je to jednoduché!
¡Por supuesto!	Samozřejmě!
¡Qué se mejore!	Brzy se uzdravte!
¿Algo más?	Ještě něco?
¿Cuánto es?	Kolik to dělá? / Kolik to je?
¿Puede ayudarme?	Můžete mi pomoci?
¿Qué desea usted?	Co si přejete?
¿Qué le pasa?	Co vám je?
a la derecha	doprava
a la izquierda	doleva
aceite de olivas	olivový olej
Aquí tiene.	Tady máte.
Cuando hace buen tiempo.	Když je hezké počasí.
de compras	na nákupu
Debe beber té.	Měla byste pít čaj.
Echan la película Volver.	Promítají film Volver.
en casa de abuela	u babičky
en la consulta del médico	u lékaře
Estoy enfermo.	Jsem nemocný.
Estoy muy cansado.	Jsem velmi unavený.
Hacemos excursiones	Jezdíme na výlety.
Ir de compras.	Jít na nákupy.
Jugamos <u>al</u> fútbol.	Hrajeme fotbal.
la Plaza Mayor	Hlavní náměstí
Me duele ...	Bolí mě ...

Me duele la cabeza.
Me duelen los dientes.
Me siento muy mal.
medio kilo de (manzanas)
muchísimas gracias
Preparo la comida.
Se ha fracturado la pierna.
tarjeta de crédito
Tengo fiebre.
Tengo gripe.
todo recto
Tomar jarabe.
Voy a vomitar.

Bolí mě hlava.
Bolí mě zuby.
Cítím se velmi špatně.
půl kila (jablek)
mnohokrát děkuji
Vařím.
Zlomil si nohu.
kreditní karta
Mám horečku.
Mám chřipku.
pořád rovně
Dát si sirup.
Budu zvracet.