

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Sylvie Šiandrová

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

Sylvie Šiandrová

Anotace

Diplomová práce je rozdělena do šesti tematických celků. První popisuje specifické poruchy učení všeobecně. Zkoumá historii, vývoj výzkumu SPU a jejich diagnostiku, nápravu a dělení . 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 dysortografii a pátý výběr vhodného jazyka pro specifické poruchy.

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 Diploma thesis is divided into six thematic parts. The first one describes specific learning disabilities generally. It explores history , progress of the research of specific learning disabilities and their diagnostic, rectification and their division. 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 of selection of a convenient language for 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 an 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.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky vedoucího práce a oponenta práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích 15.listopadu 2011

.....
Sylvie Šiandrová

Poděkování

Děkuji touto cestou své vedoucí diplomové práce paní Mgr. Renatě Jandové za její pomoc, cenné rady, metodické vedení, které mi poskytla během zpracování této diplomové práce.

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Specifické poruchy učení	9
2.1 Definice.....	9
2.2 Historie výzkumu.....	10
2.3 Příčiny specifických poruch učení.....	12
2.4 Diagnostika.....	16
2.4.1 Oblasti pedagogické diagnostiky	17
2.4.2 Diagnostika pedagogicko psychologické poradny.....	18
2.4.3 Typy diagnostiky	21
2.4.4 Metody	22
2.5 Náprava specifických poruch učení	25
2.6 Dělení SPU.....	26
3. Dyslexie	28
3.1 Definice	28
3.2 Příčiny dyslexie.....	29
3.3 Projevy dyslexie	30
3.4 Diagnostika.....	31
3.5 Reeducace dyslexie	33
3.5.1 Zásady.....	33
3.5.2 Metody	35
3.5.3 Pomůcky	37
4. Dysgrafie	39
4.1 Definice	39
4.2 Příčiny dysgrafie	39

4.3	Projevy dysgrafie	40
4.4	Diagnostika.....	42
4.5	Reedukace dysgrafie	43
4.6	Alternativní metody	44
4.7	Pomůcky pro reedukaci dysgrafie.....	45
5.	Dysortografie.....	46
5.1	Definice	46
5.2	Projevy dysortografie.....	46
5.3	Reedukace dysortografie.....	47
5.3.1	Metody.....	47
5.3.2	Pomůcky pro reedukaci.....	48
6.	Výběr jazyka při SPU.....	50
6.1	Legislativní hledisko.....	50
6.2	Jak dyslexie ovlivňuje výběr jazyka.....	50
6.2.1	Deficit ve vývoji mateřského jazyka.....	51
6.2.2	Deficit ve vývoji fonemického sluchu a zrakové percepce.....	52
6.2.3	Porucha procesu automatizace.....	52
6.3	Hodnocení a klasifikace.....	53
6.3.1	Slovní hodnocení.....	53
6.3.2	Číselná klasifikace.....	54
6.4	Výběr jazyka a dvojjazyčná výchova.....	56
6.4.1	Faktory ovlivňující volbu jazyka.....	56
6.5	Evropská unie a podpora jazykového vzdělání.....	57
6.6	SPU a španělština.....	58
7.	Závěr.....	62
8.	Seznam použité literatury.....	63
9.	Přílohy	67

1. ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou neustále velice diskutovanou problematikou, protože jsou součástí životů mnoha lidí, zejména dětí. Péče o děti se specifickou poruchou učení se neustále mění, vyvíjí a dále se rozšiřuje společně s novými poznatky v této oblasti a celkovým rozvojem společnosti.

Diplomová práce je součástí rozsáhlejšího projektu zaměřeného na tvorbu speciálních pomůcek pro učitele základní školy při práci s postiženými dětmi specifickými poruchami, které jsou integrovány v běžné třídě. V teoretické části jsem se zaměřila na problematiku specifické poruchy učení zejména dyslexie.

Diplomová práce se skládá z pěti kapitol, které jsou rozděleny na teoretická východiska. Obsahem první kapitoly je obecná charakteristika specifických poruch učení, nejprve jsou definovány a následně je popsána jejich rozmanitá etiologie a diagnostika. Druhá kapitola se zabývá dyslexií. Jsou zde nastíněny projevy této poruchy a její diagnostika. Nechybí ani zásady nápravného postupu při její reedukaci. Další část, třetí kapitola je zaměřena na reedukaci jedné z poruch učení – dysgrafie..

Čtvrtá kapitola se věnuje dysortografii. A poslední kapitola je zaměřena na vhodný výběr jazyka pro specifické poruchy učení, zejména na španělštinu. Praktickou částí je sluchová učebnice španělského jazyka, která slouží jako pomůcka pro výuku. Učebnice má dvě části – sluchovou a zrakovou. Učebnice již navazuje na předešlé první dva díly učebnice vzniklé jako diplomové práce.

Učebnice přehledně zpracovává gramatiku španělského jazyka. Obsahuje mnoho úkolů, které jsou pojaty hravou formou. Věřím, že jak žáky tak i učitelé budou jednotlivé lekce a cvičení bavit.

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

O fenoménu specifických poruch učení bylo již hodně napsáno. Specifické poruchy učení jsou tématem, který je v českém školství neustále aktuální. Někdy se také o této problematice hovoří jako o nemoci století, zároveň však víme, že specifické poruchy učení zde byly od té chvíle, kdy se jedinci začali učit číst, psát, počítat.

Stále se setkáváme s názorem, že jsou specifické poruchy učení záležitostí prvního stupně základní školy, a že tyto poruchy během dospívání samy vymizí. Pravdou však zůstává, že silnější formy poruch u jedinců přetrvávají nejen na druhém stupni základní školy, ale často i v dospělosti.

2.1 Definice

Většina lidí, zejména rodičů, se s těmito slovy poprvé setkává po nástupu svého dítěte do povinné školní docházky, a to v tom případě, kdy se u své ratolesti začínají projevovat charakteristické obtíže ve školní práci. „Pojem specifické poruchy učení je kategorie, která v sobě zahrnuje celou škálu vývojových obtíží. 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 projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat.“ (http://www.grafologie-praha.cz/pedagogicke_poradenstvi.html)

V odborné literatuře se setkáváme s několika definicemi vysvětlující termín specifické poruchy učení. Doposud se odborníci nedokázali shodnout na terminologii týkající se specifických poruch učení, a to jak v české, tak i v zahraniční literatuře.

Setkáváme se s různými termíny „specifické poruchy učení“, „vývojové poruchy učení“, „specifické vývojové poruchy“, „specifické vývojové poruchy učení a chování“. V anglicky mluvících zemích se nejčastěji používá termín learning disabilities, v německé terminologii se setkáme s pojmem Lernbehinderung, ve španělsky mluvícím prostředí se nejčastěji používá výraz dificultades del aprendizaje.

„Označení specifické je pro tyto poruchy voleno z důvodu odlišení od nespecifických poruch (smyslová postižení, opožděný vývoj). Jako vývojové jsou

označovány proto, že se objevují jako vývojově podmíněný projev.“ (BARTOŇOVÁ, M. In VÍTKOVÁ, M., 2007, str. 153)

Podle Z. Matějčka (1995, str.24) „specifické 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.“

Další definice podle O.Zelinková (2003, str.196) „ označuje termín poruchy učení heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“

Mark Selikowitz (2000, str. 136) definuje specifické poruchy učení „jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. „

Pro specifické poruchy učení neexistuje celosvětově uznávané označení.

Definice, kterou v r. 1976 vydal úřad pro výchovu v USA, zní:

„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 projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (MATĚJČEK, Z., 1995, str.24).

Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení můžeme od dřívějších definic zaznamenat určitý posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňuje při hledání příčin systémový přístup (BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007, str.153).

2.2 Historie výzkumu SPU

Za první krok ve zkoumání specifických poruch učení je považován výzkum francouzského lékaře, chirurga, anatoma a zároveň antropologa Paula Pierra Broca, objevitele centra řeči v levé hemisféře mozku, autora tzv. Brocova centra. Při postižení tohoto centra řeči člověk není schopen porozumět (neschopnost chápat) mluvené řeči. Projevuje se pomalým mluvením, řečí se závadami v artikulaci, neplynulým čtením, může mluvit, avšak není schopen přijímat informace zvukovou cestou.

Mozek je složitě strukturovaný a rozdělený na různé části, které odpovídají za určitou činnost, a proto je tento lidský orgán důležitý pro zjišťování specifických poruch učení.

V roce 1878 německý specialista a lékař dr. Adolf Kussmaul použil jako první slovo „čtecí slepota“, kdy jeho pacienti ztratili vinou poškození mozku schopnost číst. V tomto roce se zabýval případem vzdělaného a inteligentního muže, který nebyl schopen naučit se číst. O devět let později byl tento neobvyklý název pojmenován dyslexií – potíže se slovy.

Ve Velké Británii, byl popsán podobný případ, kdy měl dospělý člověk poruchy čtení. Dr. James. Hinshelwood, zabývající se oční chirurgií tuto poruchu nazval ve svém článku v roce 1895 „slovní slepotou“. Jeho článek se stal inspirací pro dalšího lékařského kolegu. „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) Tento případ je považován za první popis poruchy učení u dítěte.

Doktor Samuel T. Orton, byl americký neurolog, který v první čtvrtině 20. století (v roce 1925) navrhl první teorii, vzniku poruch učení. Tato teorie, kladla velký důraz na to, že na vývoj jedince má značný vliv dominance jedné strany mozku. (SELIKOWITZ, M., 2000) 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.

„Individuální přístup ke každému dítěti, zdůrazňovali *Dr. A. Strauss* a *Dr. H. Werner* ve svém publikovaném popisu dítěte, které mělo široký stupeň poruch učení. Kladli důraz na fakt, že jedině individuální přistupování, pomůže k odhalení zvláštních vyučovacích potřeb dítěte. Nejdříve v USA, potom i v ostatních státech světa, se na základě jejich práce začalo s vyučovacími službami pro děti se specifickými poruchami učení“ (SELIKOWITZ, M., 2000, str. 15).

Z historického pohledu, je u nás průkopnickou osobností docent chorob nervových a duševních Karlovy Univerzity, inovátor a zakladatel problematiky specifických poruch učení, prof. MUDr. Antonín Heveroch. V roce 1904 uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité řečové paměti“ v učitelském časopise *Česká škola*. V článku jehož obsahem byl jeho pohled na dysgrafii, dyslexii, popsal jedenáctiletou mladou slečnu, která měla i přes přiměřenou inteligenci, velké potíže se čtením – které by v naší terminologii mohlo být klasickým případem vývojové dyslexie. Mezi jedny z prvních českých odborníků též patří O. Kučera, který říká, že všechny specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, přičemž všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být poruchami učení, natož specifickými.

U nás vznikla v roce 1962 třída pro děti s poruchami čtení ve škole při Dětské fakultní nemocnici v Brně, později i v Praze, v roce 1966 první dyslektické třídy při základní škole v Praze, v roce 1971 dokonce dyslektická škola v rozsahu prvního stupně v Karlových Varech. (ČERNÁ a kol., 1992, str. 7)

Selikowitz ve své publikaci „Dyslexie a jiné poruchy učení“ uvádí, že specifické poruchy učení v dnešní době přinášejí více pozornosti než kdykoliv dříve v minulosti. Velice důležitým znakem je schopnost získat školní dovednosti a odbornou kvalifikaci na konkurenčním trhu. (SELIKOWITZ, M., 2000).

2.3 Příčiny specifických poruch učení

Zájem o poruchy učení dokládá dnes již téměř nepřehledné množství odborné literatury. Výzkumy se zaměřují na psychologické, speciálně-pedagogické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické aspekty tohoto jevu. Již před 15 lety tvrdí

Simon, že čtení a psaní je komplexní výkon řeči.

Existuje mnoho teorií, které se snaží příčiny vzniku specifických poruch učení odhalit. Teorie lze od sebe rozlišit tím, z jakých pozic vycházejí. „Vydeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky.

Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku. Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.“ (ZELINKOVÁ, O., 1994, str. 16)

Angermaier sestavil katalog příčin SPU, který u nás naše odborná pedagogická veřejnost neakceptuje. Katalog příčin:

1. „Funkční nedostatky a deficity schopností:

- nižší inteligence
- nižší verbální inteligence
- řečové obtíže
- artikulační obtíže
- menší schopnost abstrakce
- nedostatečná schopnost logického myšlení
- jednostranné intelektuální nadání
- snížená schopnost vizuální diferenciac
- narušená vizuo-motorická koordinace
- nedostatečná zraková diferenciac
- snížená schopnost postřehování
- špatná paměť

2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:

- nedostatečná schopnost napnout své síly
- lenost
- odklon pozornosti
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita
- neklid

- úzkostnost
- nesamostatnost
- kolísající pracovní rytmus
- zabíhává pozornost
- hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu
- nestálá pohotovost k učení
- dítě ztratilo naději na úspěch
- ztráta odvahy
- nepříznivá motivace k učení

3. Nedostatečné vnější podmínky:

a. mimoškolní faktory:

- zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině
- ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů
- chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy

b. školní faktory:

- role outsidera mezi spolužáky
- častější změna školy a absence ve škole
- učitel předem očekává snížení výkon
- metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele

4. Konstituční nedostatky:

- poruchy zraku nebo sluchu
- zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy
- tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita
- postižení mozku neznámého původu
- opoždění tělesný vývoj“

(POKORNÁ, V., 2010, str.76)

U poruch učení existuje řada etiologických teorií, které bývají děleny do několika rovin, např. dle Zelinkové (2003).

1. biologicko-medicínská

Tato rovina představuje doménu neurofyziologickou, která má své historické kořeny ve sledování afázií. Např. při Brocových afáziích pacienti s poškozením mozku v části

levého čelního laloku nejsou schopni tvořit souvislou a rozumnou řeč, buď jsou zcela němí, nebo produkují monotónní zvuky a nesmyslná slova, porozumění řeči je však normální. Naopak při Wernickeových afázií pacienti následkem porušení části levého spánkového laloku jsou schopni produkovat souvislou řeč, chybí jim však porozumění sledované řeči, obtížně hledají slova, používají v řeči nesprávná slova, vytvářejí neologismy.

2. kognitivní

a. fonologický přístup – zaměřuje se na poznávací schopnost – vybavování, uchovávání a vyhledávání zvuků řeči. Pokud je vnímání a zpracování fonému narušeno, je ovlivněno i samotné čtení – není možné vytvořit vztah mezi mluvenou řečí a jejím grafickým znázorněním. Tato teorie říká, že dyslektici nejsou schopni vnímat krátké nebo rychle měnící se zvuky.

- veškeré sekundární symptomy nejsou příčinně spojeny s dyslexií
- problém přístupu spočívá v náhodnosti často společně se vyskytujícími symptomů

b. magnoceulární přístup

- (fyziologická) dysfunkce ovlivňuje všechny senzorycké modalities (zraková, sluchová, hmatová), jako dominantní se však jeví modalita sluchová

- veškeré sekundární symptomy jsou příčně spojeny s dyslexií
 - problém přístupu je, že není jisté, že podstatou dyslexie je všeobecný smyslový deficit
- Zelinková zmiňuje další přístupy dle světových odborných pramenů

c. vizuální teorie

- zabývá se podílem vizuálních poruch na problémech se čtením

d. cerebelární teorie

- hledá příčinu dyslexie v mírné dysfunkci mozečku, který zajišťuje motorickou koordinaci
- porušení mozečku vede ke snížené schopnosti artikulace, a tím i ke zhoršené reprezentaci fonémů
- mozeček umožňuje automatizaci i dalších činností, např. psaní nebo pohybů okulomotorických svalů při čtení

3. behaviorální

- bere většinou do úvahy již samotné projevy poruch učení, tj. vlastní obtíže ve čtení, psaní, počítání či chování

Olga Zelinková považuje za příčiny vzniku poruch učení:

- Dědičnost – je to případ, kdy se v blízké rodině mohou vyskytovat lidé, kteří těmito obtížemi trpěli či trpí
- Nepříznivý nitroděložní vývoj dítěte - tento bývá zpětně většinou obtížně prokazatelný. Uvažuje se zde například o negativním vlivu nevyvážené hormonální hladiny matky či dítěte v průběhu těhotenství, vlivu prodělaných závažnějších onemocnění matky během těhotenství, vlivu rizikových léků z hlediska těhotenství a vývoje plodu, intoxikace jinými škodlivými látkami včetně užívání drog, alkoholu a kouření. Negativní vliv na nitroděložní vývoj dítěte může mít i dlouhodobý psychický stres matky během těhotenství.
- Komplikace při porodu a v období těsně po porodu - těžký porod s přidušením dítěte nebo například těžší novorozenecká žloutenka mohou být také příčinou, na jejichž základech se mohou poruchy učení rozvinout.
- Nepříznivý vývoj dítěte v období do jednoho roku věku - například prodělání těžšího infekčního onemocnění, úraz hlavy a podobně.
- Nedostatek potřebných podnětů – např. málo podněcující rodinné prostředí pro zdárný a včasný vývoj řeči, nedostatečná pomoc při zvládnání dovedností čtení a psaní v ranném období školní docházky.

2.4 Diagnostika specifických poruch učení

U poruch učení je velice důležité včasné odhalení prvních příznaků a samotná diagnostika. Na každé škole jak na základní, či střední nebo vysoké by se mělo diagnostice věnovat specializované poradenské pracoviště poskytující podporu všem studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Včasná diagnostika poruchy učení je pro její další vývoj a její terapii velice důležitá. Pokud je porucha přehlížena, opomíjena a k dítěti není zaujat specifický přístup, může být porucha podporována a fixována. Prvního projevu se mohou všimnout především rodiče a učitelé.

Zelinková říká, „že diagnostiku pro účely integrace popř. jiných opatření mohou provádět pouze pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická

centra. Na diagnostice by se měl podílet tým odborníků různých profesí minimálně speciální pedagog a psycholog. Každý přispívá speciální přípravou a zaměřením k poznání odlišných oblastí. Při vyhodnocení výsledků se přihlíží k diagnostice učitele, neboť ta přináší poznatky z odlišného prostředí a okruhu aktivit. V případě potřeby je možné konzultovat obtíže s lékaři.

Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči percepce zrakové i sluchové, laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravolevá a prostorová orientace nebo motorika. Ke stanovení diagnózy jsou nutné údaje o rodinné a osobní anamnéze, zdravotním stavu dítěte, školní amnézie, vztahu dítěte ke škole atd..

Na základě výsledků lze pak stanovit následující opatření:

1. zařadit žáka do specializované třídy nebo školy
2. integrovat žáka mezi běžnou populaci
3. nejde-li o poruchu, ale pouze o mírné obtíže, může učitel na základě vyjádření z poradny žáka tolerovat v hodnocení a klasifikaci a provést další kroky, které umožní žákovi pracovat se třídou. V tomto případě však není třeba realizovat integrační opatření.

Závěry vyšetření jsou obsaženy ve zprávě z odborného vyšetření. Rodiče musejí být s výsledky vyšetření seznámeni, stejně jako s následnými doporučeními. Dítě nemůže být integrováno pouze na základě posuzování učitele, ať je jeho mínění na jakékoli úrovni.“

(ZELINKOVÁ, O., 2005, str.34)

2.4.1 Oblasti pedagogické diagnostiky

Důležitou roli učitelská diagnostika, ve které se pedagog podílí na vypracování tzv. školního dotazníku, který je vypracován na základě žádosti pedagogicko-psychologické poradny a samozřejmě se souhlasem rodičů.

Dle Bartoňové učitel má za úkol sledovat tyto oblasti, ve kterých se projevují jednotlivé obtíže:

- *čtení*: znalost písmen, úroveň čtení a popis obtíží – čte s tichým skládáním po písmenech, slabikuje vše nebo jen obtížná slova, nezvládá skupiny souhlásek, některé souhlásky zaměňuje, přehazuje písmena, čte či nečte s porozuměním, předřikává si, ukazuje si;

- *psaní*: kterou rukou píše, úchop psacího náčiní, jak zvládá tvary písmen, úhlednost a dodržení liniatury, zda je tempo psaní přiměřené, pomalé, překotné, jakých chyb se dopouští - záměny, vynechávky, délka samohlásek, měkčení, inverze, vynechávky, zda jsou obtíže nápadnější v diktátu, nebo v přepisu;
- *počítání*: potřebuje oporu o názor, má potíže s přechodem přes desítku, jak zvládá probrané matematické operace (dobře, pomalu, nejistě, nezvládá), totéž o slovních úlohách, základy v geometrii - porucha prostorové orientace;(BARTOŇOVÁ, M.,2005).

Pozornost se věnuje úrovni řečového projevu, schopnosti soustředit se, projevům chování dítěte. Další oblastí je schopnost socializace – adaptace na školní klima třídy, vztah ke školním povinnostem, ke školní práci, spolupráce s učiteli a spolužáky, podřízení se autoritě, rodinné prostředí, ve kterém dítě žije, jeho zdravotní stav a další důležité informace (BARTOŇOVÁ, M., 2005).

2.4.2 Diagnostika pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologická poradna je školské poradenské zařízení, jehož činnost je vymezena Zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a Vyhláškou 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Služby poradny jsou bezplatné a jsou zajišťovány týmem psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Odborní pracovníci splňují kvalifikační předpoklady, trvale dbají o vysokou profesionální úroveň své práce.

Bartoňová(2005)uvádí, že vlastní diagnostika jedinců se specifickou poruchou učení uskutečňuje v pedagogicko-psychologické poradně.

Úvodní vyšetření v sobě zahrnuje rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem nebo jeho písemné sdělení, rozhovor s dítětem. Na jejich základech dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí (sociální anamnézy).

Pro objednání do pedagogicko-psychologické poradny slouží nejprve dotazník určený pro rodiče (příloha č. 1), nebo vyjádření školy (příloha č.2). Postup pro objednání do PPP v Č. Budějovicích viz příloha č.3.

Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně se opírá o přímé zdroje (speciální zkoušky) a nepřímé zdroje (rozhovor s rodiči, s pedagogem či s dítětem) diagnostických informací.

Za speciální zkoušky, neboli za základní diagnostické prostředky, považujeme:

- *Vyšetření inteligence* – poskytuje důležitou informaci o úrovni rozumových schopností, při kterých dokáže odhalit tzv. nepravé dyslexie (tzv. pseudodyslexie – porucha v jiných oblastech, které mají na učení čtení nepříznivý vliv)
- *Čtení* – při této zkoušce se pozoruje rychlost čtení, porozumění daného textu, analýza jednotlivých chyb ve čtení, způsob chování dítěte při čtení. K posouzení používají normované texty z roku 1987 od Z. Matějčkem a kol. , kdy dítě necháme číst předem stanovený článek 3 minuty. Po každé minutě spočítáme počet správně přečtených slov. Tím zjistíme rychlost čtení. Důležitý je také vývoj během celých 3 minut. Jsou děti, které z nervozity čtou velmi pomalu ze začátku a pak se rozečtou. Jiné se naopak ke konci unaví a zpomalí. Počet správně přečtených slov si následně převedeme podle tabulky do stenů, podle kterých zjistíme, je-li rychlost čtení dítěte vzhledem k navštěvovanému ročníku ZŠ v normě či nikoli.

Dále si během čtení zaznamenáváme počet chyb a jejich charakter - domýšlení koncovek slov, záměny tvarově podobných písmen, přehození písmen ve slově, potíže při souhláskových shlucích, hláskování, slabikování popř. dvojí čtení (dítě si slovo nejdříve přečte potichu pro sebe a potom jej teprve vysloví nahlas.

- *Písemný projev dítěte* – hodnotí se kvalitativní a kvantitativní znaky písemného projevu, např. tvar písma, velikost písma, dodržování jednotlivých řádků, celkové chování při psaní textu (diktát, slohová práce, opis). Z hlediska obsahu se pak zaměřujeme na počet a charakter chyb obdobně jako při čtení. Mezi specifické chyby patří opět komolení slov, nerozlišování souhláskových shluků, přehazování písmen, vynechávání písmen,

záměna tvarově či sluchově podobných písmen, nedodržování diakritických znamének, chyby v měkčení hlavně pak záměny dy- ty-ny a di-ti-ni, gramatické chyby, které je ale dítě následně schopno odůvodnit a opravit. Dále sledujeme také tempo psaní.

- *Matematické schopnosti* - řadí se sem předpočetní představy u mladších dětí – více, méně, největší, poslední, první apod. a početní představy – zda si dítě pod symbolem čísla umí představit konkrétní počet, jestli zvládá přechod přes desítku (tj. $7+6=13$) apod.
- *Sluchové vnímání* - vyšetřujeme sluchovou analýzu a syntézu. Dítě má za úkol rozložit na hlásky slovo a poté naopak z předříkaných hlásek slovo složit. Př. pes = p-e-s; l-o-m = lom.
- Další oblastí je sluchová diferenciací. Zde dítěti předříkáme dvojice smyšlených slov a dítě říká, jsou-li stejná či odlišná př. plef-mlef; truf-truf. Do této oblasti spadá ještě rozlišování měkkých a tvrdých slabik dy-ty-ny a di-ti-ni a také rozlišování délky samohlásky.
- Součástí vyšetření sluchového vnímání často bývá také vnímání rytmu. Dítěti vyřukáme určitý rytmus a jeho úkolem je jej co nejpřesněji zopakovat.
- Nakonec vyšetřujeme také sluchovou paměť. Dítěti předříkáme slova, z nichž si má co nejvíce zapamatovat.
- *Poruchy zrakového vnímání* - zhoršená zraková percepce působí obtíže většinou při čtení. V oblasti zrakového vnímání vyšetřujeme především vizuální diferenciací. Zde dostává dítě sadu dvojic obrázků a jeho úkolem je najít dvojice, kde jsou obrázky odlišné a ty pak škrtnout.
Dále můžeme doplňkově vyšetřit vnímání figury a pozadí. Jedná se o několik obrázků nakreslených přes sebe popř. přečmáraný obrázek.

Dítě se má zaměřit na objekt popř. jeden z objektů, rozpoznat ho a říci, o jaký obrázek se jedná. Tato schopnost pomáhá rozlišit podstatné od nepodstatného.

Součástí zrakové percepce je také zraková paměť. Dítěti ukážeme několik obrázků, poté je zakryjeme a úkolem je jich co nejvíce vyjmenovat.

- K *vyšetření laterality* (MATĚJČEK, Z.,1993) se používá Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality. Zajímá nás vztah mezi lateralitou ruky a oka. Test obsahuje jednotlivé zkouškové situace (zasouvání kolíčku, klíč do zámku, jakou máš sílu, tleskání apod.), které se zaznamenávají do záznamového archu a vypočítává se kvocient pravorukosti.
- *Poruchy vnímání prostorové orientace* jsou závislé především na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. Kinestetické vnímání se vyšetřuje Žlabovým testem Orientace vpravo-vlevo z jeho Souboru specifických zkoušek (ŽLAB, Z.,1990), při němž provádí pohyby pravou a levou rukou, nohou ve vztahu k vlastnímu tělu.
- *Prostorová orientace* se provádí pomocí Žlabovy zkoušky vpravo – vlevo. Porušená prostorová orientace činí potíže jak při čtení, tak při psaní popř. i v jiných činnostech. Při vyšetření dáváme dítěti pokyny typu: zvedni levou ruku, pravou nohu, poté i křížení jako dotkni se pravou rukou levého kolene. Nakonec dítě ukazuje na naproti stojícímu člověku jeho pravou ruku, nohu apod. U dětí starších osmi let je možno použít Reyovy komplexní figury. Dítě obkreslí figuru na čistý nelinkovaný papír, potom se kresba odstraní a dítě má nakreslit figuru znovu z paměti.
- *Vnímání časové posloupnosti* se vyšetřuje v oblasti vizuální percepce. V oblasti sluchového vnímání se používá Žlabova zkouška reprodukce rytmu, kdy dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus sestávající z krátkých a dlouhých intervalů (BARTOŇOVÁ, M., 2005).

„Současně je třeba si uvědomit, že obtíže v jedné oblasti mohou vyvolávat nebo zhoršovat obtíže v oblasti jiné (čtení – pravopis, psaní – pravopis, psaní – matematika). Aby mohla být zahájena nápravná péče, je nutné odhalit obtíže a diagnostikovat je včas, tedy nejlépe v 1. nebo 2. roce školní docházky“ (PIPEKOVÁ a kol., 2006, str. 404).

2.4.3 Typy diagnostiky dle O.Zelinkové:

„Diagnostika normativní

Výsledek diagnostikování jedince je v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku celé populace ve stejné zkoušce. Odpovídá na otázku, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi zaostává. Slouží např. k posuzování možností dalšího studia.

Diagnostika kriteriální

Jde o srovnání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Ukazuje nám, co žák zvládá a naopak, co mu dělá potíže. Snaží se určit úroveň, ve které se žák nachází, jaké dovednosti zvládá.

Diagnostika individualizovaná

U tohoto typu nedochází k porovnávání s vrstevníky, zabývá se samotným jedincem. Je nezbytně nutná u dětí, u kterých došlo z různých důvodů ke ztrátě motivace. Je předpokladem pro pozitivní motivaci k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem handicapovaných dětí.

Diagnostika diferenciální

Slouží k rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny.“

(ZELINKOVÁ, O., 2001, str. 34-36)

2.4.4 Metody pedagogické diagnostiky

V pedagogické diagnostice můžeme používat tyto metody:

a. pozorování

- pozorování patří mezi nejčastěji používanou metodu
- jedná se o cílevědomé sledování projevů chování klienta, které vede k odhalení podstatných souvislostí a vztahu sledované skutečnosti, zároveň směřuje k odhalení některé z jeho individuálních zvláštností a sociálních dovedností, zejména však sleduje jeho aktuální psychický stav.

Předmětem pozorování jsou *neverbální projevy* = mimické projevy, oční kontakt, gestikulace, tělesné postoje a pohyby, vzájemná vzdálenost, dotyky.

Verbální projevy = extralingvistické projevy řeči – rychlost, intonace, zabarvení hlasu, plynulost vyjadřování, odmlky, doplňková slova apod.

Pozorování lze rozdělit :

1. podle vztahu k objektu pozorování :
 - na přímé a nepřímé
2. podle délky pozorování:
 - na krátkodobé a dlouhodobé. Učitel tuto metodu používá denně během své výuky a cíleně sleduje projevy svých žáků jak ve výuce, tak při kontaktu se spolužáky atd ...

b.dotazník

- hromadné zjišťování jevů – osobnostní vlastnosti, postoje, názory, zájmy
- nejčastěji jsou používány uzavřené otázky s výběrem odpovědi, nebo volné odpovědi
- **výhody** – časová úspora, možno pracovat skupinově, stejné otázky všem klientům, pocit intimity při odpovídání
- **nevýhody** – nepochopení, zkreslování odpovědi

c. rozhovor

- patří k diagnostickým metodám založeným na přímém kontaktu s klientem, na kladení otázek
- má za cíl poznání osobnosti klienta a jeho problému, ne k jeho ovlivňování.
- diagnostický rozhovor **orientační** slouží k získání nových poznatků.

- diagnostický rozhovor **verifikační** slouží k ověřování již známých informací o osobnosti klienta a jeho problému.

- **používají se otázky:**

- přímé(ano –ne, jedna odpověď), nepřímé, projektivní – otevřené
- primární (na začátku), sekundární (vyplývají z rozhovoru)
- uzavřené, otevřené

- **forma rozhovoru:**

- volný – spontánní výpovědi tázané osob
- řízený = interview – vyžaduje přípravu: volba otázek, jejich sled

d .anamnéza

Diagnostická klinická metoda, prostřednictvím níž jsou shromažďovány a analyzovány podstatné údaje a okolnosti o dosaženém vývoji jedince a jeho rodině - údaje o sociálním zázemí, fyzickém, psychickém a zdravotním vývoji, o školním a profesním uplatnění, atp.

- získáme **tzv. tvrdá data**, která lze snadno ověřit (datum narození, dosažené vzdělání, prospěch, lékařské zprávy), **měkká data** – mohou být vědomě, či nevědomě zkreslena výpovědí vyšetřované osoby nebo výpovědí jiných osob

- **rozlišujeme anamnézu:**

1. rodinnou(údaje o rodičích,sourozencích se zřetelem na možný vliv dědičnosti, výskytu chorob, vrozených vývojových vad...)
2. osobní – zjišťuje údaje do prenatálního od prenatálního věku až po současnost
3. sociální

- **anamnestická data zjišťujeme formou:** rozhovoru, dotazníku, spisové dokumentace

- **způsob získávání informací:**

- a. autoanamnéza** – údaje získané přímo od zkoumané osoby
- b. heteroanamnéza** – údaje získány zprostředkovaně – jiná osoba, studium spisové dokumentace

e.testy

slouží k objektivnímu zjištění intelektových a výkonových předpokladů, psychických funkcí, osobnostních kvalit a interpersonálních vztahů

Pracují s nimi jen odborní psychologové.

Třídění testů:

- **testy inteligence** → testy všeobecných schopností. Výkonové – pouze kvalifikovaný psycholog, (obecná inteligence, schopnosti, dovednosti, úroveň paměti a pozornosti)
- **testy osobnosti** - zjišťování celkové struktury osobnosti a jejich jednotlivých oblastí – používá i speciální pedagog
- **kresba** - vývoj charakter kresby umožňuje měření inteligence, zjišťování osobnostních charakteristik, rozpoznává neurotické znaky – i speciální pedagog
- **poradenská baterie** - zaměřeny na určité specifické oblasti (školní zralost, SPU)
- **didaktické testy** - výkonové testy, mapují znalosti, které by měl žák zvládat – výchovní poradci a učitelé
- **testy se speciálně pedagogickou dominantou** - zjišťování míry a důsledků u jedince handicapem, rozpoznají přítomnost a míru postižení (lateralita, čtecí test, znaky organicity v kresbě)

Podstatnou vlastností testu je jeho validita (test měří to, co merit má) a reliabilita (měří přesně a spolehlivě, při opakování dává stejné výsledky)

Testy dělíme na standardizované a nestandardizované.

Standardizované testy jsou ověřeny na velkém množství respondentu, pro práci s nimi jsou stanovena přesná pravidla.

Nestandardizované testy jsou omezeny pouze na vybranou skupinu (např. školní třídu), sestavují i používají je zpravidla pedagogové.

f. Analýza výsledků lidské činnosti

- spočívá v rozboru písemných dokladů o žákovi a jeho písemných, kresebných prací
- analýza výsledků činnosti je zaměřena na obsahovou i formální stránku
- **patří sem (z hlediska pedagogické praxe):** sešity, deníky, výtvarné projevy, hra – její průběh, kvalita, výsledek. Zjišťování přediva sociálních vztahů, doplňování vět (nedokončené věty), koláč radostí a koláč starostí, dotazník přání

g. studium pedagogické dokumentace

Jde o rozbor žákových prací v písemné podobě (diktáty, slohové práce, laboratorní práce), výtvarné podobě, výrobku... Jde o práce za určité časové období označované jako žákovské portfolio. Cílem zkoumání těchto dokumentu je jejich obsahová

interpretace. Ke zpracování potřebných informací používáme kvalitativní a kvantitativní analýzu.

h. zkouška (ústní, písemná, výkonová)

Ústní zkoušky slouží k zjišťování úrovně vědomostí a mluveného projevu. Pro některé žáky mohou být stresující a případné vady reci mohou vést k celkové frustraci. Analýza chyb u analogických úloh (opakované selhání) může odkrýt i specifické poruchy učení.

i. speciální diagnostické metody

Sociometrické metody – používají se k zjišťování vztahu a jejich vývoje v rámci vybrané skupiny. Jako nástroje jsou zpravidla používány standardizované testy.

2.5 Náprava SPU

Reedukace se většinou dělí do 2 částí: náprava samotného čtení či psaní popř. počítání a rozvíjení funkce, jejíž nedostatečná úroveň problémy způsobila. U dyslexie to většinou bývá zrakové vnímání, u dysgrafie motorika, u dysortografie sluchové vnímání, u dyskalkulie potom početní představy jako takové. Zhoršená paměť, koncentrace pozornosti, zkřížená či nevyhraněná lateralita to vše jsou další možné porušené funkce, které vlastní poruchu komplikují, ale většinou přímo nezpůsobují.

Diagnostikou je třeba vždy co nejpřesněji určit, v čem má dítě problém a to konkrétně trénovat. Nestačí nám např. vědět, že dítě má problém ve zrakovém vnímání, ale je důležité znát, že např. zaměňuje stranově obrácené tvary, špatně se orientuje v textu, ztrácí se a čte velmi pomalu. Z takovéto diagnózy již můžeme sestavit účinnou terapii.

Nejčastěji používané speciální pomůcky pro reedukaci SPU:

Při čtení je to čtecí okénko, kterým buď brzdíme (při překotném čtení) nebo naopak popoháníme (při dvojím čtení) dítě při čtení. Dále užíváme při potížích v psaní speciálně tvarovaná psací náčiní a násadky. Při nácviku dlouhých a krátkých slabik je to potom bzučák, při měkkých a tvrdých hláskách tabulku, kde jedna polovina je z molitanu a druhá ze dřeva a jsou na ní napsány slabiky dy-ty-ny a di-ti-ni. Dítě pak ukazuje na tu část, jakou slabiku slyší. Dále existuje nepřeberné množství různě

kvalitních pracovních sešitů a mnoho dalších pomůcek at' už speciálně vyrobených či obyčejných věcí denní potřeby upravených pro děti s SPU.

Reedukace probíhá buď individuálně nebo skupinově, buď přímo ve škole nebo v PPP či jiném poradenském zařízení. Ve škole se o dítě stará buď školní speciální pedagog či psycholog nebo speciálně vyškolený učitel. Náprava probíhá během vyučování nebo mimo něj. Do poradny pak zpravidla dochází dítě 1/týdně až 1/3 týdny pouze pro radu a vzorovou hodinu a trénink pak závisí na rodičích a domácí práci. Samozřejmě je možné kombinovat různé metody navzájem.

(BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.,2007).

2.6 Dělení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. LMD) nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole.

Odhaduje se, že asi 10% dětí je postiženo nějakou formou specifických poruch učení. Obecně nejvíce postižené oblasti učení jsou čtení, jazyk, pozornost a motorická koordinace. Chlapci jsou asi třikrát více zasaženi nějakou formou specifických poruch učení než dívky.(SELIKOWITZ, M: 2000,str.18)

„**Předpona dys-** znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco a funkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys – nedostatek, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena“ (ZELINKOVÁ,O., 2003, str. 9).

Klasifikace SPU:

dyslexie- Jedná se o poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu, přestože inteligence takového dítěte není snižena. Děti nejsou schopny číst dlouhé texty a pochopit jejich smysl, ačkoliv znají písmena.

dysgrafie- znamená obtíže s písemnou formou projevu, kdy dítě píše velice ztěžka, neobratně, má problém si zapamatovat tvar písmen a jeho písmo je velice nečitelné a neuspořádané

dyskalkulie- je specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly

dysortografie- specifická porucha osvojování pravopisu daného jazyka

dyspraxie- specifická porucha obratnosti. Pojem dyspraxie není v naší literatuře nový a především není prázdný . Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát. Děti s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné a neupravené. Dítě si často vytvoří nechuť k motorickým činnostem. Tato specifická porucha se může projevit i při psaní, v řeči, ale i v rámci jednotlivých výchov (BARTOŇOVÁ, M., 2004).

dysmuzie- „specifická porucha osvojení hudebních dovedností. Postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Dítě obtížně rozlišuje tóny, nepamatuje si melodii a nedovede reprodukovat rytmus“ (BARTOŇOVÁ, M. , 2005.str. 12)

dyspinxie - specifická porucha kreslení. Charakteristické je pro tuto poruchu nízká úroveň kresby, dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. neschopnost zobrazovat určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku. .

V následující části práce se nejdůkladněji zaměřím na dyslexii a poté se podrobněji budu zabývat dysgrafií a dysortografií.

3. DYSLEXIE

Dle IDA Board 2002 je dyslexie specifická porucha učení, která má neurobiologické příčiny. Je charakteristická obtížemi v přesném a (nebo) plynulém poznávání slov, nízkou úrovní pravopisu a dekodování. Tyto obtíže pramení ve většině případů z deficitu ve fonologické oblasti jazyka, který je neočekávaný v porovnání s ostatními kognitivními schopnostmi dítěte, navzdory zajištění efektivní výuky ve třídě. Sekundárními důsledky mohou být problémy v porozumění čtení, omezená zkušenost se čtením, která brzdí rozvoj slovní zásoby a získávání dalších vědomostí. (BAUMEL, J., 2007)

Dle Olgy Zelinkové jsou postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění. (ZELINKOVÁ, O., 2005, str.4-5) Jedná se o problém s automatickým zpracováním jazyka, který ovlivňuje nejen čtení, ale celý proces organizace učení a paměť, což znamená, že při práci s dyslektickými studenty je nutno volit odlišné učební strategie. Dle odhadu se v populaci vyskytuje 4-10 % dyslektiků v závislosti na tom, v jaké míře jsou tyto obtíže definovány. (KRUPSKÁ, M., KLEIN, C., 1995, str.5-6)

Detekce dyslektických studentů je významná pro odhalení příčin neúspěchu ve vzdělávání a následně v zaměstnání. Stanovení individuálně vzdělávacího plánu může významně ovlivnit míru úspěšnosti zvládnutí jazyka.

3.1 Definice

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Samotný pojem dyslexie je odvozen z řeckého slova „lexis“, což znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která naznačuje, že něco je nedokonalé, porušené, nepatřičné.

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4.1968, v Dallasu v USA (MATĚJČEK, Z., 1974). specifická vývojová dyslexie je porucha, která se projevuje neschopností naučit se číst, i když je dítě zapojeno do běžné výuky, a zároveň má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.

V odborné literatuře se setkáváme s různými definicemi vysvětlující termín

dyslexie, ale mezi nejčastější patří výklad dle Matějčka (1993, str.9) : „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu .“

Dle Bartoňové (2005) je dyslexie jednou z výrazných poruch učení. Je to specifická porucha konstitučního původu charakterizována potížemi při dekódování jednotlivých slov špatného fonologického rázu. Tyto obtíže v dekódování jednotlivých slov jsou vzhledem nečekané, nejsou výsledkem zobecněné vývojové vady nebo sensorického poškození .

Dyslexie je tedy porucha, u které se projevují obtíže při čtení. Čtení je buď pomalé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, se zvýšenou chybovostí, vypouštěním písmen, přidáváním písmen (tzv. levohemisférové čtení) (JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008).

„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“ (ZELINKOVÁ ,O., 2003, str. 17).

3.2 Příčiny

Příčiny vzniku dyslexie lze dle odborníků hledat v dědičnosti, průběhu těhotenství a porodu, ale i v postnatálním vývoji. Odhaduje se, že na vzniku dyslexie se dědičnost podílí 40-50 %, přičemž trpí-li dyslexií jeden z rodičů, je pravděpodobnost výskytu dyslexie u dětí vyšší. Pravděpodobnost výskytu dyslexie je vyšší u chlapců než děvčat. (MATĚJČEK, Z., 1994, ZELINKOVÁ, O., 2005) Zatímco nedyslektičtí studenti využívají při práci s jazykem levou hemisféru, dyslektici musejí využívat pravou. Ta je pro tuto činnost méně vybavena, a proto je pro dyslektiky často tak obtížné text číst a porozumět mu. Steve Button (BUTTON, L.,2007) uvádí až šestkrát vyšší míru obtížnosti.

Za příčinu špatného čtení považuje Matějček (1993) neschopnost poznávat jednotlivá písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty, z vět jednotlivé odstavce, z odstavců text. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra levé a pravé mozkové hemisféry.

Již v šedesátých letech 20. století, jak již bylo v mnoha publikacích zmíněno, se Otakar Kučera spolu se svým kolektivem zabýval výzkumem specifické poruchy – a to dyslexií. Dospěl k závěrům, které i v dnešní době stále patří mezi aktuální. První skupinu dyslektiků umístili do Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, kde byly zjištěny tyto příčiny obtíží:

1. „lehké mozkové dysfunkce se objevily u 50% dětí ze sledované skupiny
2. dědičnost byla prokázána přibližně ve 20%
3. třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji 15% dyslektiků
4. neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15% dětí“

(ŠAFROVÁ, A., In Pipeková ,1998, str.104)

Velmi podobné rozlišení příčin dyslexie vytvořili další odborníci jako např. Žlab, Matějček. Popisují 4 druhy příčin:

1. **encefalopatickou** (způsobenou poškozením mozku),
2. **hereditární** (dědičnou)
3. **hereditární encefalopatickou** (smíšenou) - podklad najdeme v dědičném oslabení funkcí, které jsou následně ještě zhoršeny určitou mozkovou indispozicí
4. **neurotickou** - největší podíl na rozvoj poruchy měly spíše aspekty z vnějšího okolí

„Jednou z cest hledání příčin dyslexie byl rozbor psychických funkcí, které se podílejí na nácviku čtení a psaní, na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace. Rozborem příčin vzniká následující schéma, které vypracovala litevská autorka A. Lalajeva(1983)

1. dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka
2. dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti

3. dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
4. dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.“(ZELINKOVÁ,O., 2006, str.19-20)

3.3 Projevy dyslexie

Ve většině případech, první, kdo rozpozná, že dítě má potíže se čtením je rodič a ve škole samozřejmě učitel.

„Odborníci, kteří srovnávali aktivitu mozku u dyslektika a dítěte, jež poruchou netrpí, zjistili, že „nedyslektik“ při čtení zapojí jen centrum řeči a zrakového vnímání, kdežto mozek dyslektika vykazuje překotnou aktivitu různých mozkových center. Proto je mnohem více namáhán a rychleji se unaví. Za základní projevy považují záměnu písmen, nerespektování diakritických znamének, komolení a pletení si písmen, slova se shlukem souhlásek dítě čte po slabikách, dítě opakuje první slabiku a domýšlí si konce slov, je možné i špatné porozumění textu, či žák vůbec neví co četl. Projevy se vyskytují i nepřímé jako je například ztráta zájmu o čtení, negativní chování při přípravě na vyučování, vyrušování a nepozornost.“(www.vimevic.cz/clanky/dyslexie.htm)

Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu: správnost, rychlost, techniku a porozumění čteného textu.

1. správnost čtení – u každého žáka jsou projevy individuální, ale mezi nejčastější projevy patří chyby v textu. Žák zaměňuje písmena, která jsou si tvarově podobná (b-d-p) nebo zvukově podobná (t-d), ale také se stává, že ta písmena si nejsou vůbec podobná.

2. rychlost čtení - dítě písmena luští a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte velmi zbrkle a slova si domýšlí. Dítě se soustředí na rychlost čtení, tedy dekodování a nevnímá obsah čteného textu.

3. technika čtení – „způsob, jakým dítě čte, ukazuje na úroveň čtenářské vyspělosti.

Opakované přeřikávání písmen, popř. slabik, neplynulé čtení s mnoha zarážkami jsou projevem nezvládnutých počátečních etap čtení..tj.identifikování písmen, plynulé čtení slabik a slov..“ (ZELINKOVÁ,O., 2005, str.14)

4. porozumění čtení –je závislé na úrovni předchozích ukazatelů. Jde o rychlé porozumění, syntézu písmen a odhalení obsahu slova

Dyslexie negativně ovlivňuje výsledky i v jiných naukových předmětech. Často bývá u těchto žáků oslabena celá verbální oblast. „Žáci s touto poruchou mají menší slovní zásobu, diagnostikuje se u nich často řečová neobratnost i obtížné vyjadřování jak ústní, tak písemné.“

(KUBICKÁ, E., 2001, str. 7)

Porucha negativně ovlivňuje výsledky práce v jiných předmětech, zejména:

Cizí jazyk

Matematika (záměna číslic 7-4, 6-9, posloupnost při písemném sčítání, odčítání,...)

Zeměpis (čtení v mapách, světové strany)

Geometrie (směr vedení čáry, potíže v prostorové orientaci,...)

Společensko-vědní předměty (práce se čteným textem, potíže v časové posloupnosti)

Tělesná výchova (chápání povelů, potíže ve vnímání tělesného schéma, narušení rovnováhy a koordinace pohybů...)

Výtvarná výchova, pracovní činnosti (plánování činnosti, kresby)

3.4 Diagnostika dyslexie

Dle London Language Library Unit Consultancy and Professional Development (KRUPSKÁ, M., KLEIN, C.,1995) je možno doporučit žákům, především v posledních ročnících ZŠ a na SŠ metodu sebetestování, která může iniciovat konzultaci s odborníky.

Diagnostika a uvědomění si poruchy může tak zásadně změnit přístup studenta nejen k výuce jazyka, ale dát mu především pocit, že není na svůj problém sám.

První dítě s dyslexií v Čechách bylo diagnostikováno prof. Matějčkem v roce 1952.

Diagnostiku dyslexie pro účely integrace popř. jiných opatření mohou provádět pouze pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra.

Na diagnostice by se měl podílet tým odborníků různých profesí minimálně speciální pedagog a psycholog.

Při diagnostice dyslexie se přihlíží především k tomu, jak dítě čte (pomalu, rychle, vynechává písmena, přimýšlí si písmena) a jedná-li se skutečně o „neschopnost“, a ne snad o následky smyslových vad. Zkoumá se, zda se dítěti dostává „běžného výukového vedení“, má-li přiměřenou inteligenci a poskytuje-li mu jeho sociokulturní prostředí dost příležitostí ke vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že jasná kritéria pro přidělení diagnózy ovšem neexistují (dyslektikem je ten, o kom to poradenský psycholog prohlásí). V praxi se osvědčuje postup, který má zhruba tři fáze:

1. nejprve je třeba zjistit, zda v konkrétním případě u vyšetřovaného dítěte postižené specifickou poruchou jde skutečně o specifickou vývojovou poruchu čtení, což znamená odlišit ji od nepravých dyslexií;
2. jedná-li se skutečně o dyslexii, je třeba provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého je původu, jaký je její obraz v daném případě a jaký je stupeň její závažnosti
3. „jde-li o dyslexii a máme-li již představu o tom, co požaduje předchozí bod 2, je nutno zjistit všechny okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou či terapeutickou péči o dané dítě. V případě poruch učení je totiž podrobná a odpovědně prováděná diagnostika nezbytným a rozhodujícím východiskem každé další pomocné snahy, která se jinak buď zcela míjí účinkem, nebo se provádí příliš zdlouhavě a neefektivně.“ (cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie)

Dle O. Zelinkové (2005) součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči percepce zrakové i sluchové, laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravolevá a prostorová orientace nebo motorika.

Ke stanovení diagnózy jsou nutné údaje o rodinné a osobní anamnéze, zdravotním stavu dítěte, školní anamnéze, vztahu dítěte ke škole atd..

Na základě výsledků lze pak stanovit následující opatření:

1. zařadit žáka do specializované třídy nebo školy
2. integrovat žáka mezi běžnou populaci

3. nejde-li o poruchu, ale pouze o mírné obtíže, může učitel na základě vyjádření z poradny žáka tolerovat v hodnocení a klasifikaci a provést další kroky, které umožní žákovi pracovat se třídou. V tom případě však není třeba realizovat integrační opatření.

Závěry vyšetření jsou obsaženy ve zprávě z odborného vyšetření. Rodiče musejí být s výsledky vyšetření seznámeni, stejně jako s následnými doporučeními. Mají právo se zasláním zprávy na školu nesouhlasit, což se stává v případě negativních zkušeností s přístupem učitelů té které školy. Nepožadují integrační opatření a raději s dítětem pracují na základě doporučení pracovníků poradny sami doma.

Pokud rodiče vyšetření i přes opětovná doporučení školy odmítají, nemůže učitel přistoupit k realizaci integračních opatření. Dítě nemůže být integrováno pouze na základě posuzování učitele, ať je jeho mínění na jakékoli úrovni.

(ZELINKOVÁ, O., 2005, str.34)

3.5 Reedukace dyslexie

Zelinková ve své knize Poruchy učení uvádí, že reedukace je jednou ze základních metod speciální pedagogiky. „Nejedná se o převýchovu, ale o utváření určitých psychických funkcí. Postupuje se při ní od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě.“

(ZELINKOVÁ, O. , 2003. str. 13)

Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Jucovičová společně s Žáčkovou (2008) definují reedukaci jako soubory speciálně-pedagogických postupů neboli metod práce zaměřených na rozvoj nevyvinutých funkcí.

3.5.1 Zásady reedukace

1. Reedukace je vždy individuální záležitostí - U každého dyslektika se projevuje tato porucha různými, zcela individuálními příznaky odlišného stupně

závažnosti, a proto neexistuje jednotný postup reedukace pro všechny děti trpící dyslexií. Podkladem a východiskem pro reedukaci je nutná kvalitní a komplexní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, ve které musí být uveden typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně motorických funkcí, jednotlivé projevy poruchy . Je důležité, aby obsahovala předběžné doporučení pro reedukaci.

2. Reedukace neznamená doučování - tato metoda směřuje k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní, počítání, a zároveň je zaměřena na rozvoj percepčně motorických funkcí.

3. Reedukaci začínáme vždy na té úrovni, o které si myslíme, že dítě bez problémů zvládá, teprve pak můžeme obtížnost postupně zvyšovat. Tímto způsobem dítě pozitivně motivujeme a přivedeme ho s kladným postojem k další práci.

4. Pedagogové by měli znát aktuální dosaženou úroveň reedukace jednotlivého žáka.

5. Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně motorických funkcí..

6. Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme – jestliže připadají obtíže výrazné - vždy od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení (od obrázků konkrétních předmětů až k abstraktním obrazcům - např. geometrické tvary, tvary připomínající písmena, vlastní písmena).

7. Při reedukaci používáme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací.

8. Na reedukační činnost s dítětem si rovněž vytváříme tzv. „přípravy“, kde zaznamenáváme, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme a které metody práce a pomůcky použijeme .

9. Po určité době je nutné zhodnotit efekt reedukace, použité metody, postupy. Jestliže dané metody nepřinášejí pozitivní výsledky, je třeba hledat nové, účinnější.

Nejčastější chyby při reedukaci:

- Nadávání, vyčítání, urážení , zdůrazňování úspěchů staršího sourozence.
- Neustále psaní diktátů stále stejným naléhavým způsobem.
- Čtení složitých textů, které jsou příliš náročné na slabikování.
- Učení se výukové látky z paměti bez porozumění dané látce.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením bratrovy boty a dal boty bratrovi) a další.(ZELINKOVÁ, O., 2003).
- Rodiče by neměli odpírat žákovi chválu.

Speciální pedagogové používají standardizované testy čtení, ze kterých získávají přesné a s běžnou populací srovnatelné informace o rychlosti čtení – tzv. kvantitativní hodnocení (počet přečtených slov v průměru za 1 minutu, počet správně a chybně čtených slov). Nezbytnou součástí je i kvalitativní hodnocení.

3.5.2 Metody

Cestou k nápravě dyslexie se využívá specifická reedukace, která zahrnuje speciálně-pedagogické metody. Pro dítě se specifickou poruchou učení je zejména důležitá pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace. Reedukaci lze aplikovat přímo v prostředí školní třídy, kdy se dítěti

věnuje speciální pedagog, nebo pomocí návštěv pedagogicko-psychologické poradny dítěte s rodiči, anebo i částečně rodiči v domácím prostředí.

U dyslektických dětí se aplikují nejvíce metody zaměřené pro nápravu čtení.

1. metoda SFUMATO – splývavé čtení. Jinými slovy metoda, která formou hry provází první krůčky dětí ve čtení. Při výuce pedagog vychází právě z přirozené hravosti dítěte. Žáci se naučí zkoncentrovat pohyb očí tak, aby nedocházelo ke zbytečným vedlejším vjemům. Při čtení nechají oku dostatečně dlouhý čas k „nakoukání“ čteného - čteme pomalu. Oči se pohybují dopředu při vyslovování předchozí hlásky, a to kontrolovaně z písmenka na písmenko, což velmi pomáhá ve správnosti písemného projevu. Následuje hlasité propojení hlásky na hlásku bez přerušování dechu a tónu. To vše dává dostatek času dítěti ke zpracování přečteného tak, aby porozumělo významu. Přivede děti k tomu, aby v nich přečtená slova vyvolávala živé představy, což v mnohých z nich utvoří kladný vztah ke knize a k pochopení jazyka nejen jako způsobu komunikace. Neméně důležitý je fakt, že splývavé čtení tvaruje a modeluje hlas. Proto je možno jím odstranit tak časté ostýchavé tiché čtení dětí. Do výuky je zařazena velmi oblíbená dramatická příprava, která je naučí číst nejen s porozuměním, ale s vlastním vnitřním prožitkem. Děti pak při čtení dokáží vystupňovat napětí, navodit správnou náladu či pocit. Postupně se zbavují ostychu.

2. Metoda písmenková (abecední slabikovací)

Tuto tzv. abecední metodu používali již staří Řekové a Římané. Byla používána i v našich zemích až do první poloviny 19. století. Je považována za mechanické čtení, memorování, používání velkého množství slabik beze smyslu. Při čtení se žáci učili nejprve názvy písmen. Písmena pak spojovali ve slabiky, slabiky ve slova. Nejdříve museli zvládnout techniku čtení, poté se teprve začali zabývat smyslem slov a vět.

3. Rozlišování tvarově podobných písmenek – úkolem žáka je přiřadit obrázky slov, která začínají na stejné písmeno do jednoho domečku.

4. Metoda skriptologická (čtení psaním)

Tato metoda vnikla do českých škol po metodě hláskovací. Podle této metody se žáci učí sluchovému rozkladu věty na slova, slov na slabiky, cvičí se v kreslení. Žáci se učí nejprve písmena psát, poznávat mezi ostatními v abecedě, postupně se učí dalším

písmenům, která spojují do slabik. Zjednodušeně lze říci, že žáci se učí prostřednictvím psaní čist. (FABIÁNOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M.,1999)

5. 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.

6. Metoda Petránkova (postupného a kontrolního průvodního čtení)

Při čtení se užívá jen písma tiskacího. Poznávání hlásek je rovnoměrně rozvrženo do celého roku. Psací písmo se odsunuje na pozdější dobu a vyvozuje se z písma tiskacího.

7. 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)

8. Metoda barevných kostek – každé dítě má před sebou kostky s jednotlivými písmeny abecedy, která jsou barevně odlišena. Úkolem dítěte je zopakovat a z kostek sestavit slovo, které mu učitel nadiktuje, případně ho poté napsat na papír s tím, že se doporučuje, aby dítě podobná písmena napsalo malými tiskacími písmeny a několikrát je obtáhlo.

3.5.3 Pomůcky

Mezi nejvíce používané pomůcky pro reedukaci dyslexie patří:

- okénko na čtení - „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 řádku, mají se v něm objevovat asi 2-3 slova současně.“ (MATĚJČEK, Z., 1975, str. 188)

- tabulky barevných písmen
- kostky a karty s písmeny (psací, tiskací, malá, velká)
- prostorová textilní písmena
- míč s nalepenými písmeny
- vyhledávání a přikládání písmen, slabik, slov na předlohu (z druhé strany materiálu kontrola obrázkem)
- tabulky na přiřazování tiskacích písmen a slov k psacím
- karty s vyznačením plynulých očních pohybů
- skládací abeceda (Komenium)
- písmeno P v různých polohách a různých podob
- okénka na čtení
- karty s výklopnými okénky (postřehování písmen, slabik, slov)
- postřehovadla
- čtenářské tabulky (různých autorů, různá vydavatelství vč. PPP)
- okénka s pohyblivými, výměnnými písmeny, slabikami, slovy
- otáčivý přístroj na zmechanizování čtení slabik
- dětský psací stroj
- navlékání písmen, slabik, slov na drát
- „bludiště“ na spojování písmen ve slova
- slovní rovnice (Petr + klíč = petrklíč)
- čtení s porozuměním, s úkolem

bzučák - „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.

- pexeso „Abeceda“
- zábavné úlohy, doplňovačky, skrývačky, hádanky, čtení kombinované z obrázků a slov – využití dětských časopisů

4. DYSGRAFIE

4.1 Definice

Původ slova dysgrafie vychází z řeckého *grafein*, což znamená psát. Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvarů, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.

Zelinková (2003) uvádí, že dysgrafie je porucha psaní, která postihuje celkovou grafickou stránku písemného projevu dítěte, tj. čitelnost a úpravu.

„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)

Bartoňová (2005, str.12) říká: „Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru písmen, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.“

Dle Prof. Z.Matějčka (1995, str.7) „Dítě s dysgrafií se nenaučí psát, přestože netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou pohybovou poruchou a nemá žádné nedostatky v oblasti inteligence. „

4.2 Příčiny

„Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde podílí porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace.“ (JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H., 2008, str.15) „Motorika je celková pohybová schopnost organismu“.(RÁDLOVÁ, E. 2004, str. 48)

Zelinková (2003) ve svých knihách tvrdí, že dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.

Bartoňová (2005) uvádí, že specifická porucha dysgrafie je způsobena deficitem jemné a hrubé motoriky, deficitem pohybové koordinace. Žáci trpí deficitem, který zasahuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost, prostorovou orientaci.

„Obtíže pramení z toho, že je porušena koordinace a integrace vizuální percepce, tj. zrakového vnímání a motorického výkonu ruky“ (KAPROVÁ , Z., 2000, str. 45)

Příčinu vzniku dysgrafie nebývá většinou možné přesně zjistit. Přesto je několik faktorů, které s poruchou souvisí:

- dědičnost (genetická predispozice)
- prenatální faktory (okolnosti ovlivňující vývoj plodu v těle matky)
- porodní komplikace
- postnatální faktory - poranění hlavy, nádory, otravy, poranění mozku
- neurotické příčiny – poruchy způsobené vnějšími příčinami (nevyhovující metoda výuky)

4.3 Projevy

"Dcera má obtíže vybavit si tvar písmen a znázornit ho. Její písmo bývá proto nečitelné. Když má psát rychle, třeba v průběhu výuky, vynechává nejen hlásky, ale i slova," stěžuje si maminka Ivana Pilečková, čímž zároveň poukazuje na hlavní projevy dysgrafie.

"Při psaní se dysgrafik rychle unaví. Často si stěžuje, že ho bolí ruka. Nedokáže ale psát úhledně a plynule ani v případě, že má dostatek času," vysvětluje psycholožka Krejčová. (<http://www.vimevic.cz/clanky/dyslexie.htm>)

Tato porucha postihuje grafický projev a samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že už není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu, neboli jinými slovy žák se soustředí především na psaní, což způsobí nesoustředěnost na pochopení textu. (BARTOŇOVÁ, M.,2005).

U dysgrafie se nejčastěji projevuje kombinace deficitů – obtíže s jemnou

a motorikou, nedostatečná zraková diferenciacie, neschopnosť vybaviť si tvary písmen a neschopnosť zapamätávať si motorické vzorce tvarů písmen, problém s poznávaním barev.

„V praxi není možné získat objektivní vzor písma dítěte. Získávají se tři vzory písma: část volné kompozice na dané téma, diktát, přepis tištěného textu. Na volnou kompozici je dítěti obvykle stanovena omezená doba. Při zbylých testech je dítěti měřena doba, aby bylo možné posoudit, kolik času mu zabere. Tímto způsobem testující zjistí, jak rychle dítě píše, posoudí čitelnost písma a podle vzoru písma určí původ potíží dítěte.“
(SELIKOWITZ, M. ,2000, str.74)

Projevy dysgrafie

- obtíž celkové úpravy písemného projevu
- obtíž osvojování jednotlivých písmen
- obtíž napodobení tvaru písmen
- obtíž spojení hlásky s písmenem a řazení písmen
- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje
- písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné
- žák často škrtá, přepisuje písmena
- písemný projev je neupravený
- neúměrně pomalé tempo
- zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné
neobratné
- tendence směšovat psací a tiskací písmo
- nedodržování liniatury, výšky písma
- vadné držení psacího náčiní
- atypický úchop psacího náčiní

Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, jež ho tento proces zcela vyčerpává, a žák již poté není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Žákův psaný projev vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

Porucha negativně ovlivňuje výsledky práce v jiných předmětech, zejména:

Geometrie, rýsování (preciznost ve vykonávání drobných pohybů, obtíže ve zrakové diferenciaci)- Děti nedokáží rýsovat přesně, nedodrží správné tvary, nedotahují či přetahují linku, mají tzv. „těžkou ruku“ – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná, někdy až „vyrytá“ do papíru.

Tělesná výchova (narušení hrubé i jemné motoriky, koordinace pohybů,...)

Výtvarná a pracovní výchova (narušení jemné motoriky, vizuomotoriky,...)

Děti trpící specifickou poruchou - dysgrafií budou mít potíže všude tam, kde budou muset především psát, a kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a úpravu písemného projevu. Mohou se stát neúspěšnými žáky jen díky tomu, že nemají možnost projevit své znalosti ústně. (JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008).

4.4 Diagnostika dysgrafie

Dle O.Zelinkové (2003) je první třída základní školy klíčovým obdobím rozvoje osobnosti dítěte, ve kterém si žák vytváří vztah ke škole a vzdělání. Pozorování dítěte je zaměřeno na celou jeho osobnost a způsob integrace ve škole. V případě závažných obtíží v několika a neúspěšném individuálním působení pedagoga je posíláno dítě k odbornému vyšetření. Za nejčastější negativní rys je považováno přehnané zaměření pozornosti učitelů na vyhledávání dětí s poruchami již v prvním pololetí 1. ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny .

Úroveň psaní hodnotí speciální pedagog z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž se všechny oblasti v hodnocení vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev

Diagnostikou na odborném pracovišti se zabývá tým specialistů. Psycholog šetří úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka (ZELINKOVÁ, O., 2003).

„Aby bylo možno přidělit diagnózu dysgrafie, musí dítě splňovat určitá kritéria. Mezi kritéria patří: trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech (zvládnutí tvarů písmen, problémy v diktátech), specifické chyby ve školních pracích, IQ ≥ 90 (Matějček uvádí IQ ≥ 85), negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, resistance vůči běžným pedagogickým opatřením školy. Pokud je jedno kritérium nesplněno, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií: prokázaná dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců či rodičů, lehká mozková dysfunkce, poruchy v oblasti čtení, snížené výsledky v percepčních zkouškách, výrazně opožděný vývoj řeči, nápadné problémy s jemnou motorikou, vývojová dyspraxie“ (porucha praktických dovedností).

(ZELINKOVÁ, O., 1994, str. 26)

4.5 Reedukace dysgrafie

Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte, v některých fázích se prolíná s předškolní přípravou, v žádném případě není postaveno na opisování a přepisování textů. Důležité pro úspěšnou reedukační péči je, aby si rodiče všimli svého dítěte, jak drží tužku a jak s tužkou zachází. Důležité je i správné sezení a vhodné psací náčiní.

Rozdíl mezi správným nácvikem psaní u dítěte bez obtíží a dítětem s dysgrafií spočívá především v tempu a rychlosti, jakou se postupuje.

Cílem reedukace dysgrafie je dle Jucovičové a Žáčkové (2005) vytváření situací, ve kterých dítě může objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti.

Krejbičová (1994, str.22-25) rozděluje reedukaci dysgrafie do tří oblastí, na:

- „poruchu tvaru – žák komolí písmena
- poruchu tahu – dítě není schopno psát jedním tahem
- poruchu vztahu - žák píše nad linky nebo pod linky“

Při psaní je důležité dodržování základních psacích návyků: správné sezení, správné osvětlení, správný sklon papíru, správné držení psacího náčiní.

K nápravě záměn písmen je vhodné použít metodu barevného rozlišování. Zaměňovaná písmena se napíše na jednu kartičku různými barvami.

4.6 Alternativní metody

Metoda Dobrého startu (MDS)

Kromě stimulace vývoje, prevence poruch a jejich terapie má MDS také svůj diagnostické pojetí. Terapeut i učitel mohou při analýze potíží a chyb u dítěte snadno zjistit jak vývojové opoždění dané funkce, tak rozsah poruchy i pokrok, kterého dítě dosáhlo.

Metoda MDS je metodou stimulační a rehabilitační. Jedná se tedy o metodu, která sleduje rozvoj psychomotoriky.

Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

Metoda posiluje zrakové, sluchové a taktilně-kinestetické vnímání mluvené a psané řeči v propojení s myšlením a ukazuje, jak lze kreslení, psaní a čtení využít při komunikaci.. Metodika byla inspirována metodou dobrého startu. Během písničky, říkadla navozujeme u dětí potřebné pohyby pro psaní. Předpokladem úspěchu stimulačního programu je podnětné prostředí, v němž budeme s dětmi pracovat. Vybavíme ho knihami, časopisy, leporely, tabulí, nástěnkou s abecedou, pastelkami, barevnými fixy, měkkými tužkami, papíry, nůžkami, lepidlem, kartičkami se slovy, jmény dětí...

Grafomotorika pro děti předškolního věku

Dítě mezi pátým a šestým rokem věku má již velmi bohaté představy a jeho citová vazba ke světu kolem něho je mnohostranná. Cílem metodiky je podpořit dovednost psaní u dětí, ale její využití je možné i u dospělých jedinců. Nový materiál vyvolá u předškolních dětí chuť k práci a pomůže rozvíjet jejich pracovní technické návyky a také grafomotorické schopnosti se mohou rychleji formovat právě díky novým pocitům volnosti a lehkosti u netradičních materiálů jako např. cákání s pěnou na holení, modelování, využití kuchyňského těsta, hra s kosmetikou a divadelními líčidly..

Mezi kompenzační mechanismy řadíme užití tiskacího písma nebo psaní skriptem. Další alternativou je psaní na počítači v programu např. Word, kde je možné zvolit automatické opravy, kdy počítač neustále sleduje pravopisné chyby, či využít jiné utility.

4.7 Pomůcky pro reedukaci dysgrafie

- pomůcka pro nácvik správného špetkového úchopu psaní, trojhranný nástavec
- moduritová násadka
- násadka s dřevěným nebo plastickým nástavcem ve tvaru trojúhelníku
- násadka z papírového kornoutu (správný sklon tužky)
- velké archy papíru upevněné svisle i vodorovně
- temperové a vodové barvy, křídly, voskovky, „progreso“, úhel
- uvolňovací cviky, celá řada souborů uvolňovacích cviků různých autorů i v alternativních písankách
- obtahování různých tvarů
- přepis přes fólie
- zelená i bílá tabule, s využitím kříd a fixů
- využití sešitů na těsnopis (pro předposlední fázi nacvičení zmenšeného písma)
- alternativní linkované písanky pro 1. a 2. ročník
- průhledné fólie na psaní
- stírací tabulky s linkami i bez linek se soubory suchých fixů
- tabulky barevných písmen
- reliéfní destičky (písmena, číslice – Komenium)
- písmena ze smirkového papíru
- keramická hlína, kaolínová hmota, modurit, barevný vosk

5. DYSORTOGRAFIE

5.1 Definice

„Dysortografie je porucha popisována jako „neschopnost osvojení pravopisu.“ (NOVOTNÁ, M., 1997, str. 28)

Zelinková (1994) definuje dysortografii jako poruchu učení postihující pravopis. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, kterými jsou rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik, nezvládnutí hranic slov v písmu.

Michalová (2008) považuje dysortografii za specifickou poruchu pravopisu, která se vyznačuje nápadnými nebo i nesmyslnými pravopisnými chybami, vyplývajícími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla.

5.2 Projevy

Dysortografie se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb. Dítě píše velice pomalu, celková úprava v sešitech je neúhledná (ZELINKOVÁ, O., 2003).

Děti s dysortografií mají často zhoršený jazykový cit, nedostatky se mohou také projevit ve vnímání rytmu a jeho reprodukci.

Dle O. Zelinkové (2003) hlavními projevy jsou tzv. specifické dysortografické chyby, že porucha nepostihuje osvojování gramatických pravidel. Za specifické dysortografické jevy byly považovány následující obtíže: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu.

Specifické chyby dysortografického charakteru:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojování psané a slyšené podoby hlásky – záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě
- chyby z 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 a 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).

Většina odborníků doporučuje poskytovat žákovi s dysortografií větší časový prostor pro vypracování písemných prací, dávat přednost ústnímu zkoušení před písemným.

5.3 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie se učitel individuálně věnuje žákovi. Zaměřuje se na nedostatky rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, dále na odstraňování specifických chyb.(ZELINKOVÁ, O., 1994).

Pro nápravu dysortografie by měla jak škola, tak i rodina zajistit komplexnost nápravné péče mezi žákem, školou a rodiči.

5.3.1 Reedukační metody:

1. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Při nácviku rozlišování kvality samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píšou diktovali zřetelně nahlas nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku hlásek (ZELINKOVÁ, O.,1994).

K tomu se využívají pomůcky bzučák (zvonek), hudební nástroj, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky. použití tzv. bzučáku, což je jakýsi zvonek pro rytmická cvičení beze slov, kdy učitel vyťukává rytmus, žáci počítají, kolik zvuků slyšeli a potom napodobují rytmus vytleskáváním nebo vyťukáváním učitel doprovází diktovaná slova zvukem bzučáku. Grafické znázornění pro délky samohlásek označujeme svíslou čarou dlouhou samohlásku a krátkou samohlásku tečkou. Toto znázornění umožňuje žákům lépe si uvědomit délku samohlásek.

2. Rozlišování slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny

Pro rozlišení těchto slabik se používá pomůcka, která se nazývá mačkadlo. Jde o destičku na které jsou zvýrazněné měkké a tvrdé slabiky. Další z možností jsou tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni.

3. Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)

Chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním.

Pro rozlišování sykavek (š, č, ž / s, c, z) používáme karty s těmito písmeny (ostré hlásky jsou označeny ostrými – výraznými barvami, tupé pastelovými barvami). (JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008).

Žáci mají na kartách předepsané sykavky, učitel vyslovuje slabiky, žáci zvedají karty s příslušným písmenem.

4. Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popřípadě slabik

Při odstraňování tohoto typu chyb Zelinková (1994) doporučuje provést soustavné cvičení sluchové analýzy a syntézy. Od žáka je vyžadována pečlivá artikulace, nebo alespoň polohlasné diktování, když píše.

Při těchto potížích se doporučuje procvičovat písemnou a ústní analýzu slov, tvoření slov ze zpřeházených písmen, podtrhování správně napsaných slov.

5. Rozlišování hranic slov v písmu

Olga Zelinková uvádí, že žák píše dvě i více slov dohromady, spojuje předložky se slovy, nerozlišuje začátek a konec věty.

K reedukaci využíváme stavebnice, kostky, obrázky, karty s předložkami.

5.3.2 Pomůcky pro reedukaci dysortografie

- tabulky barevných písmen
- magnetická tabule s písmeny
- textilní prostorová písmena a číslice
- měkké a tvrdé kostky
- molitanové a dřevěné destičky

- bzučák (a další pomůcky na rytmizaci: písťalky, klávesnicová harmonika, baterka, xylofon, Orfovy nástroje)
- soubory karet s krátkými a dlouhými samohláskami (psací i tiskací)
- procvičovací texty
- texty na vyhledávání chyb
- texty na procvičování dlouhých a krátkých samohlásek
- „Morseova abeceda“ – karty, tabulky na určování kvantity hlásek
- dětská tiskárnička
- dětský psací stroj
- karty na rozlišování: sluchově podobných hlásek, tvarově podobných písmen, rozlišení zrcadlových tvarů, sluchově podobná písmena, měkkých a tvrdých slabik
- texty na procvičování větrné intonace
- stříhání textu a následné spojování ve věty
- korekční pero (k přecházení fixaci chyb)
- soubory vyjmenovaných slov
- procvičování gramatických jevů

6.VÝBĚR JAZYKA PŘI SPU

6.1 Legislativní hledisko

Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výuka (dále jen vzdělávání) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.(Online Sbirka zákonů,2004)

Vzdělávání dle zákona (§ 2) je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, dále na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání a také na zásadě svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání.

§16 školského zákona se přímo zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, to je osobami se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Děti, žáci a studenti se SPU mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Za tímto účelem je stanoven *individuální vzdělávací plán*.

(Sbirka zákonů č.561/2004,str.10 267,paragraf 16.[Online]
www.msmt.cz/Files/predpisy1/sb190-04.pdf ,[cit.2008/21/1])

6.2 Jak dyslexie a její průvodní projevy ovlivňují osvojování cizího jazyka

Projevy dyslexie včetně níže uvedených deficitů, které ji provázejí,se stávají bariérami ve výuce cizím jazykům. Méně významné jsou bariéry, které tvoří prostředí třídy, vztah mezi učitelem a žákem, případně též rodinné problémy. Ty většinou bývají výsledkem opakovaných selhávání dítěte, neboť se rodiče nedovedou vypořádat se skutečností, že jejich dítě není úspěšné.

6.2.1 Deficit ve vývoji mateřského jazyka

Jedinci s dyslexií mají v různém rozsahu a hloubce postiženy následující oblasti mateřského jazyka: fonologii, morfologii, gramatiku, syntax a sémantiku. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím větší je pravděpodobnost obtíží při výuce jazyka cizího. Ačkoliv má jedinec s dyslexií dostatečné intelektuální schopnosti, neuvědomuje si vzhledem ke své poruše podobnosti a rozdíly ve všech rovinách obou jazyků.

a. foneticko-fonologická rovina

Na této úrovni je zajišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností.

- žák zapomíná, nevybaví si např. výslovnost skupin ge, gue, ja
- nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní

b. morfologické procesy

Dítě není schopno poznat známé slovo jako součást slova nového, neznámého (např. Glauber – ungläublich), vnímat jednotlivá slova ve slovech složených. Je třeba mu vše názorně objasnit, jinak si tuto skutečnost neuvědomí.

c. syntakticko-gramatická rovina

Zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky. Žák např. nevnímá odlišnost členu v německém jazyce od rodu podstatných jmen v češtině, nechápe, proč je v některých souvětích určité sloveso na konci apod. obtíže v rozlišování slovních druhů způsobují, že nezvládá stavbu vět a souvětí.

d. sémantická rovina

Sémantické procesy zajišťují vybavení obsahu slov. Žák se naučí nové slovo v cizím jazyce, ale při překladech ho používá neadekvátně.

Uvedené obtíže tedy znesnadňují osvojování cizího jazyka. Jedinec s dyslexií potřebuje nejen mnohem více času k plnění úkolů, ale především další informace, vysvětlení, instrukce. Může se stát, stejně jako v českém jazyce, že se naučí z paměti gramatiku, ale není schopen ji aplikovat. Jestliže nepozná pád v českém jazyce nelze výuku opírat o analogii v češtině, protože takové informace jsou zbytečné, neúčinné,

zavádějí. Je třeba zvážit, zda bude vhodnější použít dril, přehledy gramatiky nebo v rámci reedukace doplnit učivo v českém jazyce a teprve potom využívat analogii.

6.2.2 Deficit ve vývoji fonemického sluchu a zrakové percepce

Nedostatečný vývoj fonemického sluchu se při osvojování cizích jazyků objevuje v následujících úkolech:

- skládání slov z písmen a odpovídajících hlásek při čtení a psaní. Žák nevynechává, přidává, přesmykuje písmena stejně jako v českém jazyce.
- sluchová diference slov – žák není schopen rozlišit zda slyší cocer nebo coser

Pro některé žáky mohou být nezvládnutelné řetězce slovíček, které jsou oblíbeným cvičením ve všech jazycích. Příčin je několik: dítě neumí sledovat delší úsek, zachytit více slov, neumí vést oční pohyby zleva doprava. Další příčinou může být pomalé vybavování nebo neznalost slov. Pokud žák slova nezná, nemůže je oddělovat, a proto by taková cvičení neměl provádět. Cvičení je vhodné tehdy, když má žák zafixované globální tvary spojených slov. Po žáky s deficitem ve zrakovém vnímání jsou nevhodné dlouhé texty a cvičení, a to nejen z důvodů soustředění.

6.2.3 Porucha procesu automatizace

Obecně mají žáci představu, že stačí nové slovo nebo slovní spojení několikrát zopakovat a je zvládnuté. Není tomu tak a zvláště u jedinců s dyslexií vyžaduje automatizace nových poznatků mnohonásobné opakování ve spojení s odpovídajícími pomůckami (obrázkové slovníky, gramatické přehledy). Má-li se nové učivo zautomatizovat, je třeba postupovat po malých krocích, zadávat menší množství nových poznatků a opakovat je v různých souvislostech. Nedostatek automatizace v osvojování nových výrazů a gramatických struktur kombinovaný se slabou pracovní pamětí a omezeným soustředěním vede k chybám v ústním i písemném projevu, ale může vyústit v situaci, kdy žák „neumí vůbec nic.“

Kódování (převedení informace do psané nebo mluvené formy prostřednictvím řeči a psaní) a dekodování (získávání informací z psaných nebo mluvených zdrojů nasloucháním a čtením) v mateřském jazyce usnadňuje učení se jazyku druhému.

Omyly a mýty

- slovíčka se může naučit, i když špatně čte
- časování sloves se přece může naučit, bude-li chtít
- jedinec s dyslexií se nemůže naučit cizí jazyk

(ZELINKOVÁ, O., 2005, str.26-29)

6.3 Hodnocení a klasifikace

Ověřování dosažené úrovně vědomostí a kompetencí je nedílnou součástí pedagogického procesu. V popředí stojí spíše vědomosti než kompetence, které však mají z hlediska dalšího vývoje dítěte hodnotu vyšší, neboť jsou cestou k celoživotnímu vzdělávání. Výsledkem ověřování je hodnocení a klasifikace. Hodnocení je dlouhodobé, postihuje celou osobnost dítěte a mělo by být orientováno na jeho kladné rysy. Hodnotit výkon žáka učitel musí neboť mu tímto způsobem poskytuje zpětnou vazbu a motivaci. Výsledkem hodnocení je klasifikace.

6.3.1 Slovní hodnocení

„U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka na základní škole speciální se hodnotí slovně.“ (školský zákon, paragraf 51, odst.4)

Slovní hodnocení žáků se SPU není totožné se slovním hodnocením, které je uplatňováno na celé škole. Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Pro slovní hodnocení neexistují přesné formulace, které by odpovídaly stupnici známek.

6.3.2 Číselná klasifikace

Číselnou klasifikaci, ve které jsou respektovány speciální vzdělávací potřeby, lze doporučit u žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Se znalostí specifických projevů jednotlivých poruch lze tolerovat v různé míře následující obtíže: pomalé

pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech, používání kompenzačních pomůcek (slovníky, gramatické přehledy atd.). U dítěte s dyslexií vede ke ztrátě motivace.

V hodnocení a klasifikaci se objevují opakované sporné momenty, o nichž je třeba diskutovat, a tak nacházet optimální řešení.

➤ „Klasifikace nedostatečnou

Hodně nejasností je kolem klasifikace nedostatečnou, a to v průběhu školního roku i na konci prvního nebo druhého pololetí. Především nedostatečná nesmí být trestem za to, že žák nezvládá učivo vlivem poruchy. To znamená, že by se na vysvědčení mohla objevit pouze ve výjimečných případech (žák nepracuje, vymlouvá se na poruchu). Je třeba mít dostatek důkazů pro tvrzení, že žák skutečně neplní povinnosti. Opakovaná klasifikace nedostatečnou v průběhu školního roku ukazuje na určitou bezradnost učitele, možná též na nedostatky v práci se žákem. Např. 20 chyb v diktátech je natolik závažným problémem, že ho žák bez odborné pomoci učitele nemůže řešit. Má-li soustavně pětky z diktátů, ztrácí motivaci pro práci.

➤ Opakování ročníku

Nový Školský zákon umožňuje opakovat ročník pouze 1x na 1. stupni a 1x na 2. stupni základní školy. Integrovaný žák s dyslexií by neměl opakovat ročník proto, že nezvládá učivo cizího jazyka: pracuje přece podle individuálního vzdělávacího plánu, kde jsou vytyčeny úkoly, jež by měl zvládnout. Postupuje tedy do dalšího ročníku, přestože jeho vědomosti nejsou na úrovni ročníku, ze kterého postupuje.

➤ Striktní pokyny

Ve zprávách z vyšetření nebo v některých metodických materiálech se objevují striktní pokyny, jejichž dodržování není vždy ku prospěchu žáka. Bývají vedeny snahou pomoci učitelům, kteří se v problematice příliš neorientují.

Nelze říci, že žák nesmí číst před třídou, nesmí psát diktáty, nemusí se učit z paměti slovíčka. Vždyť jde o dítě jako každé jiné. Je pouze otázkou, do jaké míry má být zkrácen diktát nebo jiné písemné cvičení, omezeno množství slovíček, které se má naučit. Obecně pro všechny děti s poruchou učení platí, že by neměly opakovaně a dlouhodobě prožívat situace, které jsou pro ně stresové.

Žák s dyslexií má stejná práva a povinnosti jako žák bez poruchy. Má právo osvojit si cizí jazyk, který mu umožní uplatnění na trhu práce. S tím je spojena povinnost učit se slovíčka zpaměti, číst alespoň snadná sdělení či plnit další úkoly.

Doporučení pro hodnocení a klasifikaci

- Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na než nemá porucha negativní vliv
- Dítě nebude vystavováno úkolům, které nemůže vzhledem k poruše přiměřeně vypracovat a kdy nedokáže podávat výkony odpovídající jeho předpokladům.
- Můžeme posuzovat výkon, který dítě podalo v daném časovém limitu, a to, co nestačilo, nehodnotíme
- Klademe důraz na ten druh projevu, ve kterém má předpoklady podávat lepší výkony
- Při klasifikaci nevycházíme z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl
- Nesmí nás mýlit zjištění, že žák dovednost zvládl, ale ve zkoušce selhává. Zkouška je komplexní situace, která v sobě spojuje stres, požadavky na vyšší tempo apod.

Další náměty:

- Pozitivně lze hodnotit zvládnutí reálií jazyka, která umí v českém jazyce
- Píše-li slovo foneticky, lze je považovat za zvládnuté a dodatečně opravit pravopis
- Čtení, kdy žák umí text částečně zpaměti, hodnotit pozitivně
- Zadávat úkoly, které jsou zvládnutelné a směřují k automatizaci učiva, např. obměňování vět nebo tvoření snadných vět. "La cama es blanca. La cama es comoda."

(ZELINKOVÁ, O.,2005, str. 62-66)

6.4 Výběr jazyka a dvojjazyčná výchova

V současné době není u nás ani v zahraničí dostatek výzkumných prací, na jejichž základě by bylo možné spolehlivě říci, zda je vhodnější angličtina, němčina, či španělština. Některé jsou obtížné nejen pro jedince s dyslexií, ale i pro běžnou populaci.

6.4.1 Faktory ovlivňující volbu jazyka

Na základě teorie a praxe lze zformulovat následující úvahy, které mohou být vodítky pro volbu jazyka:

a. „Způsob čtení – čte-li dítě více slov globálně jako celek, převážně na základě porozumění obsahu textu, domýšlí si, pak by mohl mít méně obtíží v angličtině. Naopak při hláskování popř. čtení po slabikách bude zřejmě lépe zvládat němčinu.

b.Zájem a motivace – pracuje-li dítě běžně s různými počítačovými programy, kde jsou anglické výrazy, bude jeho zájem směřovat k výuce angličtiny. Má-li staršího sourozence, kamarády, kteří se učí německy, bude se raději učit němčinu. Pozitivně může působit dovolená strávená v zahraničí, návštěva příbuzných nebo známých, kteří mluví cizím jazykem, v rodině nebo výměnné zájezdy školy.

c.Znalosti rodičů- pokud rodiče znají některý z jazyků nabízených na škole, mohou dítěti pomoci. Mají-li však sami chatrné vědomosti získané zastaralými způsoby výuky a považují za pomoc zkoušení ze slovíček – navíc doprovázené nesprávnou výslovností – pak může být taková pomoc spíše na škodu.

d. Osobnost učitele, který jazyk vyučuje, hraje v našem školském systému nemalou roli. Nejde tu především o vynikající ovládnutí jazyka,ale spíše o metodickou zdatnost, ochotu hledat nové postupy, které povedou alespoň k ovládnutí základů konverzace a porozumění jazyku. Učitel, který pracuje s dětmi s dyslexií, se musí smířit se skutečností, že jeho výsledky nebudou tak pozitivní jako v běžné, nebo dokonce jazykové třídě.

e.Bydliště – děti z příhraničních oblastí s Rakouskem nebo Německem se s němčinou setkávají od dětství a zřejmě by i jejich zájem vzhledem k uplatnění v životě mohl k němčině směřovat.

f.Charakter jazyka - je lepší volit cizí jazyk rozdílný od jazyka mateřského vzhledem

k negativnímu transferu. Příliš mnoho podobností dvou jazyků může působit žákům s oslabenou sluchovou diferenciací obtíže. Z toho by vyplývalo, že pro jedince s dyslexií není ruština nejvhodnější, právě pro svoji výraznou podobnost s češtinou. V neposlední řadě mohou nastat značné obtíže při osvojování azbuky. E. Schneider doporučuje mrtvý jazyk – latinu, z foneticky konzistentních jazyků španělštinu nebo italštinu.“

(ZELINKOVÁ, O., 2005, str. 69-70)

6.5 Evropská unie a podpora jazykového vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

V současné době patří španělský jazyk mezi nejvíce rozšířené jazyky na světě a zároveň je jedním z oficiálních jednacích jazyků Evropské unie. EU podporuje samozřejmě jazykové vzdělávání populace ve svých členských zemích.

Dle EU by každý občan měl ovládat tři jazyky, a to jeden mateřský a dva cizí, z nichž by jedním z nich měla být angličtina. Evropskou unií jsou zaštitěny mnohé programy na podporu jazykového vzdělávání na střední i vysokoškolské úrovni, jako jsou například programy Erasmus –(program podporuje mobilitu studentů a učitelů v rámci partnerských univerzit) Cepus, Tempus, Leonardo.

Evropská komise vydala dokument, ve kterém se píše, že by vzdělávací systém měl odpovídat speciálním potřebám žáků. Žádným žákům by neměl být upřen přístup k výuce cizího jazyka, ať už z jakýchkoli důvodů.

6.6 Specifické poruchy učení a španělština

Kolik znáš jazyků, tolikrát jsi člověkem je pravdivé rčení, o jehož vyplnění by jistě stál každý z nás.

První otázkou obvykle bývá vhodná volba jazyka. Který jazyk je nejvhodnější pro žáky se specifickými poruchami učení? V Jižních Čechách převládá tvrzení, že pro děti se specifickými poruchami učení je nejvhodnější začít s němčinou. Hlavním důvodem je sousedství s Rakouskem. Poté se doporučuje přidat jiný cizí jazyk.

Španělština je krásný a relativně jednoduchý jazyk, a proto si myslím, že tento jazyk je vhodný pro výuku dyslektiků.

Myslím si, že španělština by celkem dobře obstála co do způsobu čtení a charakteru jazyka. Španělská slova nejsou příliš dlouhá ani složitá a zároveň není problém španělštinu zpočátku slabikovat, což je velká výhoda pro žáky se SPU. Výslovnost se sice malinko liší od českého jazyka, avšak existují pro ni pravidla a zvuková stránka jazyka se od psané formy neliší tolik, jako například ve francouzštině, či angličtině. Na druhou stranu struktura jazyka se v mnohých případech podobá s češtinou jako např. rody podstatných jmen.

„Nemusí být tedy nutně pravda, že děti, které měly problémy s osvojováním mateřského jazyka, budou mít stejné potíže s jazykem cizím. Například děti, u kterých byla porucha způsobena opožděným vývojem smyslové percepce, mohou mít menší obtíže s osvojováním jazyka v pozdějším období, když už dítě vývoj dohnalo pomocí reedukace.“ (ZELINKOVÁ, O. , 2006. str. 161)

„Vztah k výuce cizího jazyka je negativně poznamenán opakovanými neúspěchy, pocity méněcennosti, sníženou motivací a stále se zvyšujícími rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky.“(ZELINKOVÁ, O. , 2003. str. 165)

Velice důležité je kontrola porozumění vykládané látky mezi pedagogem a handicapovanými žáky. Nejdůležitější je dokázat vytvořit dané podmínky pro pomalejší žáky, aby si nepřipadali neúspěšní.

Velmi záleží na volbě cíle a hodnocení pro danou aktivitu. Jestliže vyjdeme z toho, že cílem používání jazyka je komunikace a dorozumění se v základních situacích, považujeme za dobré stanovit si takový cíl, aby žáci byli schopni zvládnout jistou situaci. Např. zeptat se na cestu, když se někde ztratí. U těchto žáků nemůžeme klást veliký důraz na to, kolik gramatických chyb udělají.

Co se týče gramatiky ,mělo by se vycházet z příkladů, a ne z pravidel. Už samo zapamatování si pravidla může pro některé děti představovat velmi těžce splnitelný úkol. I když žák vychází z příkladů a dává si je do souvislosti například s konkrétními situacemi, měl by se v nich dobře orientovat.

Je pravda, že ve španělštině jsou některé gramatické struktury odlišné. V takovém případě není dobré vysvětlovat je na základě češtiny.

Každý jazykový pedagog by se neměl bát vyrábění různých pomůcek pro usnadnění výuky a zapamatování daných jazykových jevů. Jde sice o časově náročnou záležitost, ale pakliže má větší účinek na pozornost, zapamatování a fixaci poznatků, může naopak i čas ušetřit. Sám učitel by měl mít v učivu od začátku systém.

Také se doporučuje žákům rozdat plán dovedností na určitou lekci, do kterého si žáci budou barevně odškrtnout, co už zvládli.

Gramatika španělštiny se může zdát někomu složitá stejně jako u jiných jazyků, nebo naopak může někomu připadat méně náročná. Co se týče slovesných časů, tak bychom je mohli připodobnit se slovesnými časy v angličtině. Ale na druhou stranu se ve španělštině setkáváme pouze se dvěma rody podstatných jmen.

Slovní zásoba

„Zásadním problémem při osvojování slovní zásoby jsou poruchy krátkodobé paměti. Tyto poruchy se u dětí se specifickými poruchami učení vyskytují zejména ve sluchové oblasti. Dítě si zapamatuje lépe optické vjemy než akustické.“ (JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. , 2004. str. 50)

Abychom také zapojili děti, je podle zkušeností pedagogů vhodné vytvořit kartičky dostatečně veliké, aby se na ně vešel i obrázek, který může namalovat samo dítě. Dobré je též používat barvy a odlišovat jimi například slovní druhy, rody podstatných jmen a podobně.

Výslovnost

S výslovností je úzce spjata melodie a tempo řeči. Pokud jde o výslovnost, není španělština příliš náročný jazyk.

Pro nácvik výslovnosti se nejvíce doporučuje využívání nahrávek, využití básniček, říkanek, písniček, jazykolamů a her, učitelova bezchybná výslovnost.

Pravopis

Potíže s pravopisem bývají většinou identifikovány už v rámci mateřského jazyka. Častými chybami bývá, že píše, jak slyší.

Pravopis španělštiny ve srovnání s pravopisem anglickým či německým není příliš složitý. Jeho pravidla jsou s určitými výjimkami pevná. I přesto je ovšem ideální při učení se nového slova zapamatovat si jeho písemnou formu.

Poslech s porozuměním

„Poslech s porozuměním je řečová dovednost úzce spjatá s výslovností a vlastním mluveným projevem. Bez porozumění partnerovi nemůže dojít ke komunikaci, proto by se jeho cvičení nemělo podceňovat. V hodinách může jít o poslech globální, v němž jde o zachycení pouze hlavní myšlenky, nikoliv o porozumění všemu, dále poslech selektivní, kdy žáci prokazují porozumění vybraným informacím z textu a konečně poslech intenzivní, při kterém žáci prokazují porozumění detailním informacím.“ (JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. , 2004. str. 81)

Rodilí mluvčí ze Španělska mluví velice rychle a zpravidla jednotlivá slova spojí v jeden dlouhý celek, a proto častým a největším problémem bývá porozumět slyšené konverzaci.

Mluvený projev

„Hlavním problémem mluveného projevu dětí s poruchami učení jsou potíže s krátkodobou pamětí. Zpožďuje se u nich schopnost tvořit slova a věty, verbálně se vyjadřovat“.(JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M. , 2004. str. 96)

Španělština klade na mluvený projev poměrně vysoké nároky. Je to dáno především jejím tempem a s ním souvisejícím vázáním slov ve většině případů ústní projev neodpovídá požadovanému standardu.

Pokud jde o přístup k žákům a průběhu vyučování, všeobecně panuje názor, že by se žáci se specifickými poruchami učení nemuseli cítit tolik odlišní.

„Učitel, který pracuje s dětmi s dyslexií, se musí smířit se skutečností, že jeho výsledky nebudou tak pozitivní jako v běžné, nebo dokonce jazykové třídě. (ZELINKOVÁ, O., 2006. str. 69)

„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)

Z Á V Ě R

V dnešní společnosti stoupají nároky na vzdělávání dětí, a tím zároveň přibývá žáků se specifickými poruchami na našich základních školách. Každý pedagog si může vybrat z obrovského množství nápravných postupů pro zlepšení či úplnou eliminaci jednotlivých poruch učení, ale důležité je, aby uměl spojit teoretické poznatky, školní praxi a vcítění se do problémů žáka. Ke každému žákovi by se mělo přistupovat individuálně a snažit se co nejvíce mu pomoci se zvládnutím školní látky, školních prací a poukazovat na jejich silné stránky. Je třeba si uvědomit, že každý žák je vzdělavatelny, akorát žák trpící nějakou specifickou poruchou učení potřebuje ukázat jiný způsob jak dosáhnout daného cíle, tj. zvládnutí povinné školní docházky bez depresí a stresu.

Nejdůležitější pro minimalizaci specifických poruch učení je včasné odhalení, správná diagnostika a sestavení individuálního plánu reedukace. Pokud všechny tři kroky proběhnou správně je pravděpodobné, že následky specifických poruch učení v dospělosti budou minimální.

Cílem diplomové práce bylo nastínit jednotlivé oblasti týkající se specifických poruch učení, především dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V jednotlivých kapitolách jsem se zabývala příčinami, diagnostikou a reedukací jednotlivých poruch. V poslední kapitole jsem chtěla poukázat na vhodný výběr jazyka, zejména jsem se zabývala výukou španělštiny.

Pravděpodobně se každý učitel španělštiny setká s určitým počtem žáků se specifickými poruchami učení.

Španělština je jistě jazykem vhodným pro žáky se specifickými poruchami učení, a pokud si žák tento jazyk vybere, neměl by mít potíže s výukou. Snad jediným problémem by mohlo být ze začátku rychlejší tempo řeči. Práce je součástí rozsáhlejšího projektu, jehož první díl vzbudil pozornost širší veřejnosti a sklídl úspěchy i v praxi a zároveň navazuje na druhý díl, který byl napsán před dvěma lety.

Praktická část je pojata jako sluchová učebnice španělštiny pro děti postižené dyslexií. Každá lekce začíná rozhovorem mladé dvojice, která se zabývá tématem každodenního života. Dále následují slovíčka a srozumitelné vysvětlení gramatiky.

Zraková podpora je zprostředkována obrázky, které žákovi slovo či větu spojí s konkrétní věcí či událostí, nejen s českým překladem. Český překlad je samozřejmě také k dispozici, a to jak v psané, tak ve zvukové podobě. Učebnice obsahuje velké množství cvičení ve formě her – osmisměrky, doplňovačky, spojovačky atd...

Součástí práce je CD, které slouží jako sluchová opora k článkům a probírané gramatice, tudíž žák si sám má možnost zvolit, kolikrát chce poslech opakovat.

Doufám, že moje učebnice se stane vhodnou pomůckou pro výuku španělštiny.

8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se specifickými poruchami učení*. In VÍTKOVÁ, M., (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I : Vymezení současné problematiky*. 1. vydání. Brno : Univerzita Masarykova , 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: MU 2005, ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení : Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- BARTOŇOVÁ, M.; JANÍKOVÁ, V. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004
- BARTOŇOVÁ, M. *Základní problematika specifických poruch učení*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
- BAUMEL, J.: *Dyslexia – An Overview*. [Online] www.schwablearning.org/articles.aspx?r=43 [cit.2007/11/7]
- BUTTON, L.: *Dyslexia and ELT 1*. English Teaching Professional 51, 2007
- ČERNÁ, M.: *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-880-8.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- JANÍKOVÁ, V.: *Problematika výuky němčiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. Výsledky výzkumu*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (eds.) *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8
- JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z.: *Poruchy čtení a psaní*. SPN, Praha 1966

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha, 2005. ISBN 80-903579-2-X.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: Tech-market, 2000. ISBN 80-86114-32-5.
- KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. Plzeň: Centrum dalšího vzdělávání pedagogů v Plzni, 1994.
- KRUPSKÁ, M. ; KLEIN, C. : *Demystifying Dyslexia Raising Awareness and Developing Support for Dyslectic Young People and Adults*. London Language and Literary Unit, 1995, ISBN 1872972144
- KUBICKÁ, E.: *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*. Ostrava: Grafie ,1994. ISBN neuvedeno
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *K definici dyslexie*. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha: Portál, 1997. ISSN 1211-670X.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1975.
- MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z. *Testy čtení. Psychodiagnostické a didaktické testy*. Bratislava, 1987.
- MICHALOVÁ, Zdena. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1.vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.
- MICHALOVÁ, Z. : *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-115-X.
- MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.*: 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod 2004. ISBN 80-7311-021-0
- NOVOTNÁ M. , KREMLIČKOVÁ M. : *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-
- PIPEKOVÁ, J.a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido,2006. ISBN 80-7315-120-0.

- POKORNÁ, J.: *Teorie, diagnostika a náprava vývojových poruch učení a chování*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9.
- SELIKOWITZ M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*,. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- ŠAFROVÁ, A.:*Specifické poruchy učení a chování*. In: Pipeková, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M.: *Otázky speciálně pedagogického poradenství*, Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-08-X.
- ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, Havlíčkův Brod 2006. ISBN 80-7311-022-9
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8000-7.
- ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ. :*Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. „B“ Print s.r.o., šesté vydání, Praha 2001

VYHLÁŠKY A ZÁKONY:

- *Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Sbírka zákonů ČR, Částka 11 ze dne 25. ledna 2005. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2005.
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Sbírka zákonů ČR, Částka 20 ze dne 17. února 2005. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2005.
- *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*,. Sbírka zákonů ČR, Částka 20 ze dne 17. února 2005. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2005.
- *Zákon ČR č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Sbírka zákonů ČR, Částka 103 ze dne 2. září 2008. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2008.

INTERNETOVÉ A ČASOPISOVÉ ZDROJE:

- **Aula ročník 17 04/2009, časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku ,centrum pro studium vysoko školství ISSN 1210-6658**

- **http://www.grafologie-praha.cz/pedagogicke_poradenstvi.html**
- **www.vimevic.cz/clanky/dyslexie.htm**
- **www.cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie**
- **<http://www.vimevic.cz/clanky/dyslexie.htm>**
- **www.pppnachod.cz/spuch2.php**

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 Sdělení školy - dotazník

Příloha č. 3 Jak se objednat k vyšetření do PPP České Budějovice

**Pedagogicko psychologická poradna České Budějovice
odloučené pracoviště Strakonice**

adresa: **Strakonice, Kochana z Prachové 163**
 telefon: **383 321 704**
 e-mail, web: **poradna.strakonice@pppcb.cz, www.pppcb.cz**

č. j.:

Velmi důvěrné!

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, ke komplexnímu vyšetření Vašeho dítěte potřebujeme některé informace, týkající se jeho vývoje a některých charakteristik. Nezáleží na formulaci, ale na obsahu sdělení. Při zhodnocení celkové situace Vašeho dítěte nám pomohou i výsledky vyšetření (odborné zprávy) z jiných pracovišť (klinická psychologie, dětská psychiatrie, soukromá psychologická poradna, neurologie apod.).

Děkujeme Vám za pozorné vyplnění dotazníku a za spolupráci.

Pracovníci poradny

příjmení a jméno dítěte:	MŠ/ZŠ/ SŠ:
datum narození:	třída:
adresa včetně PSČ:	

Rodiče

	vlastní otec	vlastní matka	Nevlastní otec/matka
jméno, příjmení:			
věk:			
vzdělání:			
zaměstnání:			
bydliště:			
telefon:			

Sourozenci (jméno a příjmení, věk, škola – povolání)

Z jakého důvodu žádáte vyšetření svého dítěte?

Bylo již někdy Vaše dítě psychologicky vyšetřeno (pokud ano – kdy, kde)?

Vývoj dítěte (vhodné zakroužkujte, popřípadě doplňte)

Průběh těhotenství matky (obtíže, nemoci, léky):

Donošeno – nedonošeno - přenášeno, porodní váha:

Porod normální/komplikace (uved'te jaké):

Stav po porodu (inkubátor, žloutenka, apod.):

Vývoj do 3 let (zdravotní obtíže, nápadnosti):

Vývoj od 3 do 6 let (zdravotní obtíže, nápadnosti):

Věci bralo převážně do pravé ruky - levé ruky - obou rukou:

Vady výslovnosti (spolupráce s logopedem):

Další důležitá sdělení (smyslové vady, častá nemocnost, alergie, úrazy, záchvaty, neobratnost):

Školní vývoj dítěte (vhodné zakroužkujte, popřípadě doplňte)

Mateřská škola: ano/ne od kdy: jak se mu dařilo:

Odklad školní docházky: ano/ne proč:

Ve škole pracuje: přiměřeně možnostem výsledky pod svými možnostmi

Příprava na školní práci: pravidelná nepravidelná žádná
v časovém rozmezí: do 1 hodiny do 2 hodin více než 2 hodiny

Obtíže, nedostatky, poruchy pozorované častěji (vhodné zakroužkujte)

bolesti hlavy	zvýšená únava	agresivita, vzdorovitost
bolesti břicha, zvracení	bezdůvodné strachy	neobratnost, nešikovnost
značný tělesný neklid	uzavřenost, stydlivost	nesamostatnost při hře, práci
neklidný spánek, nespavost	okusování nehtů	strach ze školy, odpor ke škole

Další důležité informace, které dle Vás ovlivnily vývoj osobnosti dítěte, jeho školní výsledky a chování

Souhlasím/nesouhlasím s tím, aby si poradna vyžádala od školy informace o chování a prospěchu mého dítěte (*vhodné zakroužkujte*).

datum vyplnění dotazníku	podpis rodičů, zákonných zástupců

**Pedagogicko psychologická poradna České Budějovice
odloučené pracoviště České Budějovice**

adresa: **České Budějovice, Nerudova 59, 370 04**
 telefon: **387 927 153, 387 927 154**
 e-mail: **poradna.info@pppcb.cz WWW: www.pppcb.cz**

č. j.:

Velmi důvěrné!

SDĚLENÍ ŠKOLY

Vážená paní učitelko, pane učiteli, při řešení problémů dítěte nám velmi pomůže Vaše pedagogická diagnostika. Prosíme tedy o vyplnění tohoto formuláře, případně o další doplňující informace o dítěti.

Děkujeme za spolupráci.

Pracovníci poradny

jméno a příjmení dítěte:	škola:
datum narození:	třída:
bydliště:	jméno třídního učitele:

Jaký hlavní problém u dítěte vidíte? Kdy se objevil? Jaký byl vývoj tohoto problému? Hovořil(a) jste o tom s rodiči?

Uveďte, co jste dosud pro řešení výše uvedeného problému udělali, s jakým výsledkem.

Na co se má podle Vašeho názoru vyšetření zaměřit? Jaká opatření navrhuje?

Popište školní historii dítěte, zejména nápadnosti (nástup do školy – řádný, předčasný, odklad docházky; opakování ročníku, přestup z jiné školy, ...).

Popište situaci dítěte ve škole (vývoj prospěchu, současné výkony v hlavních předmětech, prospěch na posledním vysvědčení, postoje dítěte i rodičů ke škole a k učení, docházka do školy - absence, pracovní charakteristiky dítěte, ...).

Co můžete sdělit o dítěti (vlastnosti, temperament, citové projevy, sebehodnocení, nápadnosti v chování, nadání, ...)?

Jaké jsou sociální vztahy dítěte (vztahy s vrstevníky, pozice ve třídě, vztah k autoritám, schopnost adaptace na změny, ...)?

Co můžete sdělit o rodině dítěte (úplnost – neúplnost rodiny, způsob výchovy, významné události v rodině, jak dítě tráví volný čas, ...)?

Jaké jsou postoje dítěte i rodičů ke škole a k učení (kvalita domácí přípravy, spolupráce školy a rodiny, ...)?

Jiná sdělení:

Vyjádření výchovného poradce (dosavadní opatření, naléhavost řešení, ...):

datum vypracování sdělení	zpracoval(a)	podpis výchov. poradce	razítko školy

Jak se objednat k vyšetření do PPP České Budějovice

- Objednat se lze buď telefonicky u sociálních pracovníc zajišťujících první kontakt na telefonních číslech 387 927 153 a 387 927 154, nebo osobně v poradně.
- V případě, že jde o první vyšetření klienta v poradně, je jeho zákonný zástupce požádán o vyplnění dotazníku pro rodiče: „Dotazník pro rodiče“, který slouží jako podklad pro vyšetření.
- V případě, že vyšetření v poradně klientům doporučí škola, je možné domluvit se na podání žádosti o vyšetření přímo s třídním učitelem. V tomto případě je velmi vhodné, vyplní-li i učitel dotazník: „Sdělení školy“. Oba dotazníky je možno získat v základních školách u třídního učitele a výchovného poradce, nebo přímo v poradně.
- V případě, že jde o kontrolní vyšetření klienta v poradně, může jeho zákonný zástupce (případně sám zletilý klient) požádat školu o vyplnění dotazníku: „Vyjádření školy ke kontrolnímu vyšetření“.
- V případě, že jde o vyšetření dítěte z mateřské školy, může jeho zákonný zástupce požádat mateřskou školu o vyplnění dotazníku: „Sdělení mateřské školy“.
- Klienti jsou zváni do poradny jen s prokazatelným souhlasem zákonného zástupce, s výjimkou klientů nad 18 let věku, kteří se mohou na poradnu obracet sami.
- Konkrétní termín vyšetření je klientům sdělen písemnou pozvánkou nebo telefonicky s dostatečným časovým předstihem.

Informace o vyšetření

- Doba, kterou stráví klienti v poradně se liší podle řešené problematiky. Komplexní psychologické nebo speciálně pedagogické vyšetření trvá zhruba tři hodiny s přestávkami a provádí se pouze v dopoledních hodinách. Kontrolní vyšetření pak bývá zpravidla kratší. Dochází-li klienti do poradny za účelem následné psychologické nebo speciálně pedagogické péče, jde o návštěvy většinou hodinové.
- Konkrétní průběh a obsah vyšetření je vždy dohodnut v úvodním rozhovoru s odborným pracovníkem.

(www.pppcb.cz)



UČEBNICE ŠPANEĽŠTINY NEJEN PRO "DYSLEKTIKY"



Sylvie Šiandrová

STRUČNÝ OBSAH UČEBNICE

LECCIÓN 1.

Un paseo por Praga

Slovíčka

- vztahující se k procházce Prahou
- profese

Gramatika

- nepravidelné sloveso jugar
- jednoduchý budoucí čas
- nepravidelné sloveso producir
- číslovky řadové 1-10

Článek - španělská kultura

LECCIÓN 2.

¿Tren o autobús?

Slovíčka

- vztahující se k dopravě
- divoká zvířata

Gramatika

- imperfektum
- gerundium
- jak napsat dopis
- záporné částice

Článek – Velikonoce ve Španělsku

LECCIÓN 3.

Vamos a llamar al camarero

Slovíčka

- vztahující se k restauraci

Gramatika

- plusquamperfektum
- souslednost časů

Článek – Enrique Iglesias

LECCIÓN 4. **Vamos al cine**

Slovíčka – vztahující se ke kultuře

Gramatika

- podmiňovací způsob jednoduchý
- člen u zeměpisných jmen

Článek – paella + recept na paellu

LECCIÓN 5. **Vamos a España**

Slovíčka

- vztahující se ke krajině
- svatba
- Vánoce

Gramatika

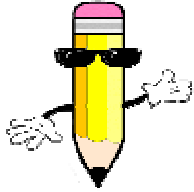
- subkuntiv přítomného času

Článek – Vánoce ve Španělsku

Piktogramy použité v učebnici



→ POSLECH



→ PSANÍ



→ GRAMATIKA



→ AKTIVITA, HRA



→ PÍSEŇ



¡Hola! Jmenuji se „ratoncito“ Pérez a jsem populární postavička ve Španělsku. Budu tě provázet touto učebnicí, především gramatickou částí.

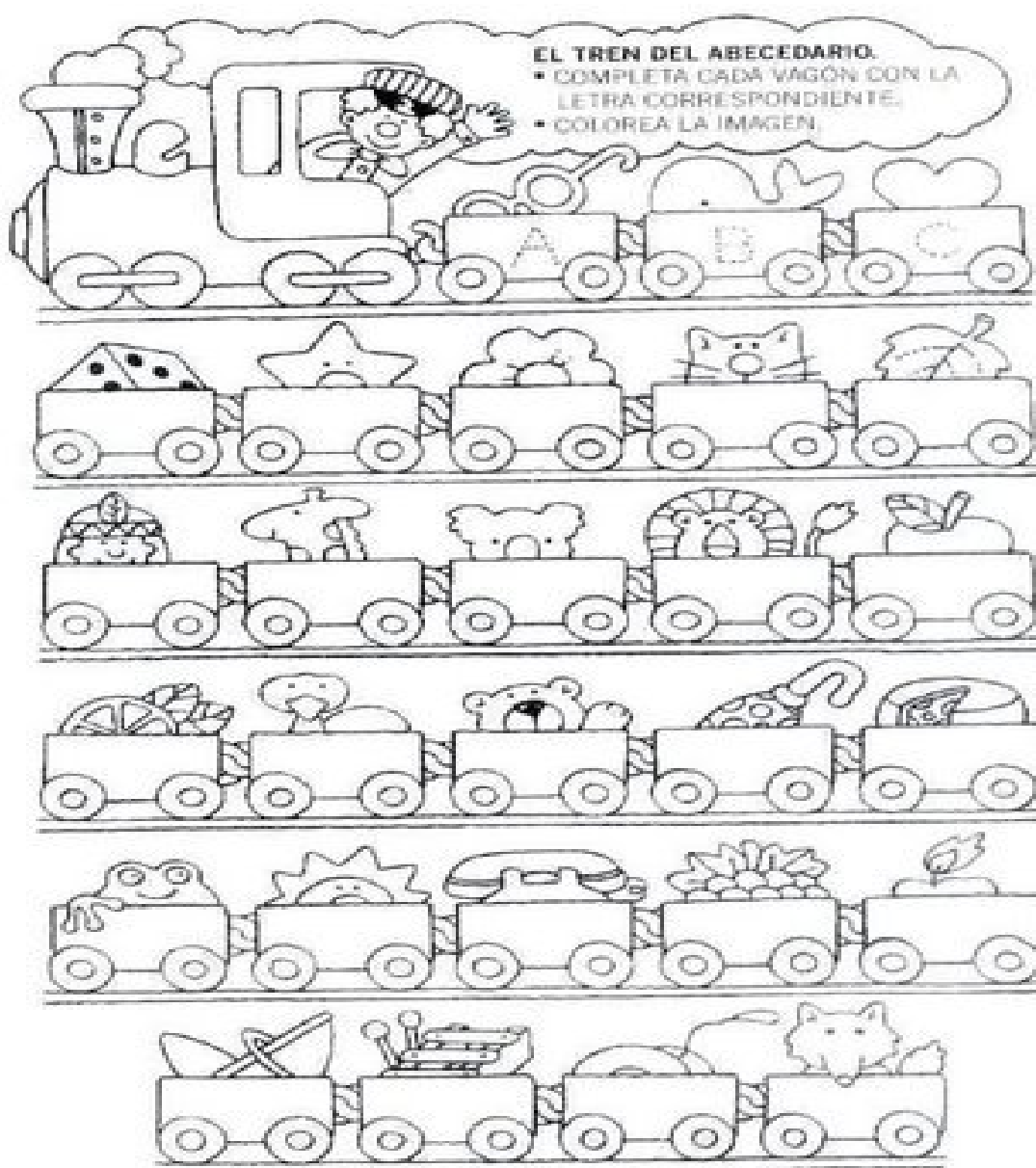


¡Hola! Říkají mi Angelina prima balerína. A společně se naučíme španělsky hravě. Spolu se budeme věnovat slovní zásobě.



VLÁČEK S ABECEDOU

Na začátku učebnice si zopakuj španělskou abecedu. Do každého vagónku doplň příslušné písmeno. Jako nápověda ti poslouží obsah jednotlivého vagónu, který ukrývá vždy nějakou věc či zvíře, jehož počáteční písmeno je písmeno daného vagónu. Nakonec si vláček vybarvi dle svých představ.



(zdroj: www.primeraescuela.com)



Lección primera
Un paseo por Praga



¿Qué es esta iglesia en Praga?

Ahora se encuentran en el centro histórico. Acaban de ver el Castillo de Praga y la catedral gótica de San Vito. Ahora bajan hacia la plaza de la Ciudad Pequeña.

Angelina: ¿Qué es esta iglesia? ¡Es preciosa!

Pérez: Es la célebre iglesia barroca de San Nicolás que domina esta plaza y toda la Ciudad Pequeña..

Angelina: ¿Qué es la Ciudad Pequeña? ¿Es el nombre del barrio?

Pérez: Sí, y esta plaza tiene el mismo nombre. Enseguida veremos su parte principal.

Angelina: Yo sé que cerca de esta plaza está el Ministerio de Cultura. ¿Es así?

Pérez: Sí, está muy cerca de aquí. Es un palacio precioso.

Angelina: ¿Un palacio?

Pérez: Sí, un palacio. Sabes, en casi todos los palacios que verán en este barrio residen ahora ministerios, embajadas extranjeras, etc. En los jardines de los palacios, muy hermosos también, se dan conciertos y algunas piezas de teatro en primavera y en verano.



Vocabulario:



la catedral	katedrála	San Nicolas	sv.Mikuláš
el ministerio	ministerstvo	el concierto	koncert
gótico,-a	gotický	DOMINAR	vládnout
la cultura	kultura	la pieza	kus
santo,-a	svatý	mismo,-a	týž,táž
el palacio	palác	la primavera	jaro
San Vito	sv.Vít	la parte	část,oblast
RESIDIR	sídlit	el verano	léto
hacia	k,do (směrem)	principal	hlavní
la embajada	velvyslanectví	el jardín	zahrada
barroco,-a	barokní		

LAS PROFESIONES(povolání)



el actor



el bombero



el camarero



el cantante



el cocinero



la dentista



el ingeniero



la jueza



el médico



el policía



el profesor



la vendedora



Spoj jednotlivá povolání s českým překladem

La jueza

hasič

herec

zubařka

El actor

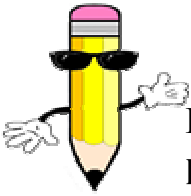
El policía

El bombero

La dentista

policista

soudkyně



Pokus se k jednotlivým povoláním napsat povolání pro opačné pohlaví

el bombero ↔ la b - - - - - a

la jueza ↔ el j - - z

el actor ↔ la a - - - - z

el cantante ↔ la c - - - - - e

el cocinero ↔ la c - - - - - a

el doctor ↔ la d - - - - - a

el profesor ↔ la p - - - - - a

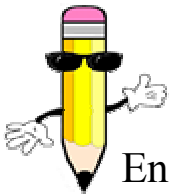
la vendedora ↔ el v - - - - - r

el policía ↔ la p - - - - - a

la dentista ↔ el d - - - - - a

el camarero ↔ la c - - - - - a

el ingeniero ↔ la i - - - - - a



Jednoduché cvičení, ve kterém vybíráte správnou možnost a doplňujete tak rozhovor.

En una calle:

- Perdón, _____ (**buenos/buenas**) tardes, ¿puedo tener una pregunta?
- Ah, sí. _____ (**Pregunte/Pregunten**).
- No _____ (**sabe/tiene**) usted ¿_____ (**qué hora es/qué hora está**)?
- No, perdone, no lo _____ (**sé/tiene**). No tengo _____ (**reloj/hora**).
- ¡Ay! Gracias, ¡_____ (**adios/adiós**)!



JEDNODUCHÝ BUDOUCÍ ČAS

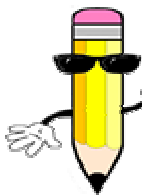
PRAVIDELNÁ SLOVESA:

Základem pro tvoření jednoduchého budoucího času je infinitiv. Přízvuk je vždy na koncovce, proto v tomto tvaru nedochází ke změnám kmenové samohlásky.

HABLAR	COMER	VIVIR
hablARÉ	comERÉ	vivIRÉ
hablARÁS	comERÁS	vivIRÁS
hablARÁ	comERÁ	vivIRÁ
hablAREMOS	comEREMOS	vivIREMOS
hablARÉIS	comERÉIS	vivIRÉIS
hablARÁN	comERÁN	vivIRÁN

NEPRAVIDELNÁ SLOVESA:

Decir	diré, dirás, dirá, diremos, diréis, dirán
Hacer	haré, harás, hará, haremos, haréis, harán
Hay	habrá
Poder	podré, podrás, podrá, podremos, podréis, podrán
Poner	pondré, pondrás, pondrá, pondremos, pondréis, pondrán
Querer	querré, querrás, querrá, querremos, querréis, querrán
Saber	sabré, sabrás, sabrá, sabremos, sabréis, sabrán
Salir	saldré, saldrás, saldrá, saldremos, saldréis, saldrán
Tener	tendré, tendrás, tendrá, tendremos, tendréis, tendrán
Venir	vendré, vendrás, vendrá, vendremos, vendréis, vendrán



Následující cvičení obsahuje 8 vět, ale pouze u každé věty je jedna varianta správná. Označte, která to je.

1) Bude asi 7 hodin.

- Serán siete horas.
- Voy a ser siete horas.

2) Budu se muset učit.

- Tendré que aprender.
- Teneré que aprender.

3) Budeme hrát fotbal ve Valech.

- Jugamos el fútbol en Vally.
- Jugaremos al fútbol en Vally.

4) Nebudete doma?

- ¿No estarán ustedes en casa?
- ¿No serán ustedes en casa?

5) Školu zavřou v 20:57.

- Ellos abrirán la escuela a veinte menos tres.
- Ellos abrirán la escuela a veinte menos tres.

6) Nebude se stmívat?

- ¿No amanecerá?
- ¿No anochecerá?

7) Poradíte mi, prosím?

- Me aconsejaréis, ¿por favor?
- Me usted aconsejar ¿por favor?

8) Půjdu si lehnout.

- Voy a acostarme.
- Voy a dormir.



Sloveso **JUGAR**!



Nepravidelné sloveso jugar znamená v českém překladu hrát, hrát si. Dochází ke změně kmenové samohlásky **o** ► **ue** a to ve všech osobách jednotného čísla a ve 3. osobě čísla množného.

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

Elisa y Javier **juegan** al baloncesto. - Elisa a Javier hrají košíkovou.

El partido se **juega** a los ocho. - Zápas se hraje v 8 hodin.



Řekni ostatním spolužákům, co rád hraješ nebo s čím si hraješ.





Spoj jednotlivé části domina, co k sobě patří, vždy španělský výraz s českým výrazem.

juegan	hrát si
--------	---------

hraješ	jugáis
--------	--------

jugamos	juegas
---------	--------

hraješ	hrajou
--------	--------

hraje	hrajeme
-------	---------

juego	hrát
-------	------

hrajou	juegas
--------	--------

jugarse	hraješ
---------	--------



Sloveso **PRODUCIR**

Nepravidelné sloveso producir znamená v českém překladu vyrábět. Dochází pouze ke změně v první osobě čísla jednotného. Producirse =vyrábět se

	JEDNOTNÉ ČÍSLO	MNOŽNÉ ČÍSLO
1. osoba	PRODUZCO	PRODUCIMOS
2. osoba	PRODUCES	PRODUCÍS
3. osoba	PRODUCE	PRODUCEN

Allí **se produce** una buena cerveza. - Tam se vyrábí dobré pivo.

Gonzalo no **producirá** con mal tiempo. - Při špatném počasí nebude Gonzalo vyrábět.



Spoj sloveso s jeho českým překladem.

produce	vyrábím
producimos	vyrábějí
produzco	vyrábíš
produces	vyrábí
producen	vyrábíme

ČÍSLOVKY ŘADOVÉ 1 - 10



1. primero, primera - první



6. sexto, sexta - šestý, -tá

2. segundo, segunda - druhý,

7. septimo, séptima - sedmý, -má

3. tercero, tercera - třetí

8. octavo, octava - osmý, -má

4. cuarto, cuarta - čtvrtý, -tá

9. noveno, novena - devátý, -tá

5. quinto, quinta - pátý, -tá

10. décimo, décima - desátý, -tá

Zkracování

Číslovky **PRIMERO** a **TERCERO** se před podstatnými jmény mužského rodu v jednotném čísle zkracují na **PRIMER** a **TERCER**. V množném čísle už zůstávají normálně - primeros, terceros:

el primer día el tercer hombre

los primeros días
los terceros hombres



Ženského rodu se to netýká: la primera mujer
las primeras mujeres

Stejně i v samostatném postavení nebo v postpozici (za slovesem) ke zkracování nedochází: el día primero
tengo el tercero



Spoj číslovky:

druhý

sedmý

cuarto

primero

třetí

čtvrtý

séptimo

octavo

tercero

pátý

první

segundo

quinto

osmý

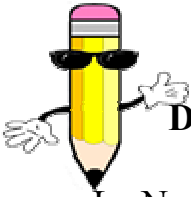


Řadové číslovky vybarvi **žlutou barvou** a základní číslovky vybarvi **modrou barvou**.

cinco segundo UNO

diez décimo tres

primero cuatro seis



Doplňte datum (**datum má člen el**):

La Nochebuena es _____

La Navidad es _____

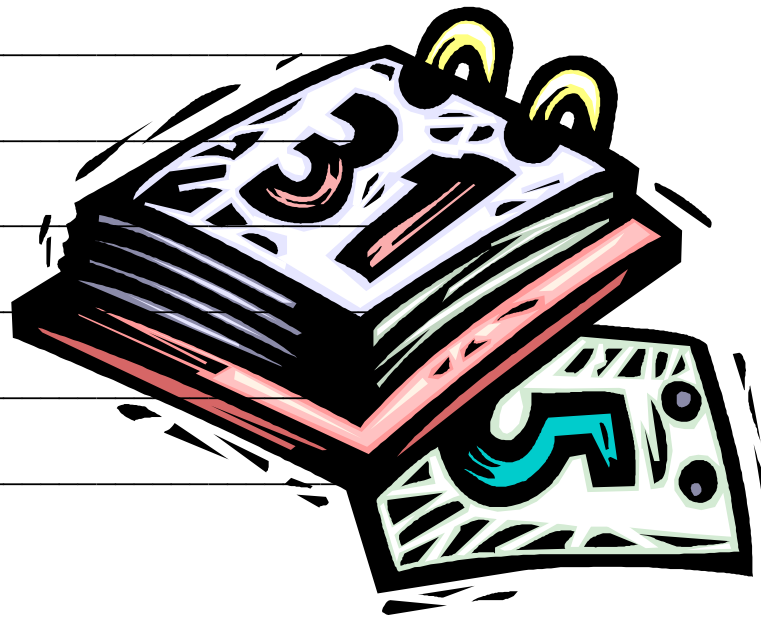
La Nochevieja es _____

El año Nuevo es _____

Celebro mis cumpleaños _____

Celebro mi santo (svátek) _____

Mi fecha de nacimiento _____



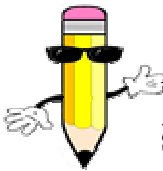
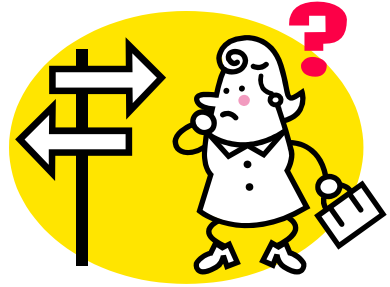
Jazykolam - trabalengua

Jazykolam - trabalengua

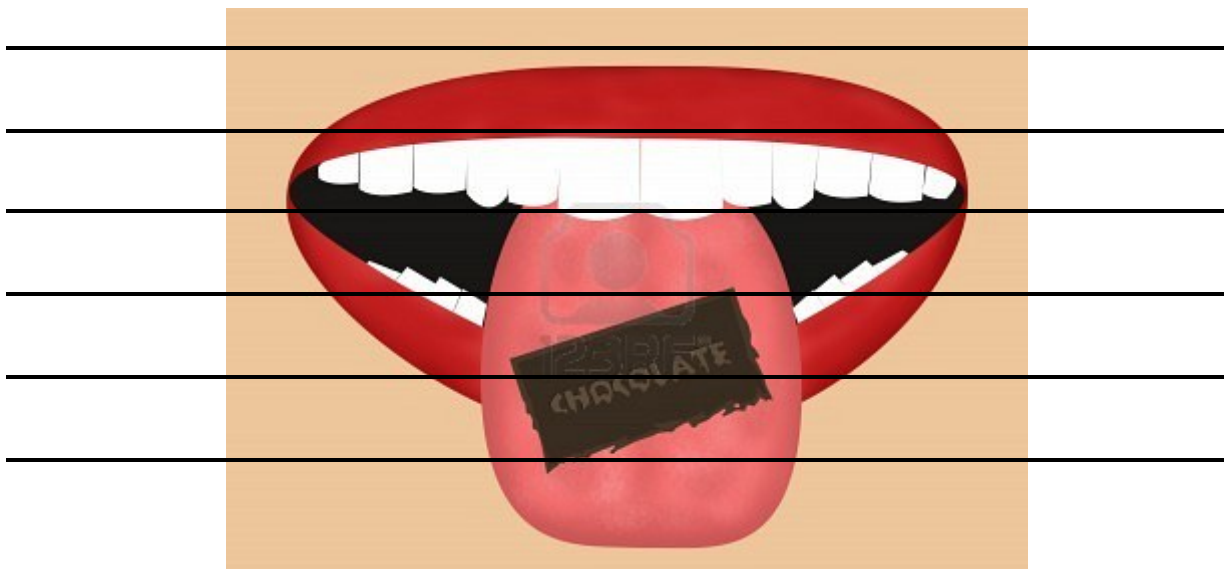


Zahraj si na moderátora televizních novin a na začátek zkus několikrát za sebou přečíst tento jazykolam bez chyb.

Yo soy Diego, yo nada digo
Si digo o no digo soy Diego
Pero si Diego soy, yo lo digo
Digo que sí lo digo, soy Diego.



Vzpomeň si na nějaký český jazykolam? Napiš ho zde pro své španělské kamarády.



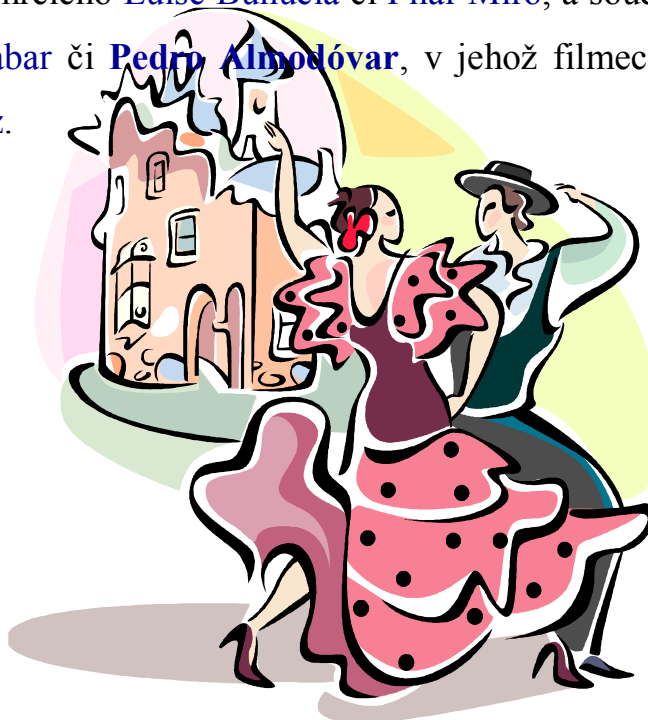


Španělská kultura



Tradiční španělská kultura je pevně zakořeněna v katolictví, jehož mocný vliv na tvorbu tradice dokazují například **procesí** o velikonočním týdnu „Semana Santa“. Vlivy cikánské kultury se odrážejí v tanci a hudbě **flamenco**, maurské dědictví se projevuje nejvíce v architektuře (**Alhambra**). Španělsko proslavili světově věhlasní umělci – **El Greco** (řeckého původu), **Goya**, **Picasso**, Katalánci **Dalí**, **Gaudí** či **Miró**. Další španělskou tradicí jsou býčí zápasy neboli **corrida**, provozované zejména na jihu země; v Katalánsku bylo v roce **2010** rozhodnuto o jejich zákazu.

V posledních desetiletích nabývá ve Španělsku na významu **kinematografie**, ze známých režisérů uveďme již zemřelého **Luisse Buñuela** či **Pilar Miró**, a soudobé tvůrce jako je **Alejandro Amenábar** či **Pedro Almodóvar**, v jehož filmech se proslavila herečka **Penélope Cruz**.





Lección segunda

¿ Tren o autobús?

Pérez: ¿Qué tipo de transporte prefieres, Angelina?

Angelina: Creo que el tren. Antes, cuando era pequeña, me gustaba más el autobús, quizá porque iba a menudo a visitar a mi abuela que vivía en las montañas y hasta allí sólo llegaban los autobuses.

Pérez: Yo, sin embargo, utilizaba más tren.

Angelina: ¿Para ir a la universidad utilizabas más el tren?

Pérez: Sí, claro, porque la universidad estaba a más de 30 kilómetros de la ciudad aunque, a veces, alguno de mis amigos pedía prestado el coche a sus padres y entre todos pagábamos la gasolina de ese día.



Angelina: ¿Y, qué me dices de la moto?

Pérez: Yo tuve una, pero era pequeña y vieja, y sólo montaba en ella cuando pasábamos el verano en la sierra o yendo a casa de mi tía que vivía en Barcelona.

Angelina: De todas maneras el tren es más cómodo porque, al menos, puedes estirar las piernas mientras que el autobús vas siempre sentado.



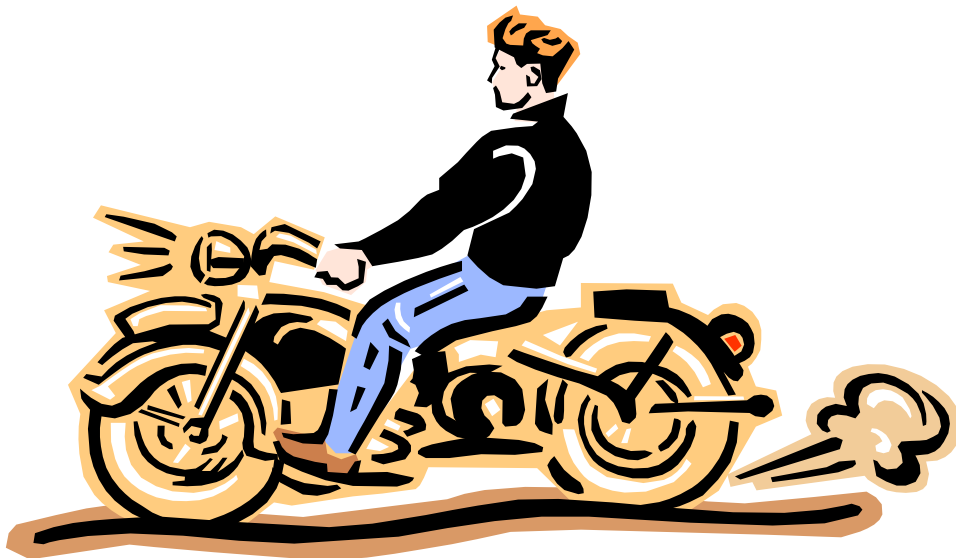
Pérez: Bueno, depende. Porque yo en los autobuses urbanos siempre iba de pie...



Vocabulario:



el transporte	doprava	viejo,-a	starý,-á
estirar las piernas	natáhnout si nohy	tonto,-a	hloupý,-á
MONTAR	vystoupit, jezdit	mientras	zatímco
sin embargo	nicméně, přesto	UTILIZAR	použít
PEDIR PRESTADO	půjčit si	la moto	motorka
la gasolina	benzín	la sierra	hory
montar en moto	jezdit na motorce	al menos	alespoň
ESTIRAR	natáhnout	la pierna	noha
sentado,-a	sedící	de pie	na nohou
DEPENDER de	záviset na něčem	urbano	městský
PREFERIR	preferovat		





Los animales salvajes (divoká zvířata)



el león



el elefante



la mona



la jirafa



el rinoceronte



el loro



el tigre



la zebra

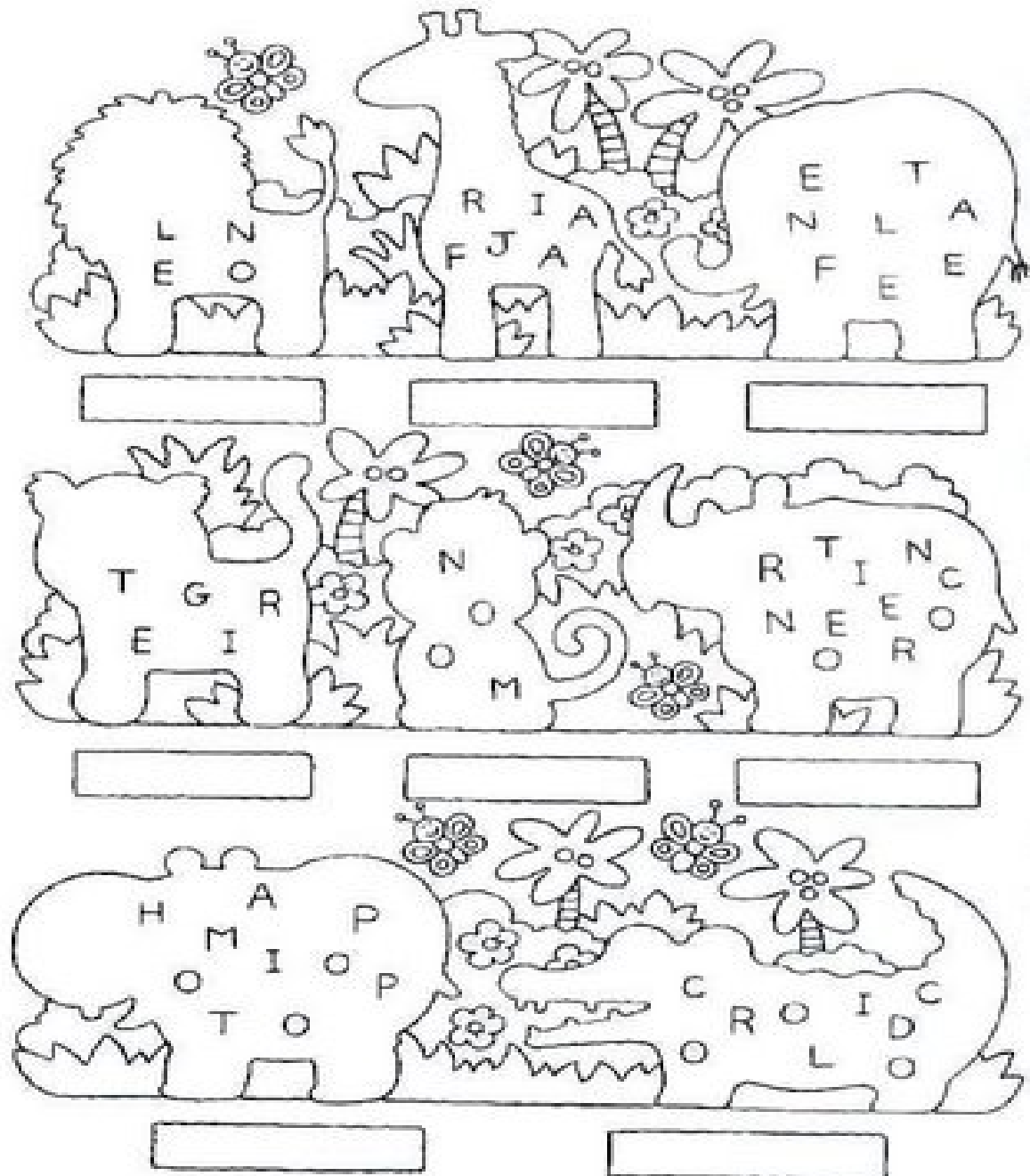


el cocodrilo



Když seřadíš správně písmenka, dostaneš tak názvy jednotlivých zvířat. Do každé kolonky napiš název zvířete.

SI ORDENAS LAS LETRAS DE LA SIUETA DE CADA ANIMAL PODRÁS ESCRIBIR DEBAJO EL NOMBRE DE CADA UNO DE ELLOS.



(zdroj: www.juegosdepalabras.com)

 Doplň správné názvy zvířat.



un ti - - -



un le - -



un coco - - - - -



la mo - -



el ele - - - - -



la ji - - - - -



IMPERFEKTUM



Označuje děje, které se v minulosti opakovaly, nebo současné probíhající minulé děje.

HABLAR	COMER	VIVIR
habl ABA	com ÍA	viv ÍA
habl ABAS	com ÍAS	viv ÍAS
habl ABA	com ÍA	viv ÍA
habl ÁBAMOS	com ÍAMOS	viv ÍAMOS
habl ABAIS	com ÍAIS	viv ÍAIS
habl ABAN	com ÍAN	viv ÍAN

NEPRAVIDELNÁ SLOVESA:

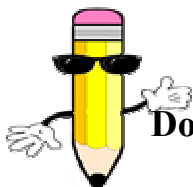
hay	había
ir	iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban
ser	era, eras, era, éramos, erais, eran
ver	veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían

Quando **era** pequeña, **pasaba** mis vacaciones en el campo.

Když jsem byla malá, trávil jsem prázdniny na venkově.

A veces, alguno de mis amigos **pedía** prestado el coche a sus padres.

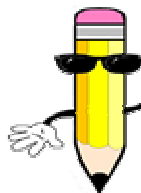
Občas si některý z mých spolužáků vypůjčil od rodičů auto.



Doplň následující věty pomocí sloves v imperfektu.

01. Antes de vivir en Madrid, (*vivir, yo*) en Calpe.
02. De niña (*jugar, yo*) con mis amigos en el parque.
03. Mi hermano (*desayunar*) en casa de mis abuelos todos los días.
04. Antes (*cocinar, yo*) todos los sábados, pero ahora no puedo.
05. Frecuentemente (*bailar, él*) sevillanas.
06. Hace veinte años (*ir, nosotros*) de excursión al campo todos los fines de semana.
07. Mi hermano (*estudiar*) en la Universidad.
08. Cuando (*ser, yo*) pequeña, (*ir, yo*) a clases de piano.
09. Cuando (*regresar, ellos*) de las vacaciones, nos (*traer, ellos*) caramelos..
10. Mi compañero de la escuela infantil (*ser*) japonés.
11. Siempre que (*venir*) mi padre (*traer*) un regalo.
12. Mi madre de joven (*ver*) películas románticas en el cine.
13. Mi hermana, de pequeña, (*llevar*) el pelo muy largo.
14. ¿Qué (*hacer, tú*) cuando no te (*gustar*) la comida?
15. En el colegio (*llevar, nosotros*) uniforme.

(zdroj: www.aprenderespanol.org)



Převďte níže uvedené slovesa do souminulého času - pretérito

imperfecto:

01. Ver (*ella*)

02. Decir (*nosotras*)

03. Poner (*ustedes*)

04. Correr (*nosotros*)

05. Hablar (*yo*)

06. Tener (*ustedes*)

07. Ir (*vosotras*)

08. Pensar (*yo*)

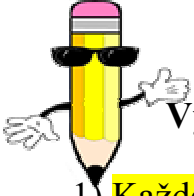
09. Cantar (*ellos*)

10. Amar (*vosotros*)

11. Volver (*ellas*)

12. Ser (*tú*)

13. Escribir (*usted*)



Vyber jednu správnou možnost, která je v imperfektu.

1) Každé úterý jsem chodil na disko.

- Los martes iba a la disco.
- Los martes ía a la disco.
- Los martes voy a la disco.
- Los martes ía a la disco.

2) Vždy mi radil.

- Me siempre aconsechaba.
- Me siempre aconsejaba.
- Me siempre aconsejía.
- Me siempre acosejabas.

3) Četl jsem nějakou knihu.

- Leaba un libro.
- Leeía un libro.
- Leo un libro
- Leía un libro.

4) Pršelo.

- Llovaba.
- Llovía.
- Lovaba.
- Lovía

5) Psal jsem své matce.

- Escriba a mi madre.
- Escribo a mi madre.
- Escribía a mi madre.
- Escribía mi madre.



GERUNDIUM



Gerundium se používá v polovětných konstrukcích, tj. k nahrazení vět v souvětích (pokud označují současné děje). Nepřízvučné tvary osobních zájmen a vztažná zájmena se připojují přímo ke tvaru gerundia, a proto je nutno označit přízvuk.

Tvoření:

a. pravidelná slovesa:

hablar

hablando

comer

comiendo

vivir

viviendo

b. slovesa se změnou kmenové samohlásky e ► i

Pedir pidiendo

c. slovesa se změnami kmenové samohlásky o ► ue , e ► ie

Dormir durmiendo sentir sintiendo

d. nepravidelná slovesa

decir

hay

ir

venir

poder

diciendo

habiendo

yendo

viniendo

pudiendo

Yendo por la carretera choqué contra una señal de tráfico.
Když jsem jel po silnici, narazil jsem do dopravní značky.

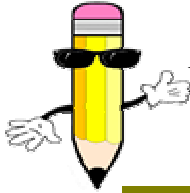
Enviándola por correo urgente, llegará en tres días.
Pošlete-li jej expres, dojde za tři dny.



Spoj, co k sobě patří.

Decir
Poder
Tener
Haber
Trabajar
Hablar
Ir
Bailar
Escribir
Limpiar
Venir
Vivir

Trabajando
Viviendo
Yendo
Hablando
Escribiendo
Bailando
Limpiando
Viniedo
Pudiendo
Teniendo
Habiendo
Diciendo



Napiš správné tvary

Infinitiv

Gerundium

Infinitiv

Gerundium

vivir _____

decir _____

_____ trabajando

coger _____

escribir _____

_____ haciendo

decidir _____

_____ pidiendo

_____ prefiriendo

dormir _____

sentir _____

_____ viniendo

_____ habiendo

traer _____



Jak napsat dopis

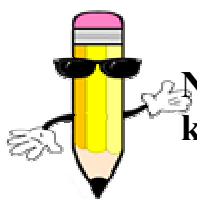
V každém španělském dopise je nutno dodržet tato pravidla: datum (**la fecha**), adresa (**el lugar**), pozdrav(**el saludo**), text či tělo dopisu(**el texto** o **el cuerpo**), rozloučení (**la despedida**) a podpis(**la firma**).

El 4 de mayo de 2008 Cypress, California	FECHA y LUGAR
Querido amigo: ¡Hola! ¿Cómo te va? ¿Cómo está tu familia? Por aquí todos están muy bien.	SALUDO
Estoy muy contento de que vengas en unos días a California para visitarme. Espero que podamos ir a muchas partes juntos, pues hay mucho para conocer aquí. Sé que a ti te encantan las playas, y cuando vengas vamos a visitar un lugar que se llama "Surf City, USA". Tiene muchas competencias de surf y de volibol, y creo que te va a gustar.	TEXTO o CUERPO
Te recomiendo que empaques el traje de baño y la loción protectora en tu maleta, porque dudo que estés acostumbrado a los rayos de sol fuertes de aquí. Es muy distinto a Wisconsin, amigo. Prepárate para pasarlo muy bien. ¡Ojalá que nos divirtamos mucho!	
Bueno, te cuidas mucho y nos vemos dentro de pocos días. Saluda a tu familia de mi parte, y ¡hasta pronto! Que tengas un buen viaje. Como siempre, Paco	DESPEDIDA y FIRMA

Nejpoužívanější pozdravy a formy rozloučení

El saludo	La despedida	
Querido Paco: Querida Susana: Mi querido amigo: Queridísima prima: Apreciado José: ¡Hola, amigo!	Sinceramente, Atentamente, Afectuosamente, Con afecto, Con mucho cariño, Saludos, Besos y abrazos,	Con cariño, se despide Te abraza afectuosamente Recibe un abrazo de tu amigo(a) Recibe todo el cariño de tus amigos Te recuerda y te quiere Te extraña y te piensa Esperando oír de ti pronto

Rozloučení: Atentamente, - formální rozloučení Sinceramente, - běžné pro studenty



Napiš pozdrav ze školního výletu rodičům, nebo prarodičům, či kamarádce / kamarádovi.





ZÁPOROVÉ ČÁSTICE



V záporných větách se ve španělštině vedle záporu **NO** také kladou záporové částice **NADA**, **NADIE**, **NUNCA**, **TAMPOCO** podobně jako v češtině. Jestliže se však při důrazu tyto částice kladou před sloveso, částice **NO** se vynechává.

NADA = nic **NADIE = nikdo**

NUNCA = nikdy

TAMPOCO = také ne

Zatímco v kladné větě překládáme české “ také “ částicí **TAMBIÉN**, v záporné větě musíme užít částici **TAMPOCO**:

Está **también** en Praga.

Je také v Praze.

No está **tampoco** en Praga.

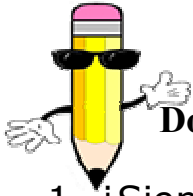
Také není v Praze.

No tengo **nada**.

Nemám nic.

Nada tengo.

Nic nemám.



Doplň správnou negativní částici:

1. ¿Siempre preparas **pulpo** para la cena?

No, yo no preparo pulpo

2. Marta y yo no sabemos cocinar **cochinillo**. ¿Lo sabes tú?

No, yo no sé cocinarlo

3. ¿Hay algunas **verduras** para hacer una ensalada?

No, no hay

4. ¿Conoces a alguien en este **mercado**?

No, yo no conozco a

5. ¿Quedan algunos **pastelitos**?

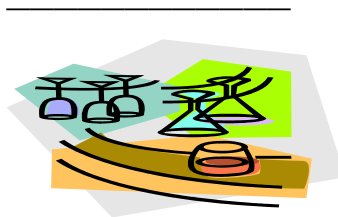
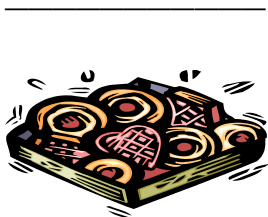
No, no queda

6. ¿Hay algo típico para comer en estos **bares**?

No, no hay



V předcházejícím cvičení máte oranžově vyznačené slovíčka, která možná neznáte. Pokuste se k nim přiřadit správný obrázek.



VELIKONOCE VE ŠPANĚLSKU

Pomlázka, velikonoční beránek, kraslice a kuřátka? Tohle ve Španělsku asi na Velikonoce nenajdete, tyto svátky jsou tam vedeny v duchu víry, ale nemusíte být věřící, abyste zažili neobyčejné zážitky!

Semana Santa

Velikonoce se ve Španělsku nazývají **Semana Santa**, začínají na květnou neděli a končí velikonoční nedělí. Předchází jim čtyřicet dní půstu a samotné oslavy jsou věnovány smrti a zmrtvýchvstání Ježíše Krista, podobně jako tomu je u nás, akorát jsou silně náboženského rázu a mají dlouhou tradici. Jde o spojení historie a náboženství s hudbou, malířstvím a vlastně uměním obecně. Slaví se téměř všude, ve velkých městech je dokonce zastavena doprava, jelikož do ulic přicházejí **procesiones**.

Každé procesí tvoří **hermandades**, může jich být i víc. Každé bratrstvo je oblečeno ve stejných hábitech jedné barvy, členové mají na hlavách špičaté kukly a bratrstvo může mít až dva tisíce členů. Navazují na tradice minulosti, některé pocházejí například až z 14. století. Podle stáří nosí majestátní hole či zástavy, nejstarším je pak prezident, který nese zlatou hůl. Kromě toho má každé bratrstvo své hudebníky, které je doprovázejí ulicemi a hrají neobvyklé melodie podobné flamencu. Uprostřed každého bratrstva jde několik osob, které nesou **paso**, což je socha či sousoší vyobrazující nějaký biblický výjev.

Procesí nejsou pouze během dne, mohou klidně pokračovat i večer, v noci. V každé oblasti Španělska jsou zvyky jiné, takže se nedá stěžejně charakterizovat, jak Semana Santa probíhá. Pojedeme-li do Sevilly, budeme mít úplně jiné zkušenosti než například v Maláze, a to jsou obě města na jihu, v Andalusii. Z hlediska náboženského se obvykle dodržují témata procesí.



Lección tercera

Vamos a llamar al camarero

Pérez : Bueno, ya conocemos muy bien el plato nacional checo. Los famosos “knedlíky” los comemos casi todos los días en el comedor universitario.

Yolanda : En el restaurante de mi pensión es lo mismo. Esta noche me apetecería una chuleta bien empanada como lo hacéis en este país. Con patatas fritas y una ensalada de legumbres.

Pérez: ¡ Buena idea! La misma cosa para mí.

Angelina: Y para mí un bistec con huevo.

Pérez: Yo voy a comer pescado, como siempre. Me encanta.

Angelina: Vaya, hombre, tu deberías viajar a nuestros países respectivos para comer a tu gusto. Allí podrás comer pescado todos los días.

Pérez: Gracias, pero ahora vamos a llamar por fin al camarero. Si no, vais a moriros de hambre.

Angelina: Estoy de acuerdo. También quiero un helado. ¿ Y para tí?

Pérez: Para mí no. Aún no se me ha ido el último catarro. Prefiero fresas con nata.

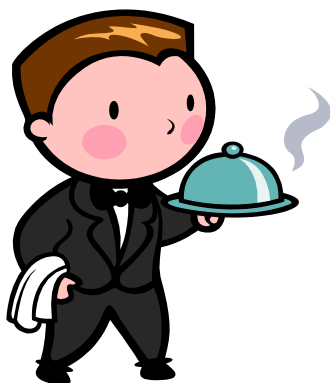


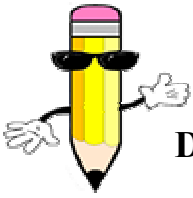


Vocabulario:



el plato	talíř, chod	APETECER	mít chuť
la chuleta	kotleta	EMPANAR	obalit ve strouhance
la patata	brambora	frito,-a	smažená, -ý
la ensalada	salát	la legumbre	zelenina
la cosa	věc	el bistec	biftek
el huevo	vejce	el pescado	ryba
ENCANTAR	okouzlit	respectivo,-a	příslušný
MORIRSE	zemřít	la orden	objednávka
el postre	zákusek	el helado	zmrzlina
la fresa	jahoda	la nata	šlehačka
el chocolate	čokoláda	ENCARGAR	objednat
la botella	láhev	BRINDAR	připít
la carta	jídelní lístek	el licor	likér
la sangría	ovocný nápoj	sabroso,-a	chutný,-á
la gaseosa	sodovka	la sopa	polévka
el hielo	led	la fruta	ovoce
el camarero	číšník	contento,-a	spokojený,-á
BRINDAR	připít		

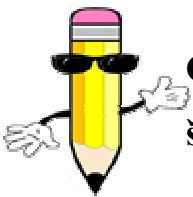




Doplň do vět uvedené výrazy:

morir	carta	brindar
sangría	pescado	postre

1. Vamos aa la salud e Marta.
2. Laes una de las bebidas típicas españolas.
3. ¿Qué van a tomar de? Un helado.
4. ¡Camarero, la, por favor!
5. Yo voy a comer
6. Si no llegará, vamos ade habre.



Odpověz podle textu, zda dané věty jsou správné(verdadero) nebo špatné (falso)



1. Yolanda y Gonzalo van a un restaurante español.
2. Yolanda quiere comer un bistec con huevo.
3. Pepe come también un bistec con huevo.
4. De primero, van a tomar algunos postres.
5. Yolanda no quiere fresas con nata.



Seřaď správně jednotlivé slabiky nových slovíček.



TA	PA	TA
----	----	----

--	--	--



LA	DO	HE
----	----	----

--	--	--

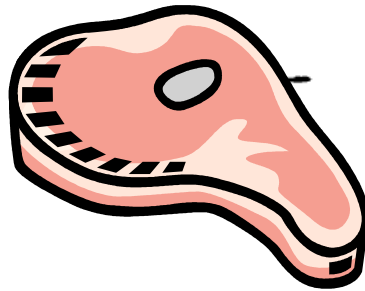


SA	FRE
----	-----

--	--



CA	PES	DO



TEC	BIS



LA	CHO	CO	TE



EVO	HU
-----	----

--	--



PA	SO
----	----

--	--



TA	NA
----	----

--	--



PLUSQUAMPERFEKTUM



= PŘEDMINULOST

TVOŘENÍ

HABÍA
HABÍAS
HABÍA
HABÍAMOS
HABÍAIS
HABÍAN

(příčestí minulé) hablado, vivido, ...

UŽITÍ:

Označuje minulé děje, které nastaly před jiným dějem minulým:

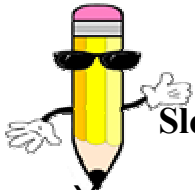
Antonio dijo que nunca **había estado** en un restaurante español.

Antonín řekl, že nikdy nebyl v žádné španělské restauraci.

Označuje děje, které proběhly před dlouhou dobou:

¿No me **habías dicho** que nunca habías estado en Alemania?

Neříkal jsi mi, že jsi nikdy nebyl v Německu.



Slovesa v závorce dej do správného tvaru v plusquamperfektu.

Yo ya _____ (**barrer**) la cocina.

Los chicos ya _____ (**pasar**) la aspiradora a la alfombra.

Roberto ya _____ (**hacer**) la comida.

Elsa y yo ya _____ (**planchar**) la ropa.

Tú ya _____ (**limpiar**) el refrigerador.

Carmen y Elena ya _____ (**bañar**) al perro.

Anita ya le _____ (**poner**) la mesa.

Raúl y Carlos ya _____ (**comprar**) la comida.



V předešlém cvičení se vyskytla neznámá slovíčka, snaž se daná slovíčka spojit s českým překladem.

barrer

la aspiradora

planchar

el refrigerador

poner la mesa

limpiar

la alfombra

bañar

žehlit

prostřít stůl

koupat

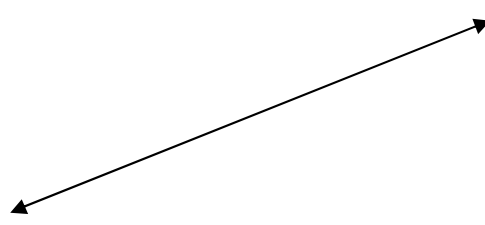
uklízet

koberec

zamést

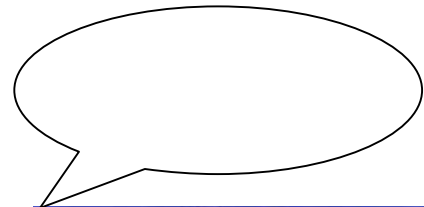
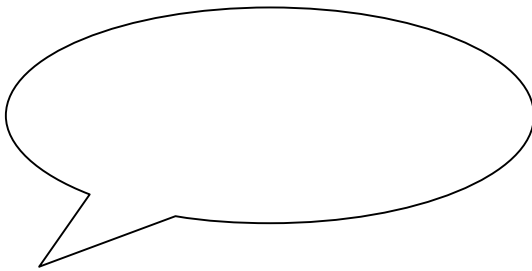
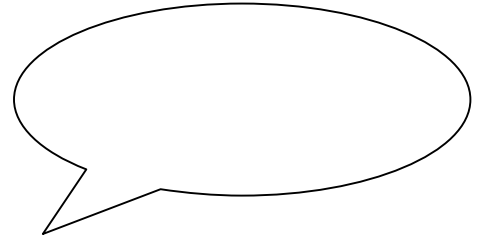
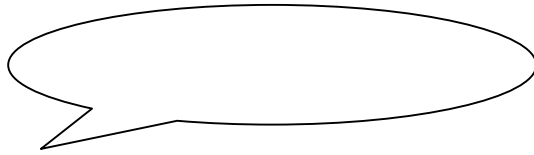
lednička

vysavač





Vytvoř věty ke každému obrázku pomocí plusquamperfekta.






Spoj sloveso s jeho přičestím minulým, které je potřeba k vytvoření Plusquamperfekta.




SALIR dicho resuelto MORIR ABRIR CRUZAR
 ESCRIBIR cruzado visto ROMPER
 GUARDAR PONER vuelto QUEMAR ido
 IR DECIR muerto roto salido RESOLTAR
 VER guardado puesto VOLVER abierto
 escrito quemado



Vytvoř plusquamperfektum dle jablíček – ( - 1. osoba,

  - 2.os. ,    - 3 os.)

ESTAR,  číslo jednotné

SER,    č.množné

DAR,    č. jednotné

ABRIR,   č. množné

HACER,   č. jednotné



Je-li sloveso v hlavní větě v minulém čase (s výjimkou složeného perfekta), uplatňují se ve španělštině v nepřímé řeči navíc pravidla o souslednosti časů.

a. děje nesoučasné

pokud vedlejší věta vyjadřuje děj, který se udál před dějem hlavní věty, je sloveso ve vedlejší větě v plusquamperfektu.

Todos los días me decía que no lo había leído.

Každý den mi říkal, že to nečetl.

b. děje současné

pokud vedlejší věta vyjadřuje děj, který probíhal současně s dějem věty hlavní, je sloveso ve vedlejší větě v imperfektu.

Otros me dijeron que preferían frijoles. *Jiní mi řekli, že mají raději fazole.*

Pomůcka pro tvorbu souslednosti časů: Když je hlavní věta v minulém čase, tak vedlejší věta se mění podle vyjadřující děje na:

Přítomný čas (trabaja)	→	imperfektum (trabajaba)
Budoucí čas (trabajaré) -	→	kondicionál (trabajaría)
Minulý čas (trabajé) -	→	plusquamperfektum (había trabajado)

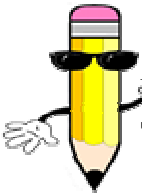
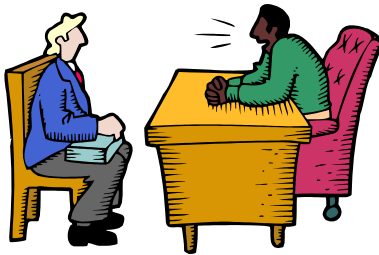
Př. **Él dice que está cansado.** - **Él dijo que estaba cansado.**
Říká, že je unavený. *Řekl , že je unavený.*

Él dice que vivió en Praga. - **Él dijo que había vivido en Praga.**
Říká, že žil v Praze. *Řekl, že žil v Praze.*



Včera byl Javier na pracovním pohovoru a pokládali mu tyto otázky:

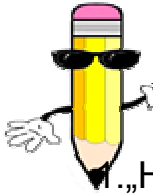
¿ Dónde ha estudiado? ¿ Dónde trabaja actualmente? ¿ Por qué quiere cambiar de trabajo? ¿ Tiene experiencia en este tipo de trabajo? ¿ A qué se dedica en su tiempo libre? ¿ Le gusta viajar? ¿ Cuántos idiomas habla?



Dnes Javier potkal svého kamaráda a tak mu vypráví, na co se ho ptali. Tvým úkolem je doplnit prázdné kolonky.

Me preguntaron que dónde, que dóndeahora y que por quécambiar de trabajo. Luego me preguntaron que si experiencia en ese tipo de trabajo, que a quéen mi tiempo libre y siviajar. Al final me preguntaron que.....idiomas.





V nepřímé řeči použij souslednost časů.

1. „He estado en Dinamarca” . Dijo que (estar, él) en Dinamarca.

2. “Esta mañana me he levantado tempranísimo” . Nos contó que (levantarse, ella) muy temprano .

3. “He hecho todas las tareas” . Nos comentó que (hacer, él) las tareas.

4. “La semana pasada me encontré con Jorge” .Le dije que (encontrarse, yo) con Jorge.

5. “La moto se rompió” . Me dijo que (romperse) la moto .

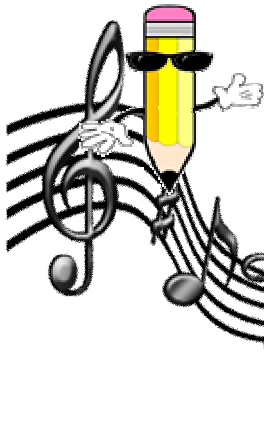
6. “Pedro estuvo un año en Brasil” . Explicó que Pedro (estar)un año en Brasil.

7. “Ayer fuimos a una exposición” . Me contaron que (ir, ellos) a una exposición.

8. “Anoche te vi salir con ellos, Marta” . Le dije que (verla, yo) con ellos .

9. “Puse el horno a 275 grados” . Me juró que (poner, ella) el horno a 275 grados.

10. “Hice todo lo posible” . Me confirmó que (hacer, él) todo lo posible.



Poslechni si písničku a doplň chybějící slova

Lloro por ti - Enrique Iglesias

te busque en el infinito
y en las huellas de tus labios
en uno de tus
esperando hasta el cansancio
y tu me haz al olvido
y la suerte se me escapa en un suspiro
y tu te me vas de las manos
y la se me rompe en mil pedazos



y yo, por ti
sonando que lo nuestro tiene algun remedio
lloro por ti
es que no hay forma de olvidarme de tus
lloro por ti
porque no deajo de pensar cuanto te
lloro por ti

..... ilusionada
con la luna reflejada en tu mirada
te en un laberinto
fui cautivo de tu amor, tu prisionero
y tu me has llenado el vacio
en un rincon, donde tu fue mi olivio
y tu, te me vas de las manos
y la vida se me rompe en mil pedazos

y es que no una Salida
ni la forma de curar estas Heridas
y yo, por ti!

ENRIQUE IGLESIAS



Enrique Miguel Iglesias Preysler (8. května 1975, Madrid) je španělský popový zpěvák. Narodil se slavnému zpěvákovi Juliu Iglesiasovi a modelce Isabele Preyslerové. V osmi letech se přestěhoval za svým otcem do Miami. Rok studoval na obchodní univerzitě, potom se rozhodl pro vlastní pěveckou kariéru. V roce 1995 vystupoval pod pseudonymem Enrique Martinez, který měl přicestovat ze Střední Ameriky do Španělska. Aby nebyl pod palbou kritiky, si vytvořil tuto falešnou identitu.



Jeho první španělsky zpívané album Enrique Iglesias mělo velký úspěch, prodalo se ho přes 6 miliónů kusů a Enrique za něho získal ocenění Grammy. Než natočil své první anglické album, stal se slavným především v latinském světě. Za krátko se stal velmi oblíbeným, když někam přijel při svém turné, měl vzdycky vyprodáno. Jeho alba se začaly prodávat po miliónech, získal mnoho ocenění (Grammy, American Music Awards, Premios Lo Nuestro) a dokonce se stal slavnější, než jeho rodiče. Nejvíce ho proslavila píseň Bailamos, kterou nahrál pro soundtrack k filmu Willa Smithe Wild Wild West, stala se ihned hitem Č.1 snad na všech rádiích na celém světě. Jeho první anglické album Enrique bylo v USA dvakrát platinové a platinové nebo zlaté ve 32 zemích po celém světě. Jeho velkou oblíbenost dokládá fakt, že zpíval na akcích jako je Live Earth.

Enrique Iglesias svá alba natočil ve čtyřech jazycích španělsky, anglicky, portugalsky a italsky.

O jeho oblíbě a umění svědčí i to, že si zahrál s Antoniem Banderasem, Salmou Haykovou a Johnnym Deppem ve filmu Once Upon A Time In Mexico a také účinkoval jako host v několika seriálech (např. „How I Met Your Mother“).



Lección cuarta Vamos al cine

Es jueves. Son las siete y diez de la tarde. En las calles de Praga empieza a llover. Angelina baja del tranvía y ya Pérez que viene a su encuentro.

Angelina: ¡Qué día! Lluve bastante y yo no tengo mi paraguas. ¿Qué hacemos?

Pérez: ¿Con este tiempo? ¿Por qué no vamos al cine?

Angelina: Buena idea. ¿Dónde echan una película interesante?

Pérez: Un momento. Aquí tengo el periódico de hoy. A ver la cartelera.

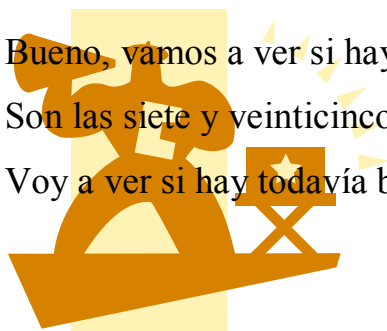
Angelina: Yo quiero ver algo elgre. ¿Y tú?

Pérez: Yo digo que podemos ver una comedia. En el cine Praga dan una comedia checa sobre los estudiantes universitarios. Todos dicen que es muy buena.

Angelina: Bueno, vamos a ver si hay billetes. ¿Qué hora es?

Pérez: Son las siete y veinticinco. Tenemos tiempo.

Voy a ver si hay todavía billetes para la función de las ocho.

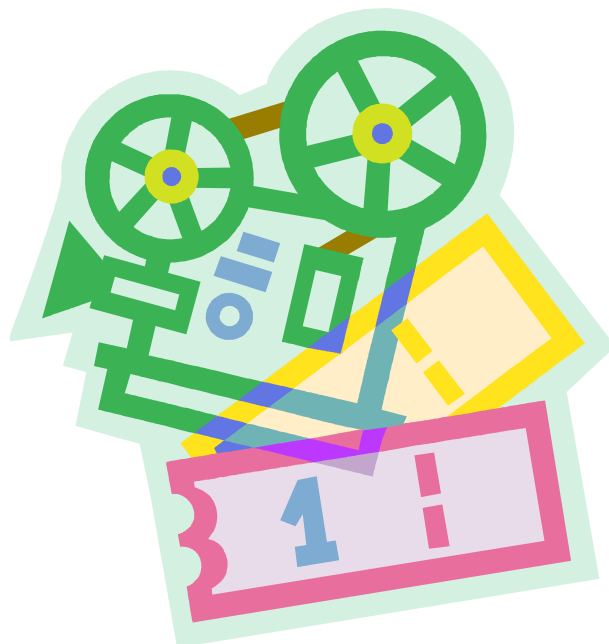


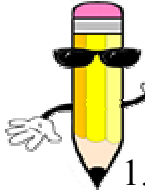


Vocabulario:



el jueves	čtvrtek	LLOVER	pršet
el encuentro	setkání	VENIR al encuentro	jít naproti
el paraquas	deštník	el tiempo	počasí
la idea	nápad	DAR	dávat
la película	film	de hoy	dnešní
la cartelera	program kin	DECIR	říkat
la comedia	komedie	universitario	vysokoškolský
si	zda	el billete	lístek
la taquilla	pokladna	la fila	řada
todavía	ještě	demasiado	příliš
la taquillera	pokladní	la pantalla	filmové plátno
la función	představení	mal	špatně
PROBAR	zkusit	la corona	koruna
ciento	sto	el suelto	drobné
IMPORTAR	být důležitý	último,-a	poslední
SENTARSE	sednout si	COSTARSE	stát o ceně
PAGAR	platit	el filme	film





Vyber nejvhodnější spojení:

1. En la taquilla del teatro

- dan paquetes pequeños
- venden billetes para las representaciones
- los visitantes se ponen trajes nuevos

2. En la sala del cine proyectan

- revistas mexicanas
- películas en color
- negociaciones interesantes

3. Los sábados y los domingos

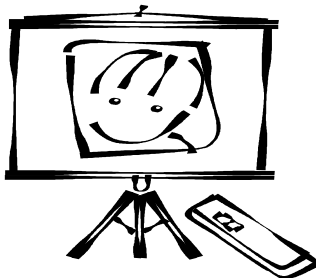
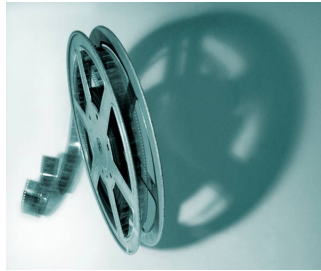
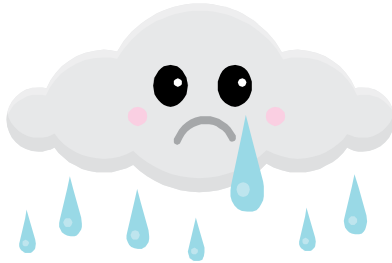
- no se trabaja en las empresas
- los obreros van a sus fábricas
- no hacemos nada

4. Cuando hace buen tiempo

- vemos la tele
- necesitamos el paraquas
- salimos al campo o ver castillos antiguos



Přiřaď jednotlivé obrázky ke slovíčkům.



La pantalla

Las coronas

El filme

Llover

El paraquas

El billete

La taquilla

La fila



PODMIŇOVACÍ ZPŮSOB JEDNODUCHÝ

Podmiňovací způsob přítomný vyjadřuje podmínku, přání, nejistotu, aj. Popisuje potenciálně možný děj: Kdybych měl auto, mohl bych jet na dovolenou. V uvedené větě byla vyslovena podmínka, že nemůže jet na dovolenou, pokud nemá auto, ale nikdo nevyklučuje, že auto jednoho dne bude vlastnit. Je to tedy potenciálně možný děj. Tvoří se podobným způsobem jako budoucí čas prostý, tedy přidáním koncovek k **infinitivu**.

HABLAR	COMER	VIVIR
hablARÍA	comERÍA	vivIRÍA
hablARÍAS	comERÍAS	vivIRÍAS
hablARÍA	comERÍA	vivIRÍA
hablARÍAMOS	comERÍAMOS	vivIRÍAMOS
hablARÍAIS	comERÍAIS	vivIRÍAIS
hablARÍAN	comERÍAN	vivIRÍAN

Použití:

- podmíněný děj
- přání
- zdvořilá žádost a dotaz
- pravděpodobnost v minulosti

Saltaría pero me duelen los pies. *Vyskočil bych, ale bolí mě nohy.*

Sé que no **quererías** vivir en mi país. *Vím, že bys nechtěl žít v mé zemi.*

Yo **preferiría** ir al teatro. *Raději bych šla do divadla.*

Podríamos ver una película española. *Mohli bychom se podívat na nějaký španělský film.*



NEPRAVIDELNÁ SLOVESA:



Základem pro tvoření tvarů jednoduchého podmiňovacího způsobu je kmen budoucího času; nepravidelně tedy tvoří jednoduchý podmiňovací způsob ta slovesa, u nichž jsou nepravidelné i tvary jednoduchého budoucího času.

Decir	diría, dirías, diría, diríamos, diríais, dirían
Hacer	haría, harías, haría, haríamos, haríais, harían
Hay	habría
Poder	podría, podrías, podría, podríamos, podríais, podrían
Poner	pondría, pondrías, pondría, pondríamos, pondríais, pondrían
Querer	querría, querrías, querría, querríamos, querríais, querrían quisiera, quisieras, quisiera, quisieramos, quisierais, quisieran
Saber	sabría, sabrías, sabría, sabríamos, sabríais, sabrían
Salir	saldría, saldrías, saldría, saldríamos, saldríais, saldrían
Tener	tendría, tendrías, tendría, tendríamos, tendríais, tendrían
Venir	vendría, vendrías, vendría, vendríamos, vendríais, vendrían



Vybarvi pravidelná slovesa **zeleně** a nepravidelná slovesa **červeně**

PODER

TRABAJAR

LEER

VER

IR

TENER

HABER

LLEGAR

SALIR

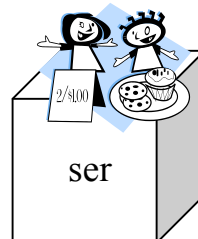
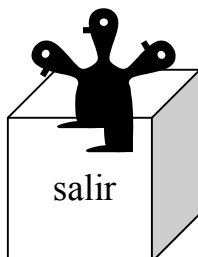
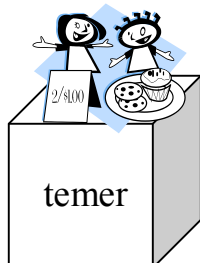
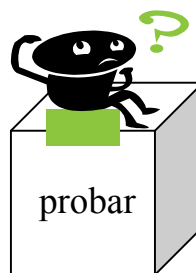
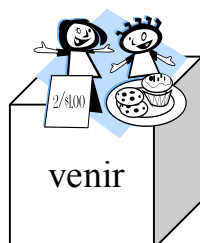
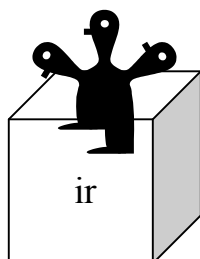
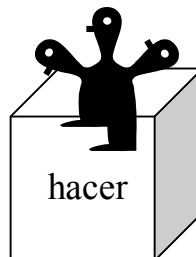
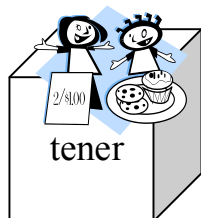
COCER

DECIR





Podle počtu panáčku vytvoř osobu daného slovesa jak v jednotném tak v množném čísle.





Spoj infinitiv se správným tvarem podmiňovacího způsobu

- hablar
- probar
- venir
- esperar
- ver
- llegar
- poner
- tener
- saber
- viajar

- llegaría
- tendría
- hablaría
- sabría
- viajaría
- pondría
- esperaría
- vendría
- vería
- probaría



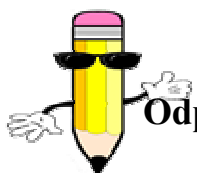
Doplň sloveso ve správné osobě v podmiňovacím způsobu

- salir a los ocho (ustedes)
- decir la verdad (yo)
- hacer un buen café (él)
- venir a pie (usted)
- proponer una cosa (yo)
- tener poco tiempo (tú)
- no hay entradas
- poder salir (nosotros)



Doplň chybějící tvary sloves, u podmiň.zp vytvoř 1. osobu č. jednotného

infinitiv	podmiň.zp	infinitiv	podmiň.zp
ver	_____	_____	haría
_____	saldría	hay	_____
decir	_____	poder	_____
_____	querría	venir	_____
ir	_____	_____	pondría
escribir	_____	_____	trabajaría



Odpověz na otázky podle sebe.

1. ¿ Vivirías en Madrid?



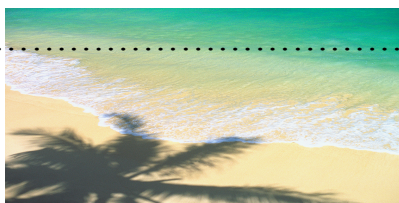
.....

2. ¿ Irías a pie?



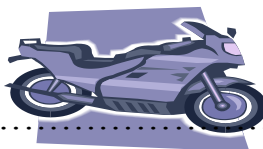
.....

3. ¿ Pasarías las vacaciones en la playa?

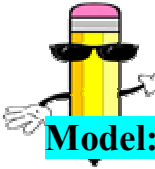


.....

4. ¿ Montarías en la moto?

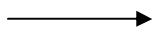


.....



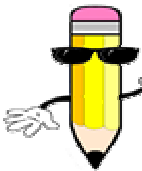
Odpověz podle modelu:

Model: ¿ Te gustaría ir la cine?



Iría al cine, pero no puedo.

1. ¿ Te gustaría ponerte este vestido? _____
2. ¿ Os gustaría proponérselo? _____
3. ¿ Te gustaría decírselo? _____
4. ¿ Podrían ir al teatro? _____
5. ¿ Os gustaría dar un paseo? _____
6. ¿ Le gustaría beber sangría? _____



Preváděj tvary přítomného času do podmiňovacího způsobu. Dodržuj vždy stejnou osobu.

- quiero _____
- leemos _____
- vienes _____
- escriben _____
- acostumbráis _____
- mandamos _____
- va _____
- bebo _____
- tocas _____



ČLEN U ZEMĚPISNÝCH JMÉN

A. ČLEN JAKO SOUČÁST ZEMĚPISNÉHO JMÉNA

Tvoří-li člen určitý součást zeměpisného jména, píše se velkým písmenem, např. **La Habana, La Coruña, El Ferrol, El Escorial**

Viajó a La Habana. *Cestoval do Havany.*

Člen rodu mužského se nespojuje s předložkami de, a:

Viajaron a El Escorial. *Cestovali do El Escorialu.*

B. ČLEN NETVOŘÍCÍ SOUČÁST ZEMĚPISNÉHO JMÉNA

Se členem se užívají i další zeměpisná jména, pokud jsou blíže určena:

Ana Álvarez viska a la Cuba de 1898. *Ana Álvarez cestuje na Kubu roku 1898.*

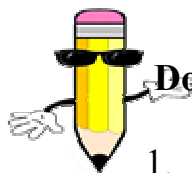
Siempre recordaba el Bilbao de sus padres. *Vždy vzpomínal na Bilbao svých rodičů.*

Poznámky:

1. Vyžaduje-li to význam sdělení, mohou se zeměpisná jména užívat i se členem neurčitým:

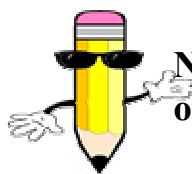
Recordaba un Bilbao diferente. *Vzpomínal jsi na jiné Bilbao.*

2. U názvu některých zemí užívání členu kolísá : la India/India, el Perú/Perú



Doplň chybějící člen

1. Dice que _____ Ferrol es una importante ciudad española.
2. Salieron de _____ Coruña para llegar a _____ Madrid.
3. Siempre recordamos _____ Madrid de los Amos ochenta.
4. _____ Habana es la capital de Cuba.
5. Nos dijeron que saldrían pronto para llegar a _____ Escorial antes de las diez.
6. No sabía que _____ Barcelona de Gaudí era tan interesante.



Napiš, zda jednotlivé věty jsou správné nebo ne. (pomůže ti u nich obrázek). Jestliže budou špatně, tak napiš pravdivou informaci.

1. Praga no es la capital de la República Checa.



.....

2. La Andalucía no es rica en sol.



.....

3. En el norte de Europa el clima es frío.



.....

4. Las islas Canarias son preciosas.



.....

5. Mar Mediterráneo no tiene muchos peces.



.....

6. La Macha tiene queso y vino.



.....



Paella je typické španělské jídlo z rýže podobné rizotu nebo kari.

Podobně jako v případě rizota existuje spousta receptů s různými ingrediencemi. Na rozdíl od rizota se však v Paelle častěji objevují plody moře, zelenina a koření. Přípravuje se na speciální nízké rovné pánvi a výsledný pokrm je méně lepivý.



Paella vlastně vznikla na rybářských lodích po způsobu tzv. arroz caldoso. Jednalo se totiž o jeden z tzv. nejchudších jídel pro rybáře. Paella pochází spíše z chudších oblastí jihu Španělska. Důležité při přípravě paelly je rýže, která se neomývá, jelikož škrob při vaření způsobuje to super zahuštění. Obrovskou chybou, kterou se kuchaři dopouští, je míchání rybích plodů resp. mořských plodů s vepřovým či drůbežím masem jelikož po té chutná kuře nebo jiné maso jako ryba. Tenhle mix spíše používá vnitrozemí a sever Španělska. Paella se ničím nezakrývá po dobu přípravy. Posléze se může přikrýt poklicí či folií a dát nad páru asi na 30 min na dojití. Rýže nikdy se nedovaňuje do konce aby byla měkká, ale má být ve středu malinko křupavá, na páře dojde a je vlhká. Další důležitá věc je ta, že paella nesmí být ostrá či pikantní, jelikož Španělé nesnáší pikantní jídla. To je moc velký mýtus v ČR. Pokaždé se ptají lidé na hotelu, zda paella není ostrá. Jen mizivé procento si paellu přiosťří.



Postup přípravy paelly



Ingredience pro 6 osob:

- 100 g [fazolky](#)
- 4 ks [kuřecí stehno](#)
- 600 ml [vývar](#)
- 1 ks [červená paprika](#)
- 2 ks [rajče](#)
- 250 g [plody moře](#)
- 150 g [hrášek](#)
- 300 g [rýže](#)
- 2 ks [cibule](#)
- 200 g [vepřová kýta](#)
- [olej](#)
- 1 ks [klobása](#)



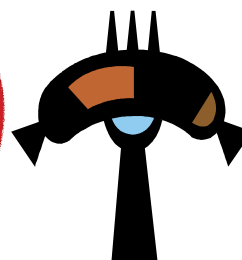
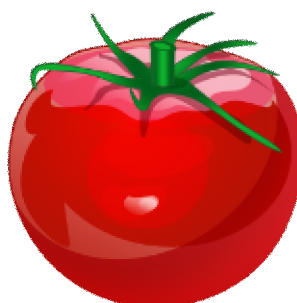
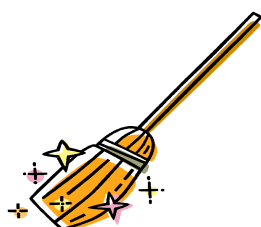
Na polovině oleje opečeme kuřecí stehna. Ta můžeme překrojit i na polovinu. Osolíme je a vyjmeme. Do pánve dáme nakrájenou cibuli a česnek, zpěníme, přidáme na kousíčky nakrájené maso a opečeme.

Doplníme nakrájenou klobásu, papriku, oloupaná rajčata, fazolky, opeříme a dochutíme šafránem a chvíli podusíme. Potom přidáme plody moře a zase chvíli dusíme. Na veliké pánvi nebo v pekáči rozehřejeme olej a vsypeme opláchnutou rýži. Opékáme ji tak dlouho, dokud nezesklovatí. Osolíme a zalijeme vývarem. Přidáme kuřecí maso, směs vepřového a zeleniny a rovnoměrně vše rozložíme na pánvi nebo na pekáči. Pánev vložíme do středně vyhřáté trouby a paellu dusíme asi 20 minut. Podle potřeby ji podléváme vývarem. Ke konci na ni nasypane hrášek a odklopíme pokličku, aby se voda vypařila.

Španělskou paellu ihned podáváme.



Zkus španělsky říci, jaké ingredience patří do paelly.





Lección quinta

Vamos a España

Angelina: ¡ Qué bonita es la primavera! ¿Verdad?

Pérez: Pues sí, la verdad es que es más agradable que vuestro invierno crudo y oscuro.

Angelina: Bueno, pero todas las estaciones del año tienen sus pros y sus contras, ¿ no crees?

Pérez: Ya,oye Angelina, quiero que me digas algo. ¿Cuál sería tu lugar ideal para vivir?

Angelina: Pues no sé, pero seguro que en algún lugar donde haya mucha luz, que esté cerca del mar y donde la gente sonría todos los días. Ideal, ¿no? Aunque no sé, siempre echarla de menos mi país, mi familia....

Gonzalo: Eso está claro, pero creo que ya va siendo hora de que vayas a España, y además, de que vayamos juntos para que conozcas un poco más a mi gente, mi cultura y mi familia.

Lenka: No hablarás en serio, ¿verdad?

Peréz: ¿Por qué no? Quiero que visites los diferentes paisajes de mi país. No decías que querías ir a cuidar niños a España para practicar la lengua?

Angelina: Sí, pero esto es diferente.

Pérez: Yo creo que te gustará tanto que no querrás volver a Praga.

Angelina: Espero que sea cierto lo que dices aunque creo que exageras.

Pérez: Pero tenemos que prepararlo bien pues el verano se va acercando y yo tendré que pedir más días de vacaciones en el trabajo...



Vocabulario:



la primavera	jaro	agradable	příjemný
el invierno	zima	crudo,-a	syrový
oscuro,-a	temný	la estación	období
el pro	pro	el contra	proti
la luz	světlo	el mar	moře
SONREÍR	usmívat se	ECHAR DE MENOS	stýskat
serio,-a	vážný	en serio	vážně
la gente	lidé	el paisaje	krajina
EXAGERAR	přehánět	PREPARAR	připravit



Pojmenuj jednotlivé obrázky.



El _____



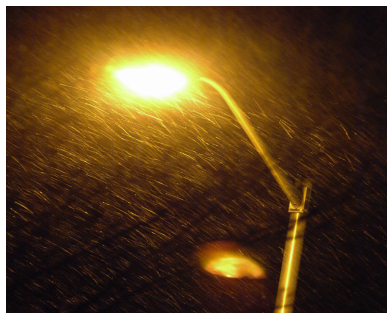
El _____



La _____



El _____



La _____



La _____



Enlace matrimonial García - Fialová



Marta y Javier

Javier García Velasco
y
Marta Fialová

Tienen el honor de invitarles a su boda

Que se celebrará el día 16 de agosto a las 12,00 h.
En la Iglesia del Espíritu Santo, sita en la calle
de Benito Pérez Galdós, 15.

Después de la ceremonia se celebrará
un banquete en honor de los novios
en el restaurante TRES CORONAS.



Vocabulario:

el enlace	svazek	matrimonial	manželský
el honor	čest	la boda	svatba
sito,-a	ležící	la ceremonia	obřad
el banquete	hostina	los novios	novomanželé
el jamón	šunka	el dátíl	datle
el canapé	chlebíček	la gamba	kreveta
rebozado,-a	obalovaný	el rollito	váleček
relleno,-a	plný	el atún	tuňák
la salsa	krém	la crepe	palačinka
el pastel	moučník	el salmón	losos
ahumado,-a	uzený	el solomillo	svíčková pečeně
el postre	zákusek	la tarta	dort

Prohlédni si ukázkou českého svatebního oznámení



Nyní napiš své vysněné svatební oznámení, samozřejmě španělsky.





Odpověz podle textu, zda dané věty jsou správné(verdadero) nebo špatné (falso) .



1. Al Gonzalo le gusta el invierno checo.
2. Lenka quisiera vivir en un lugar de mucha luz.
3. A Lenka no le gusta vivir cerca del mar.
4. Gonzalo quiere presentarle a sus familiares y amigos.
5. Lenka irá a España a cuidar niños.
6. Gonzalo quiere pedir más días de vacaciones.
7. Gonzalo prefiere hablar con sus padres antes.



Rodina a její příbuzenstvo, vyber správnou příbuzenskou vazbu.

1. Es el padre de tu padre.
2. El la hija de tu tío.
3. Es el esposo de tu madre.
4. Es el hijo de tu hermano.
5. Es la hija de tus padres.
6. Es la madre de tu prima.
7. Es la hija de tu hija.
8. Es el hermano de tu padre.

La prima
El sobrino
El abuelo
La nieta
El tío
La tía
La hermana
El padre



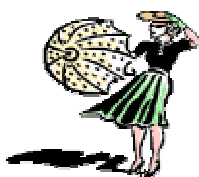
Los padres de mi padre son mis



Los hijos de mi hermana son mis



Soy la madrina del hijo de mi hermana, entonces es mi



La mujer de mi hijo es mi



SUBKUNTIV PŘÍTOMNÉHO ČASU

POUŽITÍ:

Subkuntiv nemá v české gramatice odpovídající ekvivalent. Užívá se zejména :

- a. **v jednoduchých větách po výrazech vyjadřujících pravděpodobnost, nejistotu apod.**

Tal vez **no tenga** problema.

Snad nebudu mít problémy.

- b. **ve vedlejších větách**

Po slovesech a dalších výrazech vyjadřujících postoj mluvčího ke sdělované skutečnosti (nejistotu, pravděpodobnost).

Espero que **sea** cierto lo que dices.

Doufám, že to, co říkáš je pravda.

Espero que vedrán esta tarde.

Čekám, že přijedou dnes večer.

X

Espero que **vengan** esta tarde.

Doufám, že přijedou dnes večer.

- c. **tam, kde se v češtině objevuje spojka ABY:**

Quiero que me **digas** algo.

Chci, abys mi něco řekla.

Dice que se lo **escribiremos** más tarde.

Říká, že mu to napíšeme později.

X

Dice que se lo **escribamos** más tarde.

Říká, abychom mu to napsali později.

- d. **vztažných, pokud vyjadřují určitou míru nejistoty**

En algún lugar donde **haya** mucha luz, que esté cerca del mar y donde la gente sonría todos los días.

Na nějakém místě, kde by bylo hodně světla, které by bylo blízko od moře a kde by se lidé každý den usmívali.



TVORBA SUBKUNTIVU

HABLAR	COMER	VIVIR
hablE	comA	vivA
hablES	comAS	vivAS
hablE	comA	vivA
hablEMOS	comAMOS	vivAMOS
hablÉIS	comÁIS	vivÁIS
hablEN	comAN	vivAN

NEPRAVIDELNÁ SLOVESA:

Základem pro tvoření těchto tvarů subkuntivů je tvar první osoby jednotného čísla přítomného času

U sloves zakončených na –gar, -ger, -car, -zar, -cer dochází k pravopisným změnám

Pagar, coger, empezar,....

V přízvukných slabikách dochází ke změnám kmenových samohlásek
O, u ► ue ; e ► ie

Jugar, encontrar, querer, ...

Tabulka nepravidelných sloves

Conocer	conozca, conozcas, conozca, conozcamos, conozcáis
Decir	diga, digas, diga, digamos, digáis, digan
Hacer	haga, hagas, haga, hagamos, hagáis, hagan
Oír	oiga, oigas, oiga, oigamos, oigáis, oigan
Poner	ponga, pongas, ponga, pongamos, pongáis, pongan
Salir	salga, salgas, salga, salgamos, salgáis, salgan
Tener	tenga, tengas, tenga, tengamos, tengáis, tengan
Traer	traiga, traigas, traiga, traigamos, traigáis, traigan
Venir	venga, vengas, venga, vengamos, vengáis, vengán
Pagar	pague, pagues, pague, paguemos, paguéis, paguen
Coger	coja, cojas, coja, cojamos, cojáis, cojan
Aplicar	aplique, apliques, aplique, apliquemos, apliquéis,
Empezar	empiece, empieces, empiece, empecemos, empecéis,....
Cocer	cueza, cuezas, cueza, cozamos, cozáis, cuezan
Jugar	juegue, juegues, juegue, juguemos, juguéis, jueguen
Querer	quiera, quieras, quiera, queramos, queráis, quieran
Pedir	pida, pidas, pida, pidamos, pidáis, pidan
Sentir	sienta, sientas, sienta, sintamos, sintáis, sientan
Dormir	duerma, duermas, duerma, durmamos, durmáis,...
Estar	esté, estés, esté, estemos, estéis, esten
Hay	haya
Ir	vaya, vayas, vaya, vayamos, vayáis, vayan
Saber	sepa, sepas, sepa, sepamos, sepáis, sepan
Ser	sea, seas, sea, seamos, seáis, sean
Ver	vea, veas, vea, veamos, veáis, vean



Vybarvi **zeleně** pravidelná slovesa pro tvoření subkuntiva a **červeně** nepravidelná slovesa.

traer *pagar* *traducir*

ir *jugar* *tener*

Ver *trabajar* *Comer*

empezar *poder* *saber*

pedir *hablar* *llamar*

cantar *venir* *coger*



Spoj jednotlivé díly puzzle, které k sobě logicky patří.

vaya

pedir

sepas

pongan

cueza

duerma

jugar



cocer

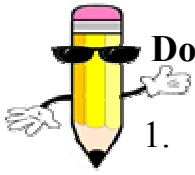
saber

dormir

pidas

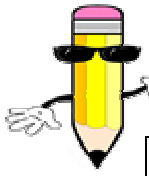
poner

juegue



Doplň správné tvary subkuntiva.

1. Es necesario que los alumnos se (**comunicar**) _____ en español en clase.
2. Te recomendamos que tú (**probar**) _____ diferentes estrategias para aprender vocabulario, hay algunas muy divertidas y efectivas.
3. Es aconsejable que los alumnos (**tratar**) _____ de hablar con nativos en español.
4. Es bueno que tú (**conocer**) _____ la cultura hispana.
5. Es importante que los alumnos (**leer**) _____ en español lecturas interesantes.
6. Es imprescindible que tú no te (**frustar**) _____ si no entiendes algo o no puedes decir lo que quieres.
7. Es fundamental que (**participar**) _____ activamente en clase.
8. Es mejor que tú (**asistir**) _____ regularmente a un curso de lengua.
9. Te aconsejamos que (**ver**) _____ películas en español y (**oir**) _____ música hispana.
10. Es recomendable que (**hacer**) _____ tus deberes en casa.
11. Es interesante que los alumnos (**usar**) _____ los medios de comunicación modernos para mejorar sus conocimientos en español.
12. Es conveniente que tú (**practicar**) _____ tus conocimientos de la lengua en situaciones comunicativas.



Doplň jednotlivé tabulky subkuntivem sloves.

DORMIR

Yo _____

Tú _____

Él _____

Nos. _____

Vos. _____

Ellos _____

DEVOLVER

Yo _____

Tú _____

Él _____

Nos. _____

Vos. _____

Ellos _____

ENTENDER

Yo _____

Tú _____

Él _____

Nos. _____

Vos. _____

Ellos _____

VER

Yo _____

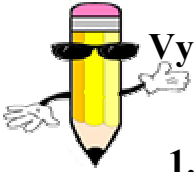
Tú _____

Él _____

Nos. _____

Vos. _____

Ellos _____



Vyber a podtrhni správný tvar slovesa.

1. Ella me pide cada día que (**venga**, viene) con ella en bici.
2. Vendré a verte cuando (**quieres**, quieras) tú.
3. Quizás ustedes (bostecen, **bostequen**) durante la reunión.
4. Este señor no me (**dice**, diga) la verdad.
5. Deseo que todos (vengán, **vinen**) a las diez en punto.
6. Miguelito tiene miedo de que yo lo (querer , **quiera**) menos cuando llegue mi hermanito.
7. Puede que el zapatero (**esperar** , espere) a un cliente.
8. Es preciso que los niños (**comer**, coman, **comen**, comieran) mucha fruta.
9. En cuanto (romperse, **se rompie**, se rompa, **se rompiera**, se rompi) el maleficio,La Bella Durmiente abrirá los ojos.
10. Tan pronto como Blancanieves (**morder**, muerda) la manzana, se quedará dormida.
11. ¿Ustedes no (oír, **oyen**, oyera) el ruido de los coches?
12. Parece mentira que el juez (condene, **condenar**) al acusado.
13. ¡No se puede exigir que los niños (**permanecer**, permanezcan, **permanecen**) calladitos!



VÁNOCE VE ŠPANĚLSKU

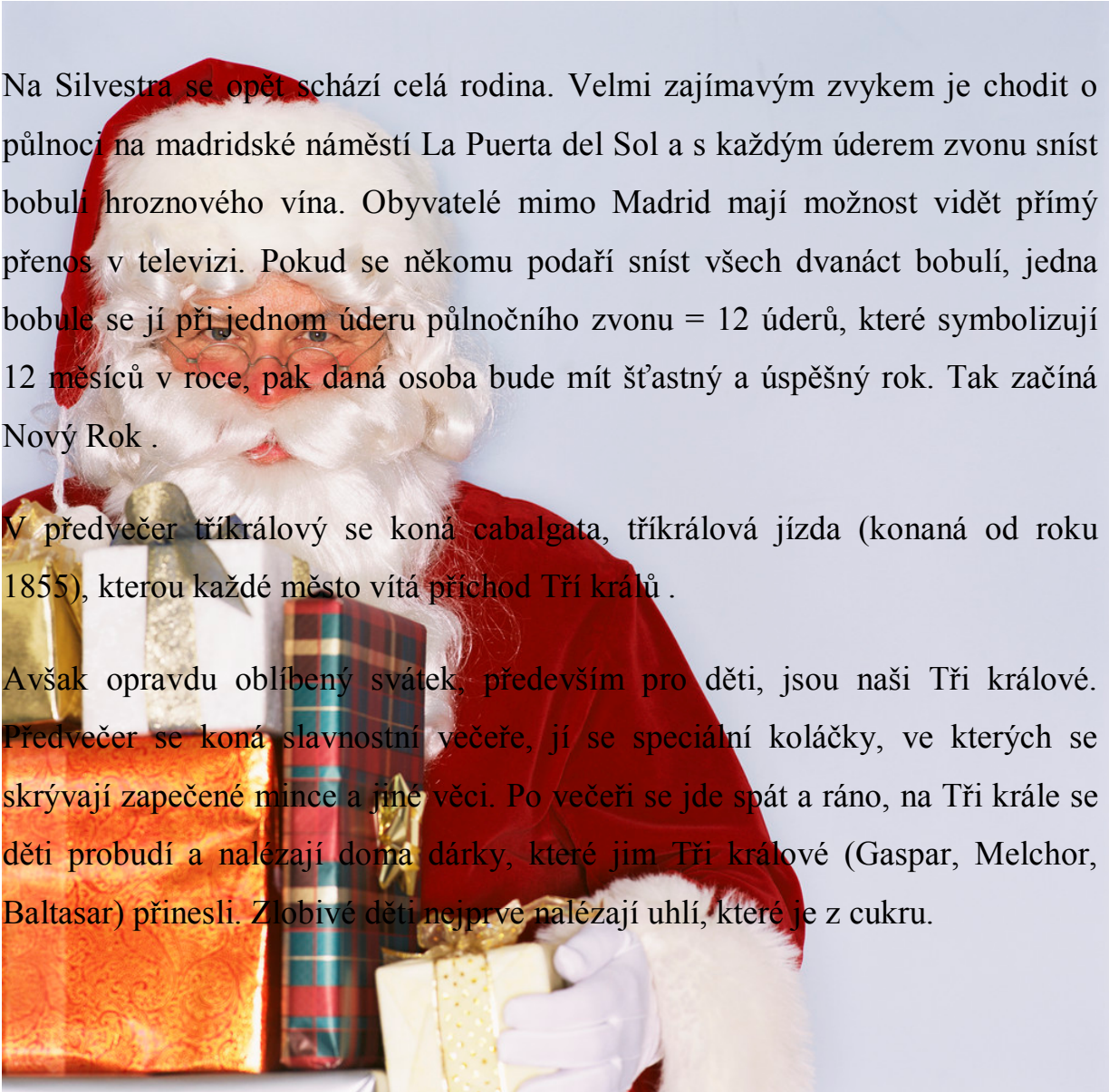
Pokud vezmeme v úvahu vše od začátku prosince, pak je zde mnoho svátků, které si slaví každý region, ba každé město samo pro sebe. Často se jedná o patrony měst a krajů, kteří jsou pro každou oblast jiní. Ve srovnání s námi se ale neslaví Mikuláš.

Dvaadvacátého prosince se koná **Gordo**, velká vánoční loterie. Začíná se tahat dopoledne a končí se po poledni. Přihlásit se mohou i cizinci, nejenom samotní španělé, rozdává se opravdu hodně peněz.

Na **štedrý den** se obvykle sjíždí celá rodina, Španělé si na rodinu potrpí. Všichni pomáhají s přípravami, dokud neusednou ke štědrovečerní večeři, která je opravdu velmi bohatá a začíná kolem deváté hodiny večerní. Po večeři se ukusuje cukroví, např. "**mantecados**", "**polvorones**", "**turrones**", aj.



Rodina sedí dlouho do noci a povídá si a popíjejí **Cavu**, jakési španělské šampaňské. Tu a tam si zazpívají koledy, nakonec se sejdou u malého betlému, kam nejmladší z rodiny umístí Ježíška. O půlnoci se chodí na půlnoční mši, ačkoliv je Španělsko hodně věřící země, těch, kteří chodí na mši, je stále méně. Lidé dávají přednost klidu doma a televizi.



Na Silvestra se opět schází celá rodina. Velmi zajímavým zvykem je chodit o půlnoci na madridské náměstí La Puerta del Sol a s každým úderem zvonu sníst bobuli hroznového vína. Obyvatelé mimo Madrid mají možnost vidět přímý přenos v televizi. Pokud se někomu podaří sníst všech dvanáct bobulí, jedna bobule se jí při jednom úderu půlnočního zvonu = 12 úderů, které symbolizují 12 měsíců v roce, pak daná osoba bude mít šťastný a úspěšný rok. Tak začíná Nový Rok .

V předvečer tříkrálový se koná cabalgata, tříkrálová jízda (konaná od roku 1855), kterou každé město vítá příchod Tří králů .

Avšak opravdu oblíbený svátek, především pro děti, jsou naši Tři králové. Předvečer se koná slavnostní večeře, jí se speciální koláčky, ve kterých se skrývají zapečené mince a jiné věci. Po večeři se jde spát a ráno, na Tři krále se děti probudí a nalézají doma dárky, které jim Tři králové (Gaspar, Melchor, Baltasar) přinesli. Zlobivé děti nejprve nalézají uhlí, které je z cukru.



LA NAVIDAD



el árbol



la carpa



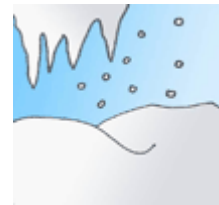
la estrella



el muñeco de nieve



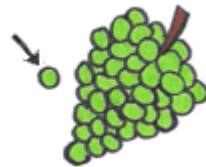
el muedrágó



el nieve



el regalo



TOMAR las uvas



la vela



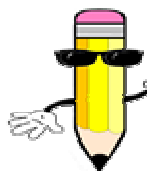
el turrón



la navidad



los reyes magos



Napiš dopis ve španělštině Třem Králům, co by jsi chtěl, abys dostal pod stromeček.

Queridos Reyes Magos:



Napiš recept pro svého španělského kamaráda na tvé oblíbené vánoční cukroví.



Poslechni si vánoční koledu a doplň chybějící slova.



Noche de paz (villancico)



Noche de paz, noche de _____,

Todo duerme en derredor.

Entre sus astros que esparcen su luz

Bella anunciando al niño Jesús

Brilla la _____ de paz

Brilla la estrella de paz

Noche de paz, noche de amor,

Todo _____ en derredor

Sólo velan en la oscuridad

Los pastores que en el campo están;

Y la estrella de _____

Y la estrella de Belén

Noche de paz, noche de amor,

Todo duerme en derredor;

sobre el santo niño _____

Una estrella esparce su luz,

Brilla sobre el Rey

Brilla sobre el Rey.



_____ de paz, noche de amor,

Todo duerme en derredor

Fieles velando allí en Belén

Los pastores, la _____ también.

Y la estrella de paz

Y la estrella de paz



Posledním tvým úkolem je najít pár slovíček v této vánoční osmisměrce.

Nombre _____ Fecha _____

Navidad



u	q	s	x	p	e	y	p
v	k	k	m	a	t	r	f
m	s	r	e	n	o	g	h
o	v	w	v	d	a	j	b
t	r	i	n	e	o	p	y
y	d	x	a	r	c	u	i
x	a	q	j	e	s	u	s
m	q	v	t	t	x	p	k
w	r	e	g	a	l	o	j

Regalo, pandereta, trineo, reno, Jesús

¡HASTA LUEGO!



VOCABULARIO - SLOVNÍČEK

Španělsko - český

agradable	příjemný
ahumado,-a	uzený
al menos	alespoň
APETECER	mít chuť
árbol	strom
atún	tuňák
actor	herec
banquete	hostina
barroco,-a	barokní
billete	lístek
bistec	biftek
boda	svatba
bombero	hasič
botella	láhev
BRINDAR	připít
camarero	číšník
canapé	chlebíček
cantante	zpěvák
carpa	kapr
carta	jídelní lístek
cartelera	program kin
catedral	katedrála
cautivo	zajatec

ceremonia	obřad
ciento	sto
cocinero	kuchař
cocodrilo	krokodýl
comedia	komedie
concierto	koncert
contento,-a	spokojený,-á
contra	proti
corona	koruna
cosa	věc
COSTARSE	stát o ceně
crepe	palačinka
crudo,-a	syrový
cultura	kultura
DAR	dávat
dátil	datle
de hoy	dnešní
de pie	na nohou
DECIR	říkat
demasiado	příliš
dentista	zubařka
DEPENDER de	záviset na něčem
DOMINAR	vládnout
ECHAR DE MENOS	stýskat
elefante	slon
embajada	velvyslanectví
EMPANAR	obalit ve strouhance
en serio	vážně
ENCANTAR	okouzlit

ENCARGAR	objednat
encuentro	setkání
enlace	svazek
ensalada	salát
ESCAPAR	uniknout
estación	roční období
estirar las piernas	natáhnout si nohy
ESTIRAR	natáhnout
estrella	hvězda
EXAGERAR	přehánět
fila	řada
filme	film
fresa	jahoda
frito,-a	smažená, -ý
fruta	ovoce
función	představení
gamba	kreveta
gaseosa	sodovka
gasolina	benzín
gente	lidé
gótico,-a	gotický
hacia	k,do (směrem)
helado	zmrzlina
herido	zraněný
hielo	led
honor	čest
huella	stopa
huevo	vejce
chocolate	čokoláda

chuleta	kotleta
idea	nápad
IMPORTAR	být důležitý
ingeniero	inženýr
invierno	zima
jamón	šunka
jardín	zahrada
jirafa	žirafa
jueves	čtvrtek
jueza	soudkyně
legumbre	zelenina
león	lev
licor	likér
LLORAR	plakat
LLOVER	pršet
loro	papoušek
luna	měsíc
luz	světlo
mal	špatně
mar	moře
mariposa	motýl
matrimonial	manželský
médico	lékař
mientras	zatímco
ministerio el	ministerstvo
mismo, -a	týž, táž
mona	opice
montar en moto	jezdit na motorce
MONTAR	vystoupit, jezdit

MORIRSE

moto

muerdágo

muñeco de nieve

nata

navidad

nieve

novios

orden

oscuro,-a

PAGAR

paisaje

palacio

pantalla

paraquas

parte

pastel

patata

pedazo

PEDIR PRESTADO

película

pescado

pierna

pieza

plato

policía

postre

PREFERIR**PREPARAR**

zemřít

motorka

jmelí

sněhulák

šlehačka

Vánoce

sníh

novomanželé

objednávka

temný

platit

krajina

palác

filmové plátno

deštník

část,oblast

moučník

brambora

kus

půjčit si

film

ryba

noha

kus

talíř, chod

policista

zákusek

preferovat

připravit

primavera	jaro
principal	hlavní
prisionero	vězeň
pro	pro
PROBAR	zkusit
profesor	profesor
rebozado,-a	obalovaný
regalo	dárek
relleno,-a	plný
remedio	náprava
RESIDIR	sídlit
respectivo,-a	příslušný
reyes magos	tři králové
rinoceronte	nosorožec
rollito	váleček
sabroso,-a	chutný,-á
salmón	losos
salsa	krém
San Nicolas	sv.Mikuláš
San Vito	sv.Vít
sangría	ovocný nápoj
santo,-a	svatý
sentado,-a	sedící
SENTARSE	sednout si
serio,-a	vážný
si	zda
sierra	hory
sin embargo	nicméně, přesto
sito,-a	ležící

solomillo	svíčková pečeně
SONREÍR	usmívat se
sopa	polévka
suelto	drobné
suspiro	povzdech
taquilla	pokladna
taquillera	pokladní
tarta	dort
tiempo	počasí
tigre	tygr
todavía	ještě
TOMAR las uvas	vzít si hroznové víno
tonto,-a	hloupý,-á
transporte	doprava
turrón	turecký med
último,-a	poslední
universitario	vysokoškolský
urbano	městský
UTILIZAR	použít
vela	svíčka
vendedora	prodavačka
VENIR al encuentro	jít naproti
verano	léto
viejo	starý,-á
zebra	zebra

