



Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Bakalářská práce

Simona Pohlová

Komentovaný překlad: Guía de la dislexia para padres

Annotated translation: Guía de la dislexia para padres

Praha 2024

Vedoucí práce: PhDr. Vanda Obdržálková, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Vandě Obdržálkové, Ph.D. za čas, vstřícný přístup, cenné rady a připomínky, které mi během vypracovávání mé práce poskytovala.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 5. 2024

Simona Pohlová

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá překladem španělské příručky *Guía de la dislexia para padres*, kterou publikovala nezisková organizace Adixmur v Murcii. Cílem příručky je poskytnout informace a rady rodičům a pedagogům dyslektických dětí. Teoretická část práce zahrnuje překladatelskou analýzu textu, popisuje metodu překladu, překladatelské problémy a jejich řešení a překladatelské posuny, které se v textu objevily.

Klíčová slova: překlad, překladatelská analýza, metoda překladu, překladatelský problém, překladatelský posun, dyslexie, specifické poruchy učení, rodiče, pedagogika, Španělsko

Abstract

This bachelor thesis provides a translation of the Spanish guide *Guía de la dislexia para padres*, published by the nonprofit organisation Adixmur in Murcia. The aim of the guide is to provide information and advice to parents and teachers of dyslexic children. The theoretical part of the work includes a translation analysis of the text, describes the translation method, translation problems and their solutions and the translation shifts that occurred in the text.

Key words: translation, translation analysis, translation method, translation problem, translation shift, dyslexia, specific learning difficulties, parents, pedagogy, Spain

OBSAH

1. ÚVOD.....	6
2. PŘEKLAD	7
ÚVOD.....	7
CO JE DYSLEXIE?.....	8
ZNAKY DYSLEXIE	10
CO DĚLAT, KDYŽ SE VYSKYTNE PODEZŘENÍ NA DYSLEXII NEBO JINOU PORUCHU UČENÍ?.....	13
JAK JEDNAT S DYSLEKTICKÝM DÍTĚTEM V RODINĚ	15
DOPORUČENÍ, JAK DĚTI PODPOROVAT V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ	16
JAK MŮŽEME DOMA POMOCI DĚTEM V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ A NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	17
JAK MŮŽEME DOMA POMOCI DĚTEM NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	18
JAK MŮŽEME DOMA POMOCI DĚTEM V POKROČILEJŠÍCH STUPNÍCH VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
JAK PŘISTUPOVAT K DYSLEKTICKÉMU DÍTĚTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	20
DYSLEXIE A SDRUŽENÍ ADIXMUR	29
3. KOMENTÁŘ.....	31
3. 1 Překladatelská analýza výchozího textu.....	31
3. 1. 1 Stylistické zařazení	31
3. 1. 2 Vnětextové faktory.....	32
3. 1. 3 Vnitrotextové faktory.....	36
3. 2 Metoda překladu.....	42
3. 3 Překladatelské problémy a jejich řešení	43
3. 3. 1 Lexikální problémy	43
3. 3. 2 Syntaktické problémy	48
3. 3. 3 Kulturní problémy.....	53
3. 3. 4 Pragmatické problémy	55
3. 3. 5 Problémy na rovině mimojazykové	55
3. 4 Překladatelské posuny	56
4. ZÁVĚR	61
5. BIBLIOGRAFIE	62

1. ÚVOD

Tato bakalářská práce je složena ze dvou částí. První část se věnuje překladu španělské příručky *Guía de la dislexia para padres*, kterou sepsala nezisková organizace Adixmur, která v Murcii poskytuje pomoc a podporu osobám s dyslexií. Jedná se o příručku, která má především rodiče dyslektických dětí seznámit se znaky této poruchy učení a poradit jim, jak mají k dítěti vhodně přistupovat. Kromě rad pro rodiče ovšem příručka obsahuje i metodická doporučení pro výuku a navrhuje úpravy hodnocení dyslektických dětí. Příručka byla přeložena téměř celá, jedinou kapitolou, která do překladu nebyla zahrnuta, je poslední kapitola popisující právní rámec dyslexie ve španělském vzdělávacím systému. Druhá část bakalářské práce je zaměřena na překladatelskou analýzu, při které jsou určeny vnětextové a vnitřtextové faktory textu. Dále druhá část prezentuje lexikální, syntaktické, kulturní a pragmatické problémy, se kterými se bylo nutno při překladu vypořádat, a za využití konkrétních příkladů popisuje jejich řešení, a uvádí vybrané překladatelské posuny, které se v textu objevily.

Příručku jsem si vybrala z toho důvodu, že se zajímám o speciální pedagogiku a problematiku poruch učení. Momentálně ve volném čase doučuji děti, které touto poruchou či jiným typem postižení trpí, a překlad této příručky byl pro mě velmi přínosný, jelikož jsem se díky tomu mohla v této oblasti dovzdělat a zároveň načerpat španělské termíny a výrazy ze speciálně pedagogické oblasti.

2. PŘEKLAD

ÚVOD

Když je dítěti diagnostikována dyslexie, rodiče se často plní obav ptají: „A jak mám teď se svým dítětem jednat?“ Na internetu sice lze najít o dyslexii mnoho informací, jsou ale často nepřesné, nebo dokonce chybné, a mohou tak rodiče zmást, což pak dyslektickému dítěti uškodí.

Sdružení ADIXMUR (Asociace pro dyslexii a jiné poruchy učení v Murcii) vytvořilo tuto příručku pro rodiče, jejímž cílem je poskytnout odpovědi na četné otázky, které si rodiče pokládají, když je u jejich dítěte odhalena dyslexie.

V této příručce chceme představit některé problémy související s dyslexií, abychom zvýšili povědomí o této poruše učení. V první části bychom chtěli vysvětlit, co dyslexie je, protože definic existuje mnoho, ale některé z nich nejsou příliš přesné. Dále uvedeme „příznaky“ nebo znaky, díky kterým lze dyslexii u dítěte rozpoznat. V následujících částech se pokusíme vysvětlit, jak se vypořádat s každodenními problémy dyslektického dítěte v domácím prostředí, popíšeme opatření, která by se měla zavést ve vzdělávacím zařízení, a uvedeme právní rámec, který zaručuje práva dyslektického dítěte ve španělském vzdělávacím systému, zejména ve vzdělávacím systému autonomního společenství regionu Murcie. Nakonec v krátkosti představíme sdružení ADIXMUR.

Je zapotřebí uvést, že při tvorbě této příručky byla použita slova jako „dítě“, „děti“, „žák“ nebo „žáci“, aby bylo čtení jednodušší. Užívání slov v mužském rodě v žádném případě neznamená diskriminaci pohlaví.

Text je také psán písmem „Comic Sans“, které je pro dyslektiky lépe čitelné.

Obrázky a fotografie v této příručce byly pořízeny sdružením nebo byly staženy z webové stránky, kde jsou sdíleny fotografie bez autorských práv (www.pixabay.com.es).

CO JE DYSLEXIE?

Dyslexie je specifická porucha učení, která postihuje přibližně 10 % populace. Je neurobiologického původu a vyznačuje se obtížemi s přesným a plynulým rozpoznáváním psaných slov, problémy s pravopisem a dekodováním. Může tedy ovlivnit přesnost, rychlost a plynulost čtení a porozumění čtenému textu.

Tyto obtíže jsou následkem deficitu ve fonologické složce jazyka (porozumění kombinaci hlásek ve slovech, slabikách apod.) zjištěného u osob bez neurologických a/nebo smyslových poruch, které by tyto potíže odůvodňovaly, a až po předchozím osvojení si správného čtení ve škole.

Dyslexie („specifická porucha čtení“) může být spojena s jinými poruchami učení u žáků, mezi ně patří například dysgrafie (potíže při realizaci písemného projevu), dysortografie (obtíže se správnou reprodukcí písmen ve slovech), dyskalkulie (obtíže při logicko-matematickém uvažování a/nebo adekvátním provádění matematických operací), ADHD/ADD (porucha pozornosti s hyperaktivitou/bez hyperaktivity), a dalšími problémy souvisejícími s učením (jako jsou poruchy pozornosti, soustředění, motivace a zájem o studium, neúspěch ve škole a odmítání úkolů vyžadujících čtení a psaní).

Různé studie využívající neurovizuální metody ukazují, že lidé postižení dyslexií vykazují výrazné rozdíly ve fungování neuronů při čtení. Jedná se o "mikromalformace" na kortikální úrovni, které způsobují, že spojení mezi neurony v určitých částech mozku neprobíhají správně. Dyslexie tudíž už není neviditelnou poruchou, ale je i vědecky prokazatelná. (Shaywitz, 2003).

Kromě toho existují výzkumy, které poukazují na určité dědičné genetické faktory jako na prvotní příčinu dyslexie, ačkoli rodina často o tomto původu neví.

Je důležité si uvědomit, že vzhledem k tomu, že se jedná o genetickou poruchu, neexistuje žádná léčba, tudíž dyslektické děti budou mít dyslexii celý život. Je ale pravda, že může dojít ke zlepšení, jelikož kortikální oblast, která řídí čtení a psaní, ještě není do 7. – 8. věku dítěte plně vyvinutá. Předpoklady pro čtení mohou být ovlivněny cvičením fonologických dovedností, které u dětí vedou ke zlepšení jejich obtíží. Od tohoto věku by měla být většina intervenčních snah, jak doma, tak ve škole, zaměřena na kompenzaci obtíží dyslexie pomocí vzdělávacích

alternativních metod sloužících k překonání překážek ve čtení a psaní. Mezi tyto metody patří například audiovizuální metody, používání programů pro hlasový výstup, kalkulaček atd.

Jakmile toto pochopíte, řešení dyslexie bude opravdu jednoduché, je k tomu nutné pouze zavést některé úpravy ve škole i doma. Díky adaptačním opatřením zaměřeným na zpřístupňování vzdělávacího obsahu, metodiku a hodnocení si bude dyslektické dítě schopno osvojovat látku stejným tempem jako ostatní vrstevníci a získat příslušnou známku podle toho, s jakým úsilím se bude učení věnovat.

Je třeba poznamenat, že existují různé stupně postižení, které jsou do značné míry individuální. Neexistuje tedy jen jedna forma dyslexie, ale spíše děti s dyslexií, jejichž obtíže nejsou totožné a vyžadují intervence individuálně přizpůsobené jejich povaze a míře závažnosti.

Je důležité, aby si všechny osoby podílející se na vzdělávání dyslektického dítěte, tedy jak učitelé, tak rodinní příslušníci (sourozenci, prarodiče apod.), byly vědomy obtíží, které se u dyslektického dítěte projevují, a dokázali mu tak co nejvíce pomoci a porozumět. Cílem je vyhnout se trápení a úzkostem, které v dítěti tato obtíž vyvolává, jelikož nenalézá pochopení.

Co se týče samotného dítěte, musí vědět, jaké jsou jeho potíže, a umět je přijmout. Pokud se nám podaří dítě přimět, aby mělo rádo samo sebe a neskrývalo svou poruchu, bude schopné objektivně zhodnotit samo sebe (bude si vědomo svých slabých, ale i silných stránek) a získá zdravé sebevědomí, které mu umožní se adekvátně přizpůsobit svému okolí.

Díky adaptačním opatřením zaměřeným na zpřístupnění vzdělávacího obsahu, metodiku a hodnocení si bude dyslektické dítě schopno osvojovat látku stejným tempem jako jeho vrstevníci a získat příslušnou známku podle toho, s jakým úsilím se bude učení věnovat.

„Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jedinečné, je to individuální bytost. Takže to, co funguje u jednoho dítěte, nemusí fungovat u jiného.“

ZNAKY DYSLEXIE

Čím dříve bude dyslexie odhalena, tím lépe. Abychom vám s odhalením pomohli, sestavili jsme souhrn znaků, které dyslektické děti vykazují, i když každý dyslektik se může projevovat trochu jinak.

Děti ve věku 3-6 let

Znaky, které se u nich mohou projevit:

- anamnéza dyslexie v rodině,
- opožděný nástup srozumitelné řeči,
- záměna slov, která jsou si foneticky podobná,
- obtížně si zapamatují názvy řady věcí, např. barev, dní v týdnu, číselných řad atd.,
- obtíže se základními časovými (včera, dnes a zítra) a prostorovými pojmy (levá, pravá),
- chyby v používání slov souvisejících s prostorovou orientací,
- střídání „lepší“ a „horších“ dnů ve škole bez zjevného důvodu,
- potíže s rýmujícími se slovy a učením se říkanek běžných pro toto vývojové období,
- potíže se zapínáním zipů,
- nevyzrálost jemné motoriky.

„Z nedagnostikované dyslexie se může stát časovaná bomba frustrace a vzteku.“

Děti ve věku 7–11 let

Znaky, které se u nich mohou projevit:

- čtení je stojí velké úsilí a dělají při něm chyby,
- čtení je bezchybné, ale není automatizované,
- pomalé čtení, slabikování, dlouhé pauzy a vynechávání či opakování řádků,
- potíže s hláskováním již naučených slov,
- potíže se čtením „pseudoslov“ (slov, která nenesou vlastní lexikální význam),
- zaměňování pořadí písmen nebo převrácení číslic,
- nedostatečné porozumění čtenému textu v důsledku námahy, kterou musí při čtení vynakládat,
- zaměňování dvou sousedních písmen, čísel, či slov,
- chyby v určování pravé a levé strany,
- potíže s pravopisem,
- špatné písemné vyjadřování myšlenek, bez struktury, s gramatickými a pravopisnými chybami,
- těžko čitelný rukopis,
- potíže se správným vyslovováním slov,
- občas mají potíže najít ke slovům vhodné synonymum, mnohdy se jim to vůbec nepodaří,
- pomáhají si počítáním na prstech či jiným způsobem,
- potíže s porozuměním zadání matematických úloh,
- špatně hospodaří s penězi,
- obtížně se učí rozpoznávat hodiny a orientovat se v čase,
- potíže s násobkou, které přetrvávají celý život,
- nesprávné držení tužky,
- snížená schopnost pohybové koordinace a sklon k úrazům,
- potíže s vykonáváním určitých činností jako skok přes švihadlo, skok do výšky, hra na flétnu apod.,
- horší schopnost si pamatovat informace,
- je pro ně obtížné dokončit řadu ústních pokynů,
- potíže s udržením pozornosti,
- méně intenzivní vnitřní dialog,

- výborná dlouhodobá paměť na zážitky, místa a tváře,
- špatná krátkodobá paměť, dělá jim potíže si vybavit látku probranou předchozí den a zapamatovat si fakta a informace, které si sami nezažili,
- mají velmi dobrý sluch, jsou schopni slyšet zvuky, které ostatní často vůbec nevnímají, snadno se kvůli těmto zvukům rozptýlí,
- jsou náchylnější k infekcím ucha a bolestem hlavy,
- velmi hluboký nebo velmi lehký spánek, i v tomto věku se v noci pomočují (noční enuréza),
- extrémní nepořádnost, nebo nutkavé uklízení,
- emocionální citlivost a náhlé změny nálad,
- schopnost rychlé intuice,
- velká zvědavost, kreativita a představivost,
- frustrace, možný začátek problémů s chováním.

Děti ve věku 12 a více let

Znaky, které se u nich mohou projevit:

- potíže se soustředěním se při čtení a psaní,
- výpadky krátkodobé paměti, obtíže s vnímáním jazyka například při plnění instrukcí,
- mají potíže si zapamatovat čtený text, což je způsobeno nedostatečným čtenářským porozuměním, nesprávně chápou informace,
- jejich rukopis bývá nedbalý, neuspořádaný a někdy nečitelný,
- gramatické a pravopisné chyby, někdy z předchozího období přetrvává vynechávání, zaměňování či přidávání písmen a číslic,
- potíže se sestavováním a sepisováním příběhů a písemných prací obecně,
- potíže s písemným vyjadřováním,
- velmi obtížně si osvojují cizí jazyky,
- nízké sebevědomí,
- vyhýbají se čtení, psaní nebo matematickým úlohám, mají tendenci se emocionálně zablokovat,
- potíže s plánováním času a dokončováním úkolů a zkoušek podle časového rozvrhu,

- objevuje se rušivé chování nebo dochází k tomu, že se dítě postupně přestává zapojovat, někdy se objevuje deprese nebo úzkostné stavy.

CO DĚLAT, KDYŽ SE VYSKYTNE PODEZŘENÍ NA DYSLEXII NEBO JINOU PORUCHU UČENÍ?

A. DOMA

Musíme se obrátit na vyučujícího a sdělit mu naše podezření, aby obtížím dítěte následně mohl věnovat pozornost celý pedagogický sbor.

B. VE ŠKOLE

Jak je popsáno v dokumentu „Metodické pokyny pro odhalení a identifikaci dyslexie a zahájení intervence“, který je obsažen v „Příručce pro školní úspěšnost žáka s dyslexií“ vypracované Radou pro školství a univerzity v Murcii, pokud má třídní učitel nebo ostatní členové pedagogického sboru podezření na přítomnost poruchy učení, bude žák považován za rizikového a pedagogický sbor, koordinovaný třídním učitelem a spolupracující se školským poradenským zařízením, přijme co nejvhodnější organizační podpůrná a posilující opatření.

Běžná opatření budou u žáků s obtížemi při učení zavedena ihned po jejich rozpoznání, aniž by bylo nutné čekat na potvrzení diagnózy na základě pedagogicko-psychologického vyšetření.

Pedagogicko-psychologické vyšetření bude provedeno, pokud byly u žáka odhaleny potíže, které neustoupily ani po zavedení odpovídajících opatření.

Po vypracování pedagogicko-psychologického posudku poradenským zařízením se stanoví speciální vzdělávací potřeby žáka a pokyny pro přijetí běžných a specifických opatření, která věnují pozornost odlišnosti žáka a která jsou nejvhodnější k jeho povaze a potřebám. Tento dokument pro plánování výuky je znám jako individuální vzdělávací plán (IVP).

Na schůzce budou rodiče informováni o plánovaných adaptačních vzdělávacích opatřeních, která byla přijata na základě pedagogicko-psychologického posudku a jsou v souladu s kritérii a postupy hodnocení. Ze zkoušky bude pořízen zápis.

Vyučující ve spojení se školským poradenským zařízením bude spolupracovat s rodinami na dodržování zavedených opatření a pomůže jim nastavit strategie vedoucí ke zlepšení učení žáka.

Přístup k žákovi s poruchami učení musí vycházet z principů inkluze a rovnosti, a jeho součástí musí být zdroje a strategie, které umožní normální zapojení žáka do výuky. Proto je zásadní dobrá informovanost, účast a aktivní zapojení všech odborníků, kteří mají na žáky vliv, stejně jako jejich rodinných příslušníků.

Rodina má povinnost se aktivně zapojit do vzdělávání dítěte s dyslexií či jinou poruchou učení a nenechávat všechnu zodpovědnost na škole.

Velmi důležitá je spolupráce rodiny se školou, aby bylo možné sledovat vývoj obtíží a funkčnost opatření i doma. Čím více se rodina zapojí, tím méně frustrované dítě bude. Musíme změnit přístup k dítěti, pracovat s ním bez nátlaku a neustále ho povzbuzovat.

„Škola by se měla zajímat nejen o školní prospěch, ale i o sociální a emocionální vývoj.“

JAK JEDNAT S DYSLEKTICKÝM DÍTĚTEM V RODINĚ

Rodina představuje pro dyslektické děti hlavní zdroj emocionální a sociální opory. Je proto nezbytné, aby se obeznámila s obecnými znaky těchto poruch a brala v úvahu individuální osobnostní rysy dítěte, a především se mu snažila naslouchat a porozumět jeho potížím. Měli bychom podněcovat komunikaci a být dětem k dispozici, aby se s námi mohly podělit o své prožitky. Je zapotřebí, abychom je přijali a měli je rádi takové, jaké jsou, bez ohledu na jejich výkony.

Jednou z věcí, na kterou je u dyslektických dětí třeba brát ohled, jsou jejich emoce. Tyto děti byly v raném věku většinou šťastné a dobře začleněné, problémy se sebevědomím se u nich poprvé objevují, když se začnou učit číst a psát. S postupem času, když si všimnou, že je spolužáci ve školních dovednostech předhánějí, v nich začne narůstat pocit frustrace a ve srovnání s ostatními si připadají méněcenní. Vidí, že jejich úsilí není nijak odměňováno ani oceňováno, což v nich vyvolává negativní pocity vůči vlastní osobě, jako je nízké sebevědomí, úzkost či dokonce deprese způsobená tím, že sami sebe vidí příliš kriticky.

Musíme posilovat jejich schopnosti a nadání tím, že je budeme podporovat v činnostech, které je baví, a ve kterých se cítí být dobré (sport, dramatická činnost, tanec, kresba atd.). Pro všechny je povzbuzující vidět, kam se dítě od začátku posunulo.

Potíže bychom neměli zveličovat, ale měli bychom je dítěti vysvětlovat způsobem přiměřeným jeho věku. Dyslexie totiž učení pouze ztěžuje, ale neznemožňuje. Měli bychom dítěti vysvětlit podstatu problému a pomoci mu porozumět dopadům této poruchy na učení, a přiměřeně podporovat jeho sebepojetí, aniž bychom vytvářeli falešná očekávání nebo po dítěti vyžadovali něco, co je pro něj nemožné splnit. Když porozumíte potížím, pomůžete Vašemu dítěti smířit se s jeho limity a s nimi související frustrací.

Je důležité k dítěti vždy zachovávat pozitivní přístup.

Rodina by se měla aktivně zapojovat do vzdělávání a nenechávat všechnu zodpovědnost na škole.

DOPORUČENÍ, JAK DĚTI PODPOROVAT V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ

Pro vzdělávání dítěte je velmi důležitá spolupráce rodiny se školou, která umožní zachovat stejné postupy doma i ve škole a přispívá k lepšímu učení a pochopení obsahu učiva. Je vhodné se pravidelně scházet s třídním učitelem, abyste se vyhnuli překvapení na poslední chvíli.

Je důležité, aby byla rodina seznámena s metodologickými opatřeními a úpravami hodnocení, které se ve škole využívají.

Základním nástrojem pro úspěšnou komunikaci se školou je školní diář. Do něj se zapisují úkoly na každý den, termíny testů i jejich obsah, a další důležité informace, jako je rozvrh hodin, termíny třídních schůzek, konzultačních hodin, datum předávání vysvědčení apod. Je zapotřebí zjistit, zda škola používá informační systém, kde jsou všechny informace k dispozici.

Měli bychom se pokusit dítěti zjednodušit učení tím, že mu denně zkontrolujeme domácí úkoly a budeme se podílet na jeho domácí přípravě, naplánujeme jak časy, kdy se bude připravovat na jednotlivé předměty, tak i přestávky na odpočinek. Můžeme například umístit rozvrh hodin na přístupné a viditelné místo, a také je vždy užitečné barevně označit předměty. Jestliže je učebnice jazyka modrá, vybarvíme v rozvrhu hodiny jazyka modře, a stejně tak i sešity a bloky k tomuto předmětu budou modré. Je vhodné dítě do tvorby rozvrhu zapojit, abychom zvýšili jeho pocit odpovědnosti.

Je zásadní seznámit děti s metodami učení, jako je tvorba shrnutí či výpisků, které jim pomohou správně uspořádat a strukturovat informace získané ve škole nebo z učebnic.

Děti mohou k učení namísto učebnic využít i jiné způsoby. Alternativou k učebnicím mohou být dokumentární i hrané filmy, ústní výklady, programy pro hlasový výstup atd. Dítě tak bude samostatnější a bude se moci učit samo. Ovšem je třeba brát v potaz, že při úkolech se čtením a psaním bude velmi často potřebovat pomoc.

Můžete s dítětem školní látku či klíčová slova procházet napřed, aby poté, když se bude probírat ve třídě, již mělo základní povědomí a mohlo výklad lépe chápat a zůstat soustředěné.

Měli byste ustavičně projevovat důvěru v jeho možnosti (ale stále je potřeba zachovávat realistický přístup). Je důležité dítěti nabídnout pomoc s domácími úkoly, čehož se může ujmout buď někdo z rodiny, nebo můžete na doučování najít někoho cizího, aby se zmírnilo možné napětí, které tato situace může doma vyvolávat.

Nevyvíjejte na dítě nátlak, vyhněte se negativním komentářům a výhrůžkám a neporovnávejte ho s ostatními dětmi či sourozenci. Dítě povzbuzujte, chvalte a podporujte tak jeho snahu a pokroky, i když jsou malé, a oceňujte více jeho vynaložené úsilí než výsledky.

Pokud je to možné, je lepší, když dítě doučuje někdo, kdo není z rodiny a nezná se s rodiči. Jinak totiž hrozí, že dojde k poškození vztahů s dětmi, jelikož když se z nás rodičů stanou zároveň i „domácí učitelé“, děti nás přestanou vnímat jako oporu a bude narušena citová blízkost.

Je třeba mít trpělivost s tempem učení dítěte.

JAK MŮŽEME DOMA POMOCI DĚTEM V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ A NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

První roky školní docházky jsou pro rozvoj učebních dovedností zásadní. V tomto období se objevují první příznaky, které nemusí mít původ ve specifické poruše, ale již je to vhodná chvíle k zahájení intervence. Když je pro dítě obtížné osvojit si čtení a psaní, je nezbytné navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru a snažit se dítěti čtení představit zábavnou a poutavou formou. Dítě bychom neměli ke čtení nutit, jelikož by to pro něj mohlo být utrpení. Je důležité být mít trpělivost s jeho tempem učení.

Doporučuje se občas přistupovat ke čtení hravě a nezaměřovat se pouze na povinnou četbu. Můžete například s dítětem číst společně nebo mu předčítat

pohádky. Hrajte různé hry, které pomohou dítěti rozvíjet jeho fonologické uvědomění, např. písmenkové domino, křížovky, hry s vyhledáváním slov začínajících na určité písmenko, pohádky založené na opakování, básničky nebo slovní fotbal.

JAK MUŽEME DOMA POMOCI DĚTEM NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V tomto období dochází ve srovnání s nižšími ročníky k rozšiřování obsahu učiva, a proto jsou potíže výraznější. Je nezbytné upřednostňovat a podporovat používání kompenzačních pomůcek, jako jsou programy pro hlasový výstup, přístup k internetu, vzdělávací videa atd. Stejně tak je vhodné využívat programy k tvorbě myšlenkových map.

S přibývajícím počtem úkolů a zkoušek je zapotřebí pomoci dítěti zpracovat přehledný rozpis činností, který mu pomůže si rozvrhnout čas na učení a na odpočinek.

Abychom podpořili dovednost čtení s porozuměním, měli bychom dítěti poskytnout knihy přizpůsobené jeho úrovni a chtít po něm, aby vyprávělo, co přečetlo, nebo co jsme mu přečetli my.

Je důležité dítě podněcovat k osvojování si slovní zásoby a synonym, aby v případě, kdy bude mít pochybnosti, jak správně napsat některé slovo, bylo schopné se vyjádřit jiným způsobem či slovo nahradit synonymem.

V případech, kdy se dyslexie objevuje společně s dysortografií nebo dysgrafií, nebude žák kárán za chybný pravopis nebo obtížně čitelný rukopis. Lze mu pomoci tím, že ho naučíme používat mnemotechnické pomůcky, jako jsou ideogramy nebo jiné vizuální metody.

Měli bychom dítěti dát možnost se učit samostatně, ale musíme mít na paměti, že může potřebovat pomoc se čtením, a proto je důležité, abychom byli připraveni s ním látku ústně projít, v případě potřeby mu učivo předčítat či vysvětlovat.

Nesmíme zapomínat dítěti poskytovat nezbytnou emocionální a sociální podporu. Nadále bychom měli posilovat jeho sebevědomí tím, že oceníme jeho úspěchy, dosažené cíle, a především jeho úsilí.

JAK MŮŽEME DOMA POMOCI DĚTEM V POKROČILEJŠÍCH STUPNÍCH VZDĚLÁVÁNÍ

V tomto období často přetrvávají potíže z předchozích etap, převážně potíže se čtením a psaním a plánováním činností.

Čtení a psaní:

Jestliže dítě neovládá dovednost čtení s porozuměním, měli bychom rozdělovat dlouhé texty na kratší úseky, přimět ho k tomu, aby si v obrazech představovalo, co právě čte, a snažilo se graficky či schematicky znázornit, co přečetlo. Je zapotřebí si ověřit, že dítě všemu porozumělo, což lze provést tak, že ho požádáme, aby přečtený text převyprávělo vlastními slovy, a vysvětlíme mu myšlenky, kterým nerozumí.

Vzhledem k jeho omezené slovní zásobě bude potřeba posilovat schopnost hledání synonym a je vhodné, aby si dítě vytvořilo vlastní obrazový slovník.

Abychom kompenzovali špatnou vyjadřovací schopnost a potíže se strukturováním textu, mělo by dítě používat krátké a jednoduché věty, které si předem připraví v hlavě. Text dítě přečte nahlas a podruhé čte někdo jiný, aby dítě mohlo rozpoznat vlastní chyby.

Pozornost a organizace:

Dobré organizační schopnosti jsou nezbytné pro vypracovávání úkolů, dítě se proto musí naučit rozvrhovat si práci a stanovit si priority úkolů. Činnosti je vhodné provádět v tomto pořadí: průměrně obtížná aktivita, odpočinek, nejnáročnější aktivita, odpočinek, nejjednodušší aktivita. Vzhledem k tomu, že přestávek na odpočinek je několik, nesmí být příliš dlouhé.

Dítě by se mělo učit vždy na stejném místě, kde nebudou žádné vizuálně zajímavé předměty či zvuky, které by ho mohly rozptylovat, na místě by měl být zachován pořádek a mělo by umožňovat používání veškerých potřebných pomůcek.

Než se dítě začne učit, musí se nejprve pomocí rozvrhu či přehledného rozpisu rozvrhnout úkoly, které je třeba vypracovat, a připravit potřebné pomůcky. Lze použít budík a předem stanovit čas na každý úkol. Pokud je to nutné, můžete dítěti denně zkontrolovat školní diář, abyste zjistili, zda na žádný z úkolů nezapomnělo.

Je důležité si zavést rutinní postupy, protože ty napomáhají vytváření studijních návyků. Měli bychom dítěti pomoci sestavit rozvrh a dodržovat ho, aby neodkládalo povinnosti na poslední den.

Je nezbytné dítěti každý den dopřát čas volna a odpočinku. Mírná fyzická aktivita navíc zlepšuje soustředění.

JAK PŘÍSTUPOVAT K DYSLEKTICKÉMU DÍTĚTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Pedagogická intervence u všech dyslektických žáků by se měla dělit na dvě hlavní oblasti:

- Intervence zaměřená na zlepšení samotného čtení a psaní v raném věku.
Je důležité zdůraznit, že dyslektičtí žáci trpí trvalými obtížemi ve čtení a psaní, nejedná se pouze o zpoždění ve vývoji. To znamená, že v těchto dovednostech NIKDY nedosáhnou průměrné úrovně, a to nezávisle na tom, jak moc píšou nebo čtou.
- Intervence, která si klade za cíl podporovat vzdělávání v různých oblastech, a zároveň posilovat adaptaci žáka a předcházet tak mimo jiné i problémům s chováním, motivací či sebevědomím.

V konečném důsledku je ve vzdělávání cílem nalézt strategie, které by žákovi pomohly kompenzovat jeho obtíže se čtením a psaním, aby kvůli těmto potížím nebyl ochuzován o učivo.

Existují dva typy opatření či strategií, které učitel může využít: metodická doporučení pro výuku, která dyslektickému žákovi umožní se učit navzdory jeho obtížím, a opatření v rámci procesu hodnocení, aby jeho úsilí vynaložené k učení bylo odměněno.

„Pro vzdělávání žáka je nezbytné zavést kompenzační opatření, která mu umožní vytvářet nové studijní strategie, díky kterým bude moci dosáhnout minimálních výstupů za každé období.“

A. METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO VÝUKU

Žáci s dyslexií jsou schopni se vzdělávat, pouze potřebují odlišný způsob výuky. Nejde o to, že by ke vzdělání nebyli způsobilí, ale o to, že vzdělávací systém založený na čtení a psaní pro ně není uzpůsobený.

Zásady, které je třeba zohlednit při výuce:

1. Měla by proběhnout schůzka učitele s dyslektickým žákem, během které učitel žákovi sdělí, že na něj bude dohlížet, aby mu mohl pomáhat. S ohledem na nejistotu a nízké sebevědomí žáka je citová vazba mezi žákem a učitelem nezbytná.
2. Žák by měl sedět blízko tabule nebo místa, kde se nejvíce pracuje, daleko od hluku a podnětů, které by ho mohly rozptylovat. Je potřeba se žákovi individuálně věnovat pokaždé, kdy to bude možné, a ujistit ho, že se může zeptat na cokoli, čemu nerozumí.
3. Je vhodné používat diáře a školní plánovací kalendáře. Žáci si do kalendářů mohou zapisovat termíny pro odevzdání úkolů nebo zkoušek, učivo probírané ve třídě a místnost, kde hodina probíhá. Pomoc s organizací je pro ně nezbytná.

4. Žák by měl mít možnost být omluven z výuky druhého cizího jazyka (ve Španělsku např. francouzštiny) vzhledem k tomu, jak je pro něj obtížné si cizí jazyky osvojovat.

5. Učitel by měl respektovat tempo učení každého žáka a zohledňovat skutečnost, že žákovi může trvat až třikrát déle se něco naučit, rychleji se unaví vzhledem k větší námaze, kterou musí vydat, a bude rychleji zapomínat.

6. Měl by být vybrán základní vzdělávací obsah, aby bylo dosaženo minimálních výstupů. Na začátku každého čtvrtletí by to mělo být projednáno s rodiči.

7. Výuka by měla být více praktická (žák by měl vědět, proč se danou látku učí a k čemu mu bude). Jedna z nejvhodnějších metod pro dyslektického žáka, která je navíc účelná i pro zbytek třídy, je metoda, která se zakládá na multisenzoriálním přístupu: „Slyšel jsem a zapomněl jsem, viděl jsem a pochopil jsem, udělal jsem to a naučil jsem to.“

8. Psaný text by měl být, pokud možno, podpořen ilustrativními obrázky a vysvětlivkami, případně audiovizuálním materiálem.

9. Při zadávání práce je důležité používat termíny, kterým žák bude schopný porozumět.

10. Po žákovi nevyžadujeme, aby špatně napsanou práci znovu přepisoval a aby vypracovával příliš dlouhé texty.

11. Školní úkoly mají být přizpůsobeny potížím žáka. Žáka nenutíme přepisovat zadání úkolu, ale přechází se rovnou k jeho vypracování. Místo přepisování je pro žáka užitečnější, když si vytvoří výtah či pojmové mapy, které jsou pro něj užitečnější. Dopřejte mu na vypracování úkolů dostatek času a požadujte toho po něm méně, protože bude potřebovat

mnohem více času než ostatní. Požadavky lze přizpůsobit individuálně každému žákovi.

12. Při zadávání domácích úkolů by učitel měl žákovi poskytnout papír s obsahem úkolu a sešíváčkou mu ho přicvaknout do diáře.

13. Učitel se musí ujistit, že materiál nabízený ke čtení odpovídá úrovni čtení dyslektického žáka. Dále je také důležité se vyhnout situaci, kdy by žák musel číst veřejně něco, na co není připravený. Je vhodné rozčlenit text na krátké části a ke každé z nich připojit otázky na čtení s porozuměním, které se budou týkat jednotlivých úseků. Učitel by měl žákovi pomoci označit klíčové slovo, které ho dovede k základní myšlence textu. Je důležité snížit množství povinné četby a informovat ho o povinné četbě na začátku, aby měl čas ji přečíst. Měly by mu být poskytnuty doplňkové pomůcky ke čtení knih (podpůrné materiály ke čtení, audioknihy a filmy).

14. Žák smí při hodinách využívat pomůcky, které jsou pro něj vzhledem k jeho obtížím potřebné (násobilková tabulka, abeceda, kalkulačka apod.)

15. Je vhodné využívat IKT (Informační a komunikační technologie), např. hlasový výstup, aplikace ke kontrole pravopisu, překladače, hlasové záznamníky, a pracovat s počítačem.

16. Žák by vždy měl mít ke studiu k dispozici „spolehlivý text“, tzn. knihu, nahrávku či dokument poskytnutý učitelem. Vlastní poznámky žáka pravděpodobně nebudou k nastudování látky stačit.

17. Je důležité posilovat oblasti či dovednosti, které dyslektický žák dobře zvládá a nemá s nimi potíže. Snažíme se vyzdvihnout pozitivní aspekty jeho práce, protože právě díky rozvoji jeho nadání se učí a rozvíjí svůj osobní přístup a individuální strategie, které mu umožňují kompenzovat jeho nedostatky a začlenit se do skupiny vrstevníků.

18. Je nezbytné přijmout skutečnost, že žák může být zapomnětlivější či roztržitější, což je způsobeno oslabenou krátkodobou pamětí a/nebo zhoršeným soustředěním.

Žák s dyslexií má vážné obtíže s pracovní pamětí, což znamená, že je schopný se naučit určitou látku, přeříkat ji, jako by jí již ovládal, a za chvíli vše zapomenout, což je pro něj velmi frustrující. Z tohoto důvodu si také nepamatuje, kde má věci, plete si učebny, učebnice či pracovní sešity, ztrácí se ve výkladu učitele nebo zapomíná na termíny zkoušek. Toto roztržité chování je neúmyslné, ale dítě zapomíná v průběhu celého dne (doma, ve škole, při mimoškolních aktivitách), a pokud necítí podporu od dospělých, tak nabude dojmu, že selhává na mnoha frontách, protože to, co od dospělých obvykle slychává, jsou komentáře typu: „jsi líný“, „ty si nic nepamatuješ“, „s tebou je to katastrofa“.

19. Žák nikdy nesmí být zesměšňován.

Metodická doporučení pro výuku angličtiny nebo druhého cizího jazyka:

- Je vhodné snížit objem požadované slovní zásoby.
- Žákům by mělo být umožněno mít viditelně ve třídě a v testech příklady gramatické struktury vět (např. podmět – sloveso – přívlastek – podstatné jméno: It is a good book).
- Poslech by měl být nacvičován v klidném prostředí.
- Žák by měl jednou ročně přečíst knihu s otázkami na čtení s porozuměním, která je vhodná k jeho úrovni (nikoliv k úrovni třídy). Učitel rozdělí kapitoly na jednotlivá čtvrtletí.
- Je vhodné zadávat pokyny různými způsoby (pisemně, ústně, předvedením).
- Co se týče nepravidelných sloves, mělo by být na začátku školního roku dohodnuto, která z nich bude muset žák do konce roku ovládat, a během té doby absolvuje 2-3 testy na nepravidelná slovesa.

- Je prospěšné využívat vizuální učební pomůcky, jako jsou např. obrazové kartičky Flashcards, piktogramy, plakáty, kresby atd., které pomáhají žákům vizuálně vnímat výrazy, se kterými pracují, a učit se tak jazyk přirozeným způsobem podobně jako jazyk mateřský (metoda, která se nazývá „Natural approach“).

B. DOPORUČENÍ PRO POSTUPY HODNOCENÍ

Při hodnocení dyslektických žáků je nejdůležitější mít na paměti, že tito žáci potřebují k učení více úsilí a času. Je nemožné, aby při zkoušce prokázali všechnu práci, kterou odvedli. Proto se upřednostňuje hodnotit žáka průběžně a nikdy pouze na základě zkoušek, nýbrž s ohledem na celkové studium v průběhu celého hodnoceného období.

Zásady, které je třeba při hodnocení zohlednit:

1. Učitel by měl zvážit, zda nebude vhodné využít k hodnocení žáka kromě písemných zkoušek i doplňkové alternativy hodnocení, jako jsou prezentace prací či projektů.
2. Termíny zkoušek by měly být vypisovány s předstihem a každá by měla probíhat v jiný den, nikdy by nemělo dojít k tomu, že se budou v jeden den konat dvě zkoušky. Rozpis termínů zkoušek by měl být vyvěšen na dobře viditelném místě ve třídě.
3. Počet otázek v testu by měl být snížen a měly by se vyloučit otázky, které nespádají do minimálních výstupů.
4. Ústní a písemné zkoušky žák vykonává podle svých schopností číst a psát, měl by mít i možnost kombinovaných zkoušek. Když je nutné žáka zkoušet písemně, doporučuje se s ním poté znovu projít otázky a cvičení o samotě a individuálně doplnit odpovědi z testu ústně. Tímto způsobem jsou skutečně posouzeny znalosti dítěte.

5. Pokud je zkouška písemná, otázky neměly být diktovány ústně, protože je žák může špatně opsat.

6. Je důležité přečíst zadání před začátkem testu, rozdělit rozsáhlé texty a doplnit písemný text zkoušky o grafická znázornění a obrázky, aby se zajistilo, že žák porozumí tomu, co se po něm žádá.

7. Písemná zkouška by měla být přizpůsobena schopnostem žáka: test tvoří spojovačky podpořené obrázky, otázky typu pravda/nepravda, krátké otázky, otázky na definici pojmů, u kterých ale není požadováno jejich porovnávání či hledání rozdílů mezi nimi. Je vhodné se vyhnout opakování klíčových slov v testu s výběrem odpovědí.

8. Obsah textu by měl být přizpůsoben, je vhodné zvětšit velikost písma nebo řádkování, rozdělit rozsáhlé úseky na menší části, a pokud je více odstavců, jsou rozdělit je a mezi každým z nich je ponechat mezeru.

9. Dobu k vykonání zkoušky uzpůsobíme (čas prodloužíme, rozdělíme atd.) a během zkoušky žákovi oznamujeme, kolik času mu ještě zbývá.

10. Hodnocení zkoušek a prací by mělo probíhat na základě obsahu práce, nikoliv na formě, proto se pravopisné chyby, nedostatky ve vyjadřování, interpunkci či špatný rukopis se žádných okolností a v žádném předmětu nehodnotí. Těmto chybám žák nemůže zabránit, jelikož nemá zautomatizovanou správnou pravopisnou podobu slova. Tyto nedostatky by proto měly být opravovány pouze černou barvou, ne červenou.

11. Cvičení na slovesné časy by měla být hodnocena pomocí praktických příkladů, jelikož dyslektici mají velké problémy s automatizací časové souslednosti bez logické vazby.

12. Vzhledem k tomu, že je pro ně velmi obtížné si zapamatovat násobkové tabulky a vzorce, mělo by jim být umožněno využívat při matematických

testech kalkulačky. Oceňován bude postup výpočtu matematických operací, nikoliv chyby v počítání z paměti.

13. Žákovi nepokládáme otázky, které se týkají látky probírané předchozí den.

14. Žákovi připomeneme, aby si svou práci zkontroloval, než ji odevzdá.

15. Žákovi nabídneme testy nanečisto, které si udělá doma, aby si nacvičil, jak odpovídat na otázky v určitém typu zkoušky.

16. Neměly by být vykonávány souhrnné zkoušky z předmětů, u kterých žák již absolvoval dílčí zkoušky. S přibývajícím množstvím látky ke studiu dochází ke zhoršení studijních výsledků, proto je efektivnější zkoušet žáka na konci každého probraného tématu, aby učiva nebylo moc najednou.

17. Pokud si žák bude muset některou zkoušku opravit, má být zkoušen pouze z nezvládnutého učiva, kvůli kterému ve zkoušce neobstál.

18. Hodnocení žáka by mělo probíhat s ohledem na jeho vlastní úsilí a úspěchy, nikoliv na základě porovnávání žáka s ostatními. Pocit úspěchu s sebou přináší další úspěch, kdežto neúspěch vede k dalšímu selhání (sebenaplňující se prorocství).

Ve vzdělávání je zapotřebí nalézat strategie ke kompenzaci obtíží žáka.

Doporučení pro hodnocení angličtiny či druhého cizího jazyka:

- Zadáání by měla být psána v rodném jazyce, nebo by je měl učitel přeložit, aby byl žák schopen přesně porozumět tomu, co má dělat.
- Pravopisné chyby se opravují, ale nehodnotí. Žák smí slova psát foneticky (např. orange – oryndž), větší důraz se klade na začlenění slov do vět.
- Zkoušky mají být přizpůsobeny možnostem žáka, jsou tvořeny jednoduchými cvičeními a větami. Při hodnocení jednotlivých témat učiva se zaměříme na dovednost porozumění a ústní projev.
- Obsah zkoušky by měl být vždy zaměřen pouze na jedno téma, žák by neměl být na konci čtvrtletí zkoušen ze všeho. Tito žáci v angličtině nikdy nedosáhnou významné úrovně, v podstatě pokaždé, když se učí na zkoušku, začínají znovu od nuly. Čím více toho bude muset nastudovat, tím horší bude výsledek.
- Písemná část zkoušky by měla být upravena, namísto eseje žák zpracuje výtah informací za využití vhodné slovní zásoby a gramatických jevů.
- Při ústních zkouškách by se učitel měl s žákem domluvit na konkrétních otázkách, které se vážou k obsahu učiva a hodnotit ho na základě těchto otázek.

„Pokud se dítě nedokáže učit způsobem, jakým vyučujeme, vyučujme způsobem, jakým se učit dokáže.“ Dr. Harry Chasty

Mělo by být upřednostňováno průběžné hodnocení žáka.

DYSLEXIE A SDRUŽENÍ ADIXMUR

Sdružení ADIXMUR (Asociace pro dyslexii a jiné poruchy učení v Murcii) je nezisková organizace tvořená rodinnými příslušníky a osobami, které mají přímý či nepřímý vztah k dyslexii a dalším poruchám učení. Zrodila se z potřeby zodpovědět otázky týkající se této poruchy a nabídnout pomoc, která povede k překonání obtíží dyslektiků.

Hlavní cíle sdružení Adixmur jsou:

- poskytovat informace a podporu osobám a rodinným příslušníkům osob, které se potýkají s dyslexií a jinými souvisejícími poruchami,
- vyhledat a šířit dostupné zdroje a pokročilé intervenční metody,
- vysvětlit společnosti, že dyslexie je vážná porucha učení, která stojí za velkým počtem školních neúspěchů,
- zvyšovat povědomí učitelů a ostatních osob odpovědných za vzdělávání dítěte o situaci dítěte a jeho potížích se čtením a psaním,
- podílet se na vzdělávání a spolupracovat při hledání zdrojů a specifických metodologických prostředků pro studenty s tímto typem obtíží,
- pečovat o zájmy a práva dyslektických osob a seznamovat je s platnými právními předpisy autonomní oblasti Murcie, které se týkají dyslexie a ostatních poruch učení.

Mezi různé služby, které sdružení nabízí, patří:

- poradenství a podpora rodin,
- pedagogicko-psychologická intervence u dětí,
- specifická podpora vzdělávání dětí,
- kurzy učebních strategií pro děti a dospívající,
- kurzy zaměřené na rozvoj pozitivního sebepojetí a sebevědomí pro děti a dospívající,
- informační semináře a poskytnutí příležitosti k výměně zkušeností mezi rodiči,
- pomoc s vyřízením žádosti o učebnice v digitálním formátu,

- kurzy zaměřené na práci, využívání a uplatňování IKT při potížích s učením,
- sdružení má sjednané slevy na počítačový software (hlasový výstup),
- dohody o spolupráci s Radou pro školství a Univerzitou v Murcii.

3. KOMENTÁŘ

Následující část bakalářské práce se zabývá překladatelskou analýzou výchozího textu, která vychází převážně z knihy *Text analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis* od Christiane Nordové. V dalších podkapitolách se budu věnovat také metodě překladu, překladatelským problémům a jejich řešení a překladatelským posunům.

Výchozí text překladu v bakalářské práci označuji zkratkou „O“, překlad zkratkou „P“.

3. 1 Překladatelská analýza výchozího textu

Jak již bylo zmíněno výše, překladatelská analýza se opírá o model Christiane Nordové. Ta uvádí, že je důležité rozlišit vnětextové a vnitratextové faktory. Mezi vnětextové faktory Nordová řadí vysilatele textu, příjemce, záměr, médium, místo, čas a funkci textu. Při určování funkce budu vycházet z díla R. Jakobsona *Poetická funkce* (1995). Vnitrotextovými faktory je dle Nordové téma, obsah, presupozice, kompozice, neverbální prvky, lexikum, syntax a suprasegmentální prvky.

3. 1. 1 Stylistické zařazení

Před každým překladem je důležité si uvědomit, kterému funkčnímu stylu výchozí text odpovídá, jelikož to má mimo jiné vliv na volbu jazykových prostředků a syntaktické struktury. M. Čechová ve své publikaci *Současná stylistika češtiny* rozlišuje 4 základní funkční styly: prostěsdělovací, odborný, publicistický a umělecký, dnes se k nim může řadit i styl administrativní, řečnický a někdy i esejistický. (1997, s. 31)

Příručku o dyslexii zařazuji do stylu odborného, konkrétně populárně-naučného. Jedná se o popularizační styl, který využívá určité množství odborných termínů, které je ovšem přizpůsobeno příjemcům, kteří nejsou odborníky na dané téma, a k porozumění textu tak nejsou potřeba žádné odborné znalosti. Vyjadřování

může být hovorovější, než je pro odborné texty typické. Text je určen široké veřejnosti, a i laickým zájemcům. Jednotlivé termíny a informace autoři podrobně vysvětlují. Cílem je čtenáře vzdělat a zvýšit jejich povědomí o dané problematice. (Čechová, 1997, s. 162)

3. 1. 2 Vnětextové faktory

3. 1. 2. 1 Autor a vysílatel textu

Dle Nordové (2005, str. 47) je zapotřebí rozlišit dva pojmy: „autor textu“ a „vysílatel textu“. Vysílatelem je osoba (či instituce), která se pomocí daného textu snaží sdělit určitou zprávu a vyvolat nějaký efekt, kdežto autorem je ten, kdo text píše podle instrukcí vysílatele a dodržuje pravidla a normy textové tvorby platné pro daný jazyk a kulturu. Autorem a vysílatelem textu je dost často stejná osoba, ovšem nemusí tomu být vždycky tak.

Autor textu často nemusí být explicitně uveden, mnohdy také z toho důvodu, že text mohl vzniknout při spolupráci několika autorů, především odborníků. Toto je případ i této příručky.

O vznik této příručky se zasloužila nezisková organizace Adixmur (Asociace pro dyslexii a jiné poruchy učení v Murcii) sídlící ve španělské autonomní oblasti Murcie. Sdružení se věnuje a pomáhá osobám trpícím dyslexií či dalšími poruchami učení. Organizace je tedy vysílatelem textu, autorem jsou její členové. Mezi členy sdružení jsou především speciální pedagogové a osoby, které mají přímý či nepřímý vztah k dyslexii. Konkrétní jména autorů nejsou uvedena, lze dohledat jen osobu zodpovědnou za grafický design článku, tou je *Ana María López Giménez*.

3. 1. 2. 2 Záměr textu

Hlavním záměrem neziskové organizace Adixmur pro sepsání této příručky bylo především edukovat a podpořit rodiče, kteří mají doma dítě s dyslexií. Účelem je seznámit rodiče se znaky, které mohou dyslektické děti vykazovat, poradit jim, jak mají s dítětem jednat, jak mu pomáhat

s přípravou do školy. Dále se příručka také navrhuje, jak by k dítěti měli správně přistupovat pedagogové ve škole, jaké metodologické prostředky by měli využívat a jak by mělo probíhat hodnocení dyslektických dětí.

Sdružení Adixmur chce zejména zvyšovat povědomí veřejnosti o těchto specifických poruchách učení, záměrem je kromě poskytnutí pomoci rodičům dětí s dyslexií také obecně poučit čtenáře a docílit toho, že si lidé budou vědomi existence takovýchto poruch a budou vědět, jak přistupovat k osobám, které se s tímto potýkají, a brát je vážně. Nezisková organizace sepsáním této příručky také chtěla informovat veřejnost o její existenci a nabídnout veřejnosti své služby.

V příručce je kapitola s názvem *La dislexia y Adixmur* (O, s. 36), kde jsou explicitně popsány hlavní cíle oné organizace, které je v podstatě vedly k napsání příručky.

3. 1. 2. 3 Adresát a příjemce textu

Co se příjemce textu týče, je důležité rozlišit, zda se jedná o příjemce výchozího textu či příjemce překladu. Dle Nordové (2005, s. 58) se každý příjemce překladu bude lišit od příjemce výchozího textu minimálně v jedné věci, a to v tom, že každý z nich pochází z jiné kulturní a jazykové komunity.

Příjemcem výchozího textu příručky tedy může být rodilý mluvčí pocházející ze Španělska či jiné hispánské země, nebo osoba, která ovládá španělštinu na pokročilejší úrovni. Text je určen široké veřejnosti, ale především se zaměřuje na rodiče (což je explicitně zmíněno i v samotném názvu příručky), pedagogy a jiné osoby, které mají vliv na děti s dyslexií. Příručka může být využita i studenty speciální pedagogiky nebo lidmi, kteří se o problematiku specifických poruch učení zajímají. Příjemce překladu se od příjemce originálu v tomto případě výrazně neliší. Nicméně kapitola o španělské legislativě (O, s. 38) je určena Španělům, v překladu by mohla být nahrazena legislativou českou.

Příjemci obou zemí od příručky očekávají, že se dozví více o dyslexii a naučí se, jak k dyslektickým dětem přistupovat. Je proto zapotřebí jim předávat přesné informace, ale také dbát na to, aby byl text jasný a srozumitelný. U překladu bylo proto třeba určité pasáže zestručňovat, jelikož španělský způsob vyjadřování byl na české zvyklosti více redundantní, což by mohlo českému čtenáři znít nepřirozeně.

3. 1. 3. 4 Médium

Médium Nordová (2005, s. 62) popisuje jako prostředek, díky kterému se text dostane k příjemci. Nejprve je třeba se zaměřit na to, zda je text přenášen ústně či písemně. Konkrétně tato příručka je text psaný, předem připravený, veřejný.

Příručka je v digitální podobě k dispozici zdarma na webových stránkách neziskové organizace Adixmur (www.adixmur.org) v sekci *Zdroje -> Příručky a manuály*. Díky tomu, že je text tak snadno dostupný, může oslovit širší veřejnost. Je přístupná všem zájemcům nezávisle na zemi, jak španělským rodilým mluvčím, tak cizincům.

Jak je uvedeno v příručce (O, s. 2), existuje i její tištěná verze, ta by mohla být k dispozici přímo v místě pracoviště sdružení Adixmur a klienti, co tam docházejí, by si mohli příručku volně vzít domů. Papírová verze je tedy přístupná pouze Španělům nebo lidem, kteří pobývají v Murcii a jsou nebo chtějí být klienty organizace. Tištěná podoba příručky může být vhodná pro osoby ze slabších sociálních rodin či starší osoby, které tolik nevyužívají moderní technologie a není pro ně tudíž komfortní či dostupné si příručku stahovat do digitálních zařízení.

3. 1. 2. 5 Místo a čas

Příručka byla vydána v červnu roku 2016, od doby vydání tedy uběhlo již 7 let. Vznikla ve španělské autonomní provincii Murcie, v obci Molina de Segura, kde, jak již bylo zmíněno výše, sdružení Adixmur sídlí.

Jelikož byl text vydán v Murcii, je v něm užitá evropská varieta španělštiny. Příručka navíc pochází ze současnosti, takže je psána novodobou španělštinou a neobsahuje žádná zastaralá slova a termíny.

Poznatky, které příručka předkládá, jsou velmi obecné a lze z nich vycházet i v jiných zemích, nejsou tedy relevantní pouze pro Španělsko. Je pravda, že texty zaměřující se na vzdělávání často bývají problematické vzhledem k rozdílům mezi vzdělávacími systémy jednotlivých zemí, ovšem příručka se zaměřuje spíše na doporučené postupy výuky dyslektických dětí a vzdělávací systém jako takový příliš nerozebírá, proto i části příručky týkající se vzdělávání jsou aplikovatelné ve více státech. Součástí příručky je ale také kapitola představující právní rámec dyslexie ve španělském vzdělávání, která je zaměřena pouze na španělské příjemce, protože legislativa je v každé zemi jiná. Tato kapitola už ale nebyla v této bakalářské práci překládána.

Vzhledem k tomu, že je v článku rozebíráno téma dyslexie, která bude ve světě vždy přítomná, je většina kapitol stále aktuální. Je ale možné, že v budoucnu dojde k novým objevům a odhalení nových metod, které budou pro dyslektické děti vhodnější, a bude je tak potřeba doplnit či obměnit. Ovšem zejména v kapitole zabývající se právním rámcem dyslexie ve španělském vzdělávání (O, s. 38), kterou jsem již zmiňovala v předchozím odstavci, mohou být některé informace neaktuální či mohou v následujících letech vyjít z platnosti.

3. 1. 2. 6 Funkce textu

Roman Jakobson v díle *Poetická funkce* popisuje 6 základních funkcí jazyka, konkrétně funkci referenční, emotivní, konativní, metajazykovou, poetickou a fatickou. (Jakobson, 1995, s. 78-82) Co se textu příručky týče, hlavní funkcí je funkce referenční. Příručka se orientuje na jedno hlavní téma, které chce čtenáři přiblížit a předat mu dostatek informací. Kromě toho je v textu také funkce konativní, autoři chtějí apelovat na rodiče a pedagogy, aby pochopili závažnost situace a naučili se, jak dyslektickým dětem porozumět a jak s nimi správně pracovat. Radí jim,

co mají dělat, aby se dítě správně rozvíjelo a nebylo nešťastné a frustrované. V příručce je do určité míry přítomna také funkce emotivní. Některé pasáže mohou ve čtenáři vyvolávat lítost anebo soucit, ale i třeba chuť pomoci dyslektickým dětem. Funkce emotivní ovšem není v textu až tak výrazná, první dvě zmíněné funkce (především funkce referenční) se v textu uplatňují nejvíce.

3. 1. 3 Vnitrotextové faktory

3. 1. 3. 1 Téma a obsah

Jak už sám název „*Guía de la Dyslexia para padres*“ napovídá, hlavním tématem textu je dyslexie. Příručka se věnuje především dyslexii v dětském či adolescentním věku. Zaměřuje se nejprve na definici poruchy jako takové a na popis znaků, které dyslektické děti vykazují. Dále se zabývá tím, co mají rodiče dělat v případě, že je jejich dítěti diagnostikována dyslexie, a jak mají vhodně k dítěti přistupovat, pomáhat mu s učením apod. V dalších kapitolách jsou představeny způsoby, jak mají k dětem přistupovat pedagogové ve škole (na různých stupních vzdělávacího systému), a jsou zde popsána vhodná metodická doporučení pro výuku a postupy hodnocení. V příručce je také představena nezisková organizace Adixmur a právní rámec dyslexie ve španělském vzdělávání.

Téma dyslexie je zastoupeno v celém textu, nikoliv pouze v některých částech, a v jednotlivých kapitolách na sebe navazuje, text je tedy koherentní.

3. 1. 3. 2 Presupozice

Presupozice jsou dle Nordové informace, u kterých vysílatel textu předpokládá, že jsou příjemci známy, a nejsou tudíž v textu explicitně zmiňovány (2005, s. 105).

Ačkoliv se u příručky předpokládá, že ji budou číst převážně rodiče a osoby, které doma pečují o dyslektické děti, nevyžaduje se od nich o této poruše učení žádná odborná znalost. Jak už jsem zmiňovala v kapitolách

výše, příručka se snaží zvýšit povědomí o projevech dyslexie a poradit lidem, jak k dyslektikům přistupovat, a proto je v textu vše podrobně vysvětleno.

Co se ovšem týče kapitol, které se věnují přístupům ve vzdělávání a jsou určeny převážně učitelům, zde se očekává, že se příjemce ve vzdělávací oblasti pohybuje a určité pedagogické termíny a postupy mu tudíž nebudou cizí. I tak se ale jedná o informace, kterým ve valné většině porozumí i nepedagogičtí příjemci.

Jak Nordová (2005, s. 107) ve své publikaci uvádí, je zapotřebí vzít v potaz také rozdíl mezi presupozicemi příjemce originálu a překladu. Co se tématu příručky týče, v překládaných kapitolách se předpokládané znalosti u příjemce výchozího textu a příjemce překladu příliš neliší. Jsou ale v příručce zmíněny některé názvy dokumentů, které budou relevantnější pro španělsky mluvící čtenáře, protože osoby bez znalosti španělštiny si je nebudou moci přečíst.

3. 1. 3. 3 Kompozice

Příručka obsahuje úvodní stranu se základními informacemi, obsah, úvod, ve kterém seznamuje čtenáře s jejím hlavním tématem a způsobem, jakým je příručka psána, dále 7 hlavních kapitol a bibliografii, kde jsou uvedeny zdroje, které autoři příručky při jejím tvoření využívali. Kapitoly se dělí na jednotlivé podkapitoly, což činí čtení přehlednějším. Některé kapitoly či podkapitoly jsou občas ještě rozděleny na menší úseky, výjimečně číslované (např. v kapitole *Forma de actuar en el colegio con el niño disléxico* O – s. 26). Celkově má příručka 42 stran. Text je členěn na odstavce, které většinou nejsou příliš dlouhé (nejdelší odstavce mají 11 řádků a jsou spíše výjimkou). V podkapitolách zabývajících se znaky dyslexie v jednotlivých vývojových etapách jsou užívány odrážky jako výčet jednotlivých příznaků.

V textu se vyskytuje několik úryvků, které opakují podstatné informace z textu a je jejich záměrem určité pasáže a poznatky čtenářům zdůraznit. Nachází se většinou na konci kapitol či podkapitol a jsou tučně

zvýrazněny. V příručce se vyskytuje jeden citát, který vyřkl britský psycholog Harry Chasty (O, s. 35). Citát se nachází pod doporučeními pro učitele a téma vhodně doplňuje, jeho funkcí je vést učitele k zamyšlení a přimět je ke zvolení správného způsobu výuky.

3. 1. 3. 4 Neverbální prvky

Jak Nordová (2005, s. 118) ve své publikaci uvádí, neverbální prvky jsou prostředky, které pomáhají doplnit, ilustrovat, zjednotřit či zdůraznit sdělení textu. Hrají důležitou roli při verbální komunikaci, jedná se například o mimiku či gesta, ale uplatňují se ve velkém také v psaných textech, kde jimi jsou obrázky, fotografie, ilustrace, loga apod.

V této příručce se vyskytuje několik ilustrovaných obrázků a fotografií, které odpovídají populárně naučnému stylu. Většina z nich je pestře barevná, a tudíž působí na čtenáře příjemným dojmem a odlehčují těžkost tématu příručky. Obrázky se povětšinou nachází buď na začátku či konci kapitoly a vizuálně doplňují téma, kterým se kapitola zabývá. V příručce se také nachází fotografie pořizena přímo v neziskové organizaci Adixmur (O, s. 37), která je vložena vedle kontaktních údajů organizace a jejíž funkcí je opět vizuálně doplnit text, ve kterém se snaží čtenáři sdružení Adixmur představit. Záměrem užití této fotografie je představit čtenáři sdružení i ve vizuální podobě, namísto pouze podoby textové. Fotografie kromě toho může přispět k tomu, že zdůrazní existenci onoho sdružení a příjemce originálu může přesvědčit o tom, že by bylo dobrým rozhodnutím služeb organizace využít. Na stránce výše (O, s. 36) je vloženo i logo organizace. V příručce se u dvou obrázků nachází také popisky (O, s. 22, 23), které čtenáře směřují na to, na co se má na obrázku zaměřit.

3. 1. 3. 5 Lexikální prostředky

Zvolené lexikum odpovídá textu populárně naučného stylu. Je použit spisovný jazyk a příručka je psána tak, aby příjemci předala odborné

informace, ale zároveň byla srozumitelná pro běžného čtenáře, který není odborníkem na dané téma.

V textu se vyskytuje mnoho termínů týkajících se speciální pedagogiky (především specifických poruch učení) a psychologie, např. *dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia*, (O, s. 7), *la motoricidad fina* (O, s. 10), *la evaluación psicopedagógica*, (O, s. 14) *las medidas compensatorias* (O, s. 22), také neurologické termíny: *neuroimagen, micromalformaciones a nivel cortical* (O, s.7). Dále jsou v textu také termíny z oblasti (obecné) pedagogiky, např. *el contenido curricular* (O, s. 22), *reglas mnemotécnicas* (O, 23), *medidas metodológicas* (O, 30), *la intervención educativa* (O, 26), *la ortografía* (O, 32). Vzhledem k tomu, že dyslexie a jiné poruchy učení se projevují jazykovými nedostatky, lze v příručce najít i odborné jazykovědné či lingvistické termíny, jakými jsou: *el componente silábico-fonológico* (O, s. 7), *silabeo, transposición, inversión* (O, s. 11), *la transcripción fonética* (O, 34).

V textu se kromě španělských termínů nachází malé množství anglických pojmů: název metody *Natural approach* (O, s. 30) a *planning* (O, 31).

V příručce se vyskytují i výrazy, které nejsou příliš odborné, jako je *no-palabras* (O, s. 11), a existují v textu určité nejednotnosti, např. nesjednocený rozbor gramatické struktury anglické věty (O, s. 30), což nasvědčuje tomu, že autoři nebyli lingvisté. Ačkoliv je příručka zařazena do odborného stylu, není zcela důvěryhodným materiálem pro citování odborných informací. Tomu ostatně odpovídá i skutečnost, že se v textu vyskytuje množství typografických chyb.

Zejména pro kapitoly zabývajícími se znaky dyslexie je typická vysoká přítomnost substantiv, a to především ve výčtu jednotlivých znaků.

Text je objektivní, ovšem často jsou v příručce užívány výrazy jako *es necesario, es muy importante, es recomendable, hay que*, jejichž funkcí je apelovat na čtenáře a zdůraznit důležité informace, jedná se však o informace obecné, které nejsou ovlivněny autorovým názorem.

Zejména v úvodní kapitole příručky je užit autorský plurál (1. osoba množného čísla): *hemos creado, explicaremos* (O, s. 5). Autoři často hovoří k příjemci pomocí druhé osoby jednotného čísla a španělského zájmena *tú*, což je pro španělské texty velmi příznačné.

3. 1. 3. 6 Syntax

Syntaktická stavba vět v příručce není až tak složitá, díky čemuž je text čitelnější a méně náročný na pochopení, což ostatně bylo záměrem autorů. Můžeme v textu sice nalézt i velmi dlouhá souvětí, ale jsou spíše výjimkou. Příkladem takového souvětí je např. souvětí ze strany 16:

*„Con los años, la frustración aumenta **al ver** como sus compañeros de clase les superan en las habilidades escolares, **sintiéndose** inferiores a los demás, y **viendo** que su esfuerzo no resulta recompensado ni valorado por nadie, lo que les provoca sentimientos negativos sobre sí mismos: autoestima negativa, ansiedad e incluso depresión por una pobre autoimagen.“* (O, s. 16)

V tomto i dalších souvětích z příručky si můžeme všimnout, že se v textu často objevují polovětné vazby s infinitivem, participiem či gerundiem (v odstavci jsem je zvýraznila), které slouží k vyjádření vztahů mezi větami a jsou pro španělský jazyk velmi obvyklé. (Baéz San José, Dubský, Králová, 1999 s. 208). Věty s těmito konstrukcemi bylo při překladu potřeba často řešit, podrobněji se tomu věnuji v oddíle 3. 3 *Překladatelské problémy a jejich řešení*.

Kromě toho se v příručce frekventovaně vyskytuje neosobní konstrukce *hay que* a poměrně často se v textu objevují také zvrtná pasiva, př. *Se repetirá el texto en voz alta y se hará una segunda lectura por parte de otra persona en voz alta* (O, s. 24) - *Text dítě přečte nahlas a podruhé čte někdo jiný* (P, s. 19)

Co se týče typů souvětí, můžeme v textu najít mnoho souvětí souřadných i podřadných. Obsahy souřadných souvětí jsou k sobě velmi často ve vztahu slučovacím a bývají spojeny spojkou *y*, pouhým řazením vět

či výše zmíněnými polovětnými vazbami. Opakovaně se v textu nachází také podřadné spojení s výrazem *por lo que*, jedná se o vztahy důsledkové. Příkladem vztahu důsledkového může být toto souvětí ze strany 8:

Es importante entender que al ser una alteración genética, no tiene cura, por lo que los niños disléxicos tendrán dislexia durante toda su vida. (O, s. 8)

3. 1. 3. 7 Suprasegmentální prvky

Suprasegmentálními prvky mluveného projevu jsou zejména jeho zvukové vlastnosti jako tón, rytmus či výška a hlasitost hlasu, u psaného textu se jedná o vlastnosti grafické, tudíž například o použití kurzívy, tučného písma, interpunkce apod. (Nordová, 2005, s. 132)

V příručce je nápadné použití tučného písma u kapitol a podkapitol. Hlavní kapitoly jsou psány velkým tiskacím tučným písmem a podkapitoly také tiskacím tučným písmem, ale již o něco menším. Celá příručka je psaná písmem „Comic sans“, které zjednodušuje čtení dyslektickým osobám (toto je explicitně zmíněno v úvodu příručky na straně 5). Písmo je ovšem pro populárně naučné články velmi netypické, může proto působit tak, že ubírá na odbornosti. V bakalářské práci jsem použila písmo „Times New Roman“, jelikož bylo předepsané, ovšem kdybych text překládala např. pro klienty konkrétní organizace, zvolila bych také bezpatkové písmo „Comic Sans“.

Nápadné je také časté užití uvozovek v textu. Ty buď označují úryvky na konci kapitol, které často citují pasáže z textu, nebo hovorovější neodborné či nespisovné výrazy (O, s. 20 – *los “profes” de casa*), uvozují přesné názvy dokumentů a zákonů (O, s. 14 – *“Protocolo de detección, identificación e intervención“*) či přímou řeč (O, s. 29 *„eres un vago“*). V překladu bylo k uvozovkám přistupováno individuálně.

V textu se také nachází závorky, ty uvádějí přesné odborné termíny a názvy (O, s. 12 – *„(enuresis nocturna)“*), citace (O, s. 7), konkrétní příklady nějakých jevů či dovysvětlují obsah výpovědí (O, s. 34 – *„(por ejemplo: orange-oranch)“*)

3. 2 Metoda překladu

Před samotným překladem jsem provedla překladatelskou analýzu, abych se s příručkou seznámila a určila způsob, jakým budu text překládat.

Jiří Levý ve svém díle *Umění překladu (1983, s. 86-87)* popisuje 2 metody překladu: metodu věrnou a volnou. S metodami souvisí také 2 normy překladu, norma reprodukční a umělecká. Vzhledem k tomu, že se jedná o populárně naučný text, uplatňovala se zde spíše norma reprodukční, jelikož bylo při překladu důležité předat českému čtenáři stejný význam sdělení textu. Bylo ovšem zapotřebí provést některé úpravy, aby byl překládaný text pro české příjemce srozumitelnější a působil přirozeně.

Při překladu jsem využívala internet a paralelní knižní zdroje věnující se stejnému tématu, abych se do problematiky více ponořila a překlad byl věrnější originálu. V tomto ohledu bylo třeba se zaměřit především na správný překlad odborných termínů z oblasti pedagogické (a speciálně-pedagogické). Publikacemi, které mi umožnily do problematiky více nahlédnout, byly zejména knihy *Poruchy učení, Čtení a dyslexie, Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* či internetový manuál *Empowering parents: Pomoc rodičům, aby dokázali podpořit své děti s dyslexií*. K umělecky hodnotnému přestylování předlohy jsem využívala také *Španělsko-český slovník Lingea*, španělský výkladový slovník *Diccionario de la lengua española* od Španělské královské akademie, české internetové slovníky synonym jako *Slovník českých synonym* nebo *ABZ slovník českých synonym a Internetovou jazykovou příručku*.

Některé termíny a výrazy, které se v textu vyskytovaly, jsem často nepřekládala doslovně, ale jejich význam popisovala více slovy. Tento způsob jsem volila z toho důvodu, že překládaným textem byla příručka, která by neměla obsahovat velké množství nejednoznačných a nesrozumitelných informací

Cílem bylo, aby vznikl funkčně adekvátní text, který by odpovídal očekáváním českého příjemce, pro které by byl překládaný text jasný a srozumitelný, ale zároveň si zachovával věrnost překladu a nedocházelo by k nežádoucím překladatelským posunům. Příručka by mohla být v českém prostředí poskytována neziskovými organizacemi, které pomáhají dyslektickým osobám, v takovém případě by ovšem muselo dojít ještě k dalším změnám, např.

by bylo zapotřebí vynechat španělské reálie a kapitoly popisující sdružení Adixmur, případně příručku doplnit o informace týkající se konkrétní české organizace, která by ji svým klientům poskytovala.

3. 3 Překladatelské problémy a jejich řešení

V následující kapitole se budu věnovat problémům, na které jsem při překladu příručky narazila, a popíšu způsoby, kterými jsem se je rozhodla řešit. Překladatelské problémy jsem si rozdělila na lexikální, syntaktické, kulturní, pragmatické a problémy na mimojazykové rovině.

3. 3. 1 Lexikální problémy

3. 3. 1. 1 Termíny

Ve výchozím textu se vyskytlo několik termínů, ke kterým dělalo potíží najít vhodný ekvivalent a bylo třeba si k nim provést rešerši.

Poměrně často se v příručce objevovaly psychologické termíny *autoconcepto* a *autoimagen*. Nejvýstižnějším českým ekvivalentem, který jsem k nim našla, bylo slovo *sebepojetí*. V několika případech jsem ovšem považovala za vhodnější význam slova v překladu vysvětlit více slovy, např.:

*Př.1: será capaz de tener un **autoconcepto** real (conociendo sus puntos débiles, pero también sus fortalezas) (O, s. 9)*

***bude schopné objektivně zhodnotit samo sebe** (bude si vědomo svých slabých, ale i silných stránek) (P, s. 9)*

*Př. 2: les provoca sentimientos negativos sobre sí mismos: autoestima negativa, ansiedad e incluso depresión por **una pobre autoimagen**“ (O, s. 16)*

*což v nich vyvolává negativní pocity vůči vlastní osobě, jako je nízké sebevědomí, úzkost či dokonce deprese způsobená tím, že **sami sebe vidí příliš kriticky** (P, s. 15)*

Dalšími problematickými termíny byly výrazy *no-palabras* a *pseudopalabras*. Pojmy označují slova, která nenesou vlastní lexikální význam a jsou uměle vytvořená. Problém jsem se rozhodla vyřešit tímto způsobem:

Př.: *Dificultad en la lectura de no-palabras o pseudopalabras* (O, s. 11).

Potíže se čtením „pseudoslov“ (slov, která nenesou vlastní lexikální význam) (P, s. 11)

Vzhledem k tomu, že ke slovu *no-palabras* neexistuje vhodný ekvivalent, výraz jsem v překladu úplně vynechala. Pojem *pseudopalabras* jsem doslovně přeložila jako *pseudoslova*, ale protože se jedná o neologismus, který není v češtině běžně užívaný, rozhodla jsem se v závorce výraz dovysvětlit. Chtěla jsem tím příjemcům přiblížit, co se pojmem myslí, aby si lépe dokázali představit, o čem jde. Výraz *pseudoslovo* jsem navíc ponechala v uvozovkách.

Potíže činil také název španělské hry k procvičování slovní zásoby. Výraz *el veo-veo* (O, s. 21) označuje hru, při které se hádají slova začínající na dané první písmenko. V českém prostředí sice máme podobné hry, ale jelikož ve španělské verzi (a kontextu dyslexie) hraje velkou roli první písmenko slova, rozhodla jsem se název hry přeložit jako *hry s vyhledáváním slov začínajících na určité písmenko* (P, s. 18)

Ve stejném odstavci se vyskytl také výraz *cuentos acumulativos*. Ačkoliv pojem *kumulativní pohádky* v češtině existuje a v odborných textech se užívá, v rámci populace není až tak známý. Výraz jsem opět vysvětlila jako *pohádky založené na opakování* (P, s. 18)

Při překladu bylo zapotřebí rozlišovat slova *dificultad* a *alteración*. Ačkoliv mnohdy fungují jako synonyma, je třeba dbát na rozdíl mezi nimi. *Alteración* označuje poruchu, tedy poškození či nesprávnou funkčnost něčeho, pojem *dificultad* se používá spíše pro obtíž/potíž. Překlad ovšem vždy závisí na kontextu.

Př. 1: [...] *por lo que las dificultades son mayores*. (O, s. 22)

[...] *proto jsou potíže výraznější*.“ (P, s. 18)

Př. 2: [...] *al ser una alteración genética*[...] (O, s. 8)

[...] *vzhledem k tomu, že se jedná o genetickou poruchu* [...]“ (P, s. 8)

Problematickými pojmy byly také termíny *transposición* a *inversión*. Slova by se dala přeložit do češtiny jako *transpozice* a *inverze*, ale vzhledem k tomu, že překládaným textem byla příručka, která nepředkládala žádné odborné znalosti, rozhodla jsem se termíny přeložit volněji. Dle publikace *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení?* (Jucovičová a Žáčková, 2015) značí obě slova záměnu písmen nebo číslic, ale každé v trochu jiném smyslu, bylo proto zapotřebí je přeložit tak, aby byl rozdíl mezi nimi patrný. Transpozice písmen označuje změny v jejich pořadí (nejen v rámci jednoho slova), inverze může značit záměny tvarově podobných písmen či prohození dvou sousedních písmen ve slově. Výraz *inverze čísel* se v textu vyskytoval dokonce dvakrát, pokaždé k němu ale bylo potřeba přistupovat jinak. K překladu jsem proto zvolila následující řešení:

Př. 1: *Trasposición de letras e inversión de números.*“ (O, s. 11) – *zaměňování pořadí písmen a převrácení číslic*“ (P, s. 11)

Př. 2: *Inversión de letras, números y palabras.* (O, s. 11) – *zaměňování dvou sousedních písmen, čísel či slov.*“ (P, s. 11)

V textu se také objevila nejednotnost ve zmíněném příkladu gramatické struktury anglických vět (O, s. 30). Autoři v tomto příkladu uváděli názvy větných členů s názvy slovních druhů. Anglická věta, kterou použili, navíc nebyla jako příklad uvedený pro osoby, které nejsou odborníky, vhodně vybraná. Lingvistické termíny jsem proto překládala doslovně, pouze *adjetivo* jsem přeložila jako *přívlastek*.

Př.: [...] (*por ejemplo, Sujeto-verbo-adjetivo-nombre, ej. It is a good book*). (O, s. 30)

[...] (*např. podmět – sloveso – přívlastek – podstatné jméno: It is a good book*). [...] (P, s. 24)

Pro většinu pedagogických a speciálně pedagogických termínů v textu existuje patřičný český ekvivalent, proto při překladu nečinily

výrazné potíže. Např.: *la evaluación psicopedagógica* (O, s. 14) – *pedagogicko-psychologické vyšetření* (P, s. 13); *la intervención educativa* (O, s. 26) – *pedagogická intervence* (P, s. 20); *metodología multisensorial* (O, s. 28) – *multisenzoriální přístup* (P, s. 22)

3.3.1.2 Anglické výrazy

V textu jsem narazila na několik anglických výrazů. Do české verze příručky příliš nezapadaly a ubíraly na srozumitelnosti textu, rozhodla jsem se k nim tedy najít vhodný ekvivalent nebo je popsat.

V kapitole s doporučeními k výuce angličtiny se vyskytl například pojem *Natural approach*. Pojem byl v závorce a autoři tím chtěli odkázat na americkou metodu osvojování si cizího jazyka, o které se ovšem v českém kontextu nemluví.¹ Výraz jsem proto nepřekládala, jen jsem dodala, že se se jedná o metodu zvanou „Natural approach“ Pojem jsem dala do uvozovek, jelikož se jedná o cizojazyčný název.

Př.: [...] *y así aprender de una forma natural como su lengua materna* (***Natural approach***) (O, s. 30)

a ucit se tak jazyk přirozeným způsobem podobně jako jazyk mateřský (***metoda, která se nazývá „Natural approach“***). (P, s. 25)

V příručce se objevoval anglicismus *un planning*, který jsem přeložila jako *rozpis*. V jednom případě jsem narazila také na výraz *un planning visual*. Opět jsem použila slovo *rozpis* a jako přívlastek shodný jsem zvolila slovo *přehledný*, jelikož toto slovo v sobě nese fakt, že rozpis je vizuálně zobrazený, a tudíž vnímatelný zrakem.

Př. 2: *Para la realización de las actividades, se tendrán que organizar previamente las tareas a realizar y el material necesario mediante un horario o un planning visual.* (O, s. 25)

¹Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Natural_approach

*Než se dítě začne učit, musí se nejprve pomocí rozvrhu či **přehledného rozpisu** rozvrhnout úkoly, které je třeba vypracovat, a připravit potřebné pomůcky.* (P, s. 20)

3. 3. 1. 3 Hovorový výraz

Při překladu činil problém hovorový výraz *los „profes“ de casa* (O, s. 20). Výraz by se dal doslovně přeložit jako *úča*², ale jelikož lze použít jen v ženském rodě, a navíc se v kontextu jednalo o rodiče, který bude doma doučovat své dítě, přeložila jsem výraz jako *„domáci učitelé“* (P, s. 17). Výraz tudíž v překladu není hovorovým, ale je uveden v uvozovkách, protože není použit tak, jak bychom ho běžně našli, tj. nejedná se o učitele, který učí dítě v domácnosti, jedná se pouze o rodiče, který dítě doma doučuje.

3. 3. 1. 4 Názvy dokumentů

Text příručky obsahoval názvy dvou dokumentů z oblasti speciální pedagogiky, které vytvořila Rada pro školství a univerzit v Murcii.

U prvního dokumentu *„Protocolo de detección, identificación e intervención“* (O, s. 14) jsem přistoupila k následujícímu řešení: *„[...] v dokumentu „Metodické pokyny pro odhalení a identifikaci dyslexie a zahájení intervence [...]“* (P, s. 13) Nejprve jsem si originální dokument našla a přečetla, aby se mi název lépe vymýšlel. Na základě toho jsem poté název upravila tak, aby z něj českým čtenářům bylo více jasné, čím se zabývá, a aby byl podobnější názvům českých dokumentů podobného rázu.

Název druhého dokumentu jsem již přeložila doslovněji, jelikož je název srozumitelný: *en la “Guía para el éxito escolar del alumno con dislexia”* (O, s. 14) – v *„Příručce pro školní úspěšnost žáka s dyslexií“* (P, s. 13)

² Dostupné z: <https://slovníky.lingea.cz/spanelsko-cesky/profe>

3. 3. 2 Syntaktické problémy

3. 3. 2. 1 Polovětné vazby

Jak už jsem zmínila v oddíle 3. 3. 1. 6 *Syntax* vyskytuje se v příručce mnoho polovětných konstrukcí, které jsou pro španělštinu velmi typické. Vazby mohou být tvořeny infinitivem, participiem, gerundiem a v českém jazyce jim může odpovídat souvětí souřadné, podřadné, větný člen nebo předložka (resp. pádová předložka) (Baéz San José, Dubský, Králová, 1999, s. 208).

V některých případech vazbám s gerundiem odpovídalo souvětí souřadné:

*Př. 1: [...] es fundamental informarse de las características generales de estas dificultades **atendiendo** a las peculiaridades individuales [...] (O, s. 16)*

*[...] aby se obeznámila s obecnými znaky těchto poruch **a brala v úvahu** individuální osobnostní rysy dítěte [...] (P, s. 15)*

*Př. 2: Hay que reforzar con comentarios positivos sus esfuerzos y progresos, por pequeños que sean, **valorando** más el propio esfuerzo que los resultados. (O, s. 20)*

*Dítě povzbuzujte, chvalte a podporujte tak jeho snahu a pokroky, i když budou malé, **a oceňujte** více jeho vynaložené úsilí než výsledky. (P, s. 17)*

Jindy vazbám s gerundiem odpovídalo souvětí podřadné.

*Př. 1: Debemos potenciar sus aptitudes y talentos **favoreciendo** la práctica de actividades [...] (O, s. 16)*

*Musíme posilovat jejich schopnosti a nadání **tím, že je budeme podporovat** v činnostech [...] (P, s. 15)*

*Př. 2: [...] existen distintos grados de afectación, **dependiendo** mucho de cada persona [...] (O, s. 8)*

*[...] existují různé stupně postižení, **které jsou** do značné míry individuální [...] (P, s. 9)*

A v některých případech jsem k překladu použila větný člen.:

Př. 1: [...] *confeccionará un esquema de la información, **aplicando** el vocabulario y gramática adecuados.* (O, s. 34)

[...] *zpracuje výtah informací **za využití** vhodné slovní zásoby a gramatických jevů.* (P, s. 28)

Př. 2: [...] ***contando** con sus dificultades [...]* (O, s. 26)

[...] ***navzdory** jeho potížím [...]* (P, s. 21)

V případě polovětných konstrukcí s infinitivem byla situace velmi podobná jako v případě vazeb s gerundiem.

V některých případech jsem volila možnost vazbu přeložit jako souřadné souvětí.

Př. 1: *Se trata de darle autonomía **para hacer** las cosas por sí solo.* (O, s. 20)

*Dítě tak bude samostatnější **a bude se moci učit** samo.* (P, s. 16)

Př. 2: *Debemos dirigirnos al tutor **para transmitirle** nuestra sospecha [...]* (O, s. 14)

*Musíme se obrátit na vyučujícího **a sdělit mu** naše podezření [...]* (P, s. 13)

Několikrát jsem také vazby překládala jako souvětí podřadná.

Př. 1: *Selección de los contenidos básicos de la materia **para alcanzar** los objetivos y contenidos mínimos.* (O, s. 27)

*Měl by být vybrán základní vzdělávací obsah, **aby bylo dosaženo** minimálních výstupů.* (P, s. 22)

Př. 2: ***Al comprender** las dificultades ayudarás a tu hijo a aceptar sus limitaciones[...]* (O, s. 17)

***Když porozumíte** potížím, pomůžete Vašemu dítěti smířit se s jeho limity [...]* (P, s. 15)

A jindy mi přišlo nejvhodnější použít větný člen.

Př. 1: [...] *pero sí es el momento adecuado **para comenzar a intervenir**.* (O, s. 21)

[...] *ale již je to vhodná chvíle **k zahájení** intervence.* (P, s. 17)

Př. 2: *Al **augmentar** la cantidad de deberes y el número de exámenes, hay que ayudarlo a establecer un plan de trabajo [...]* (O, s. 22)

*S **pribývající**m počtem úkolů a zkoušek je zapotřebí pomoci dítěti zpracovat přehledný rozpis činností, [...]* (P, s. 18)

Při překladu polovětných vazeb s participiem jsem ani jednou konstrukci nepřeložila jako souvětí souřadné, v překladu se v tomto případě objevilo pouze souvětí podřadné nebo větný člen.

Příklady konstrukcí, kterým při překladu odpovídal větný člen:

Př. 1: *Una vez **elaborado** el informe psicopedagógico por los servicios de orientación, se determinarán [...]* (O, s. 14)

*Po **vypracování** pedagogicko-psychologického posudku poradenským zařízením se stanoví [...]* (P, s. 13)

Př. 2: *El tutor, **asesorado** por los servicios de orientación, colaborará con las familias en el seguimiento [...]* (O, s. 14)

*Vyučující **ve spojení** se školským poradenským zařízením bude spolupracovat s rodinami na dodržování [...]* (P, s. 14)

Př. 3: *[...] una grabación o un documento **facilitado** por el profesor.* (O, s. 29)

*[...] nahrávku či dokument **poskytnutý** učitelem.* (P, s. 23)

Příklady konstrukcí, kterým při překladu odpovídalo souvětí podřadné:

*Př.1: Los diferentes servicios **ofrecidos** por la asociación son:* (O, s. 37)

*Mezi různé služby, **které** sdružení **nabízí**, patří:* (P, s. 29)

*Př. 2: Informar y orientar a las personas y familiares **afectados** por la dislexia y otros trastornos asociados.* (O, s. 36)

*Poskytovat informace a podporu osobám a rodinným příslušníkům osob, **které se potýkají** s dyslexií a jinými souvisejícími poruchami.* (P, s. 29)

3. 3. 2. 2 Překlad doporučení pro výuku a hodnocení

V kapitole *Forma de actuar en el colegio con el niño disléxico* (O, s. 26) jsou vyjmenována metodická doporučení pro výuku dyslektických žáků ve školách a postupy hodnocení. V doporučeních si můžeme všimnout nominalizace, tj. nejsou formulována slovesným způsobem, ale za využití substantiv. Aby čtení nepůsobilo příznakově, nominální forma nebyla zachována. K překladu jsem nejčastěji využívala zdvořilé konstrukce *měl by, mají být* (př. 1), přísudek jmenný se sponou, např. *je důležité, je vhodné* (př. 2), 1. osobu čísla množného (př. 3), v některých případech také čas přítomný. Tento způsob překladu jsem volila také z toho důvodu, aby doporučení byla psána spíše formou návrhu, a nebyla tak příliš direktivní jako pravidla.

V některých případech bylo zapotřebí doplnit podmět (př. 1) nebo předmět (př. 3)

Př. 1: **Colocación** del alumno cerca de la pizarra o del área de trabajo [...] (O, s. 27)

Žák by měl sedět blízko tabule nebo místa, kde se nejvíce pracuje, [...] (P, s. 21)

Př. 2: **Utilización** de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación): [...] (O, s. 29)

Je vhodné využívat IKT (Informační a komunikační technologie), např. [...] (P, s. 23)

Na příkladu č. 3 lze vidět, že při použití 1. osoby čísla množného bylo v tomto případě zapotřebí z doporučení vytvořit vedlejší větu předmětnou.

Př. 3: **No repetición** de un trabajo escrito por el hecho de haberlo escrito mal y no exigir la elaboración de textos muy largos. (O, s. 28)

Po žákovi **nevyžadujeme**, aby špatně napsanou práci znovu **přepisoval** a aby vypracovával příliš dlouhé texty. (P, s. 22)

V některých doporučeních byly používány infinitivy, pro jejich překlad byly voleny podobné postupy jako u substantiv.

Př. 4: *Poner un examen por tema [...] (O, s. 34)*

Obsah zkoušky by měl být vždy zaměřen pouze na jedno téma [...] (P, s. 28)

3. 3. 2. 3 Substantiva ve výčtech znaků

Substantiva se často objevovala také ve výčtech znaků projevujících se u dyslektických dětí. V tomto případě byla některá substantiva v překladu zachována (př. 1), ale několikrát jsem znaky též překládala slovesným způsobem (př. 2).

Př. 1: *Retraso en aprender a hablar con claridad. (O, s. 10)*

opožděný nástup srozumitelné řeči, (P, s. 10)

Př. 2: *Lectura correcta pero no automatizada. (O, s. 11)*

čtení je bezchybné, ale není automatizované, (P, s. 11)

Body ve výčtech jsem dle *Internetové jazykové příručky* začínala malým písmem na začátku a oddělovala je čárkami, v případě, kdy se jednalo o celé věty jsem na začátku psala písmeno velké a body zakončovala tečkou.³

3. 3. 2. 4 Rozdělení složitých souvětí

Ve výchozím textu se několikrát objevila dlouhá souvětí, která bylo třeba rozdělit, aby se text českému příjemci lépe četl a dobře se v něm orientoval.

Př. 1: *Con los años, la frustración aumenta al ver como sus compañeros de clase les superan en las habilidades escolares, sintiéndose inferiores a los demás, y viendo que su esfuerzo no resulta recompensado ni valorado por nadie, lo que les provoca sentimientos negativos sobre sí mismos: autoestima negativa, ansiedad e incluso depresión por una pobre autoimagen. (O, s. 16)*

³ Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=870>

S postupem času, když si všimnou, že je spolužáci ve školních dovednostech předhánějí, v nich začne narůstat pocit frustrace a ve srovnání s ostatními si připadají méněcenní. Vidí, že jejich úsilí není nijak odměňováno ani nikým oceňováno, což v nich vyvolává negativní pocity vůči vlastní osobě, jako je nízké sebevědomí, úzkost či dokonce deprese způsobená tím, že sami sebe vidí příliš kriticky. (P, s. 15)

Př. 2: Refuerzo de áreas o habilidades en las que el alumno disléxico se sienta cómodo y no tenga dificultades, tratando de destacar los aspectos positivos en su trabajo, ya que es a través del desarrollo de sus talentos como ellos conseguirán aprender y desarrollar sus fórmulas personales, sus estrategias individuales para suplir sus carencias e integrarse en su grupo de iguales. (O, s. 29)

Je důležité posilovat oblasti či dovednosti, které dyslektický žák dobře zvládá a nemá s nimi potíže. Snažíme se vyzdvihnout pozitivní aspekty jeho práce, protože právě díky rozvoji jeho nadání se učí a rozvíjí svůj osobní přístup a individuální strategie, které mu umožňují kompenzovat jeho nedostatky a začlenit se do skupiny vrstevníků. (P, s. 23)

3. 3. 3 Kulturní problémy

Vzhledem k tomu, že byla příručka vypracována především pro španělské příjemce, objevují se v textu španělské reálie a informace, které bylo v překladu zapotřebí upravit.

K úpravám došlo například v kapitolách, které se zabývaly výukou cizích jazyků. Autoři počítali s tím, že rodným jazykem příjemců textu je španělština, což bylo v textu explicitně zmíněno. Nahradila jsem proto výraz *en Castellano* obecným výrazem *v rodném jazyce*.

Př. 1: Presentarle los enunciados de los exámenes en Castellano o que el profesor se lo traduzca [...] (O, s. 34)

Zadání by měla být psána v rodném jazyce, nebo by je měl učitel přeložit, [...] (P, s. 28)

Autoři v textu jednou uvedli francouzský jazyk jako příklad frekventovaně voleného druhého cizího jazyka na školách. V českých školách se sice francouzština také vyučuje, ale typičtější volbou žáků bývá např. němčina. V překladu jsem proto explicitně zmínila, že se tato skutečnost týká Španělska, Vzhledem k tomu, že i z jiných částí příručky je patrné, že se jedná o španělskou příručku, nepůsobí explicitní zmínění Španělska v závorce příliš rušivě.

Př. 1: *Posibilidad de estar exentos del aprendizaje de **la segunda lengua extranjera (francés)** debido a sus dificultades para aprender otras lenguas.* (O, s. 27)

*Žák má možnost být omluven z výuky druhého cizího jazyka (ve **Španělsku např. francouzštiny**) vzhledem k tomu, jak je pro něj obtížné si cizí jazyky osvojit.* (P, s. 22)

Problém nastal také při překladu španělské instituce *la Consejería de Educación y Universidades* (O, s. 14). Pojem *la consejería* odkazuje na odbor autonomní vlády ve Španělsku, týká se to tedy pouze oblasti Murcie.⁴ Jelikož český příjemce nemusí znát administrativní dělení Španělska a vědět, jak tamní správa funguje, přeložila jsem název instituce jako „*Rada pro školství a vysoké školy v Murcii*“ (P, s.13), aby z toho bylo patrné, že se jedná o instituci jedné oblasti, nikoliv celého Španělska.

V jednom případě se v překládaném textu vyskytlo použití přivlastňovacího zájmena *nuestra* v souvislosti s autonomní oblastí Murcie, v překladu jsem tedy místo přivlastňovacího zájmena využila přívlastek neshodný, a zpřesnila tak, že se jedná o Murcii.

Př. 1: *Velar por los intereses y derechos de las personas con Dislexia, dando a conocer la legislación vigente en **nuestra** Comunidad Autónoma [...]* (O, s. 36)

*Pečovat o zájmy a práva dyslektických osob a seznamovat je s platnými právními předpisy autonomní oblasti **Murcie** [...]* (P, s. 29)

⁴ Dostupné z: <https://slovníky.lingea.cz/spanelsko-cesky/consejer%C3%ADa>

3. 3. 4 Pragmatické problémy

3. 3. 4. 1 Tykání x vykání

Autoři příručky příjemce ve výchozím textu oslovují ve 2. osobě č. jednotného (*tú*), zachování tykání by ovšem v překladu do češtiny nebylo považováno za příliš zdvořilé, bylo proto nahrazeno vykáním.

Př. 1: *Al comprender las dificultades ayudarás a **tu** hijo a aceptar sus limitaciones y la frustración consecuente.* (O, s. 17)

*Když porozumíte potížím, pomůžete **Vašemu** dítěti smířit se s jeho limity a s tím související frustrací.* (P, s. 15)

3. 3. 5 Problémy na rovině mimojazykové

3. 3. 5. 1 Uvozovky

V textu bylo mnohdy problematické použití uvozovek. V češtině uvozovky využíváme k vyznačení přímé řeči, doslovných citátů, přesných názvů, ironie, nespisovných výrazů, cizojazyčných slov apod.⁵ Uvozovky použité v takových případech jsem ponechávala, v některých případech jsem ale při překladu považovala za vhodnější je vynechat. Někdy jejich vynechání vedlo k syntaktickému zjednodušení výpovědi (př. 1).

Př. 1: *Resulta reconfortante para todos valorar su progreso “**donde estábamos y a donde hemos llegado**”.* (O, s. 16)

*Pro všechny je povzbuzující vidět, **kam se dítě od začátku posunulo**.* (P, s. 15)

V některých případech jsem překlad zobecnila a rozvolnila, uvozovky jsem proto také neponechávala (př. 2).

Př. 2: *Modificación de la sección “**expresión escrita**”: en lugar de una redacción, el estudiante confeccionará un esquema de la información [...]* (O, s. 34)

⁵Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=162&dotaz=uvozovky>

Písenná část zkoušky by měla být upravena, namísto eseje žák zpracuje výtah informací [...] (P, s. 28)

V jednom případě musely být uvozovky odstraněny, protože jejich užití bylo smysluplné pouze ve výchozím textu, při překladu by ztratilo význam. (př. 3)

Př. 3: Pues la “dislexia” es una dificultad, no un impedimento. (O, s. 17)

Dyslexie totiž učení pouze ztěžuje, ale neznemožňuje. (P, s. 15)

Uvozovky v tomto případě odkazují na rozpor slova *dislexia* s obsahem věty. Předpona *dis* ve španělštině označuje zápor, ve spojení s *lexia* tudíž poukazuje na neschopnost číst. Autoři chtěli reagovat na tuto negaci a zbytkem věty se snažili naznačit, že ačkoliv dyslexie ve svém slově obsahuje tuto negativní skutečnost, dyslexie není zábranou ke čtení a vzdělání, představuje jen určitou obtíž. Vzhledem k tomu, že v českém překladu by předpona nehrála stejnou roli, nebylo smysluplné uvozovky zachovávat.

3. 4 Překladatelské posuny

V této kapitole se zaměřuji na překladatelské posuny, které s v překladu objevily. Při charakteristice posunů jsem vycházela především z publikací *Capítulos de estilística funcional comparada: Kapitoły z porovnávací funkční stylistiky* (Dubský, 1988), *Úvod do translatologie* (Gromová, 2009) a *Moderní gramatika španělštiny* (Báez San José, Dubský, Králová, 1999).

V první řadě je zapotřebí rozlišit posuny konstitutivní a individuální. Jak je uvedeno v publikaci *Úvod do translatologie* (Gromová, 2009, s. 58), konstitutivní (neboli objektivní) posuny jsou takové, kterým se překladatel nemůže vyhnout. Dochází k nim vzhledem k rozdílům v jazykovém systému výchozího a cílového textu. Individuální posuny vznikají z interpretace originálu a jsou projevem překladatelského idiolektu. (2009, s. 59)

Jelikož je jazykový systém českého a španělského jazyka rozdílný, došlo v překladu ke konstitutivním posunům několikrát. Španělský jazyk disponuje větším množstvím slovesných časů, a navíc také oproti českému jazyku využívá

členy. Neurčité členy byly v některých případech v překladu nahrazeny neurčitými zájmeny (*para que, en caso de que el niño tenga duda de cómo se escribe una palabra* (O, s. 23) - v případě, kdy bude mít pochybnosti, jak správně napsat **některé** slovo, (P, s. 18))

V následující části popíšu konkrétní posuny, které se v cílovém textu uplatňovaly, konkrétně se jedná o transpozici, kondenzaci, amplifikaci, explicitaci a modulaci. Vycházet budu z typologie posunů J. Dubského (1988, s. 20–51).

3. 4. 1 Transpozice

Transpozice je posun, při kterém v překladu dojde ke změně gramatické kategorie slov z originálu. V překladu docházelo ke změnám slovního druhu, ale také ke změnám syntaktickým, kdy se např. z nefinitního tvaru slovesa v překladu stává sloveso finitní.

Slovnědruhovú transpozice:

Př. 1: *Hay que ser muy **paciente** con su ritmo de aprendizaje.* (O, s. 21)

*Je důležité mít **trpělivost** s jeho tempem učení.* (P, s. 17)

Př. 2: *Y dándole atención **individualizada** siempre que sea posible [...]* (O, s. 27)

*Je potřeba se žákovi **individuálně** věnovat pokaždé, kdy to bude možné, [...]* (P, s. 21)

Př. 3: *[...] creándole esta situación **una gran frustración.*** (O, s. 29)

*[...] což je pro něj **velmi frustrující.*** (P, s. 24)

Syntaktické transpozice:

Př. 4: *Es conveniente **que él participe** en la elaboración del horario **para aumentar** su nivel de compromiso.* (O, s. 19)

*Je vhodné dítě do tvorby rozvrhu **zapojit**, **abychom zvýšili** jeho pocit odpovědnosti.* (P, s. 16)

Př. 5: ***Se pueden** adelantar los contenidos escolares o las palabras clave [...]* (O, s. 20)

Můžete s dítětem školní látku či klíčová slova procházet napřed, [...] (P, s. 17)

3. 4. 2 Kondenzace

Kondenzace je takový posun, kdy při překladu pro vyjádření určitého sdělení použijeme méně lexikálních jednotek, než bylo použito v originálu. Posun často závisí na lexikálních a syntaktických možnostech jednotlivých jazyků. V překládaném textu se objevoval velmi často, jelikož cílem bylo přeložit příručku tak, aby zachovala smysl sdělení, ale zároveň byla stručná a jasná.

Př. 1: *Todos estos “despistes” son acciones involuntarias del niño disléxico, pero siendo consciente [...]* (O, s. 29)

Toto roztržité chování je neúmyslné, ale dítě [...] (P, s. 24)

Př. 2: *[...]se puede encontrar multitud de información al respecto, muchas de las veces resulta no ser exacta; o incluso puede llegar a ser errónea [...]* (O, s. 5)

[...] lze najít o dyslexii najít mnoho informací, jsou ale často nepřesné, nebo dokonce chybné, [...] (P, s. 7)

Př. 3: *Sueño muy profundo o bien se despierta con mucha facilidad. [...]* (O, s. 12)

velmi hluboký nebo velmi lehký spánek, [...] (P, s. 12)

Př. 4: *[...] estar lo más ordenado posible y que permita el acceso al material que necesite.* (O, s. 24)

[...] na místě by měl být pořádek a mělo by umožňovat používání veškerých potřebných pomůcek. (P, s. 20)

3. 4. 3 Amplifikace

Amplifikace je opakem kondenzace, tzn. při překladu pro vyjádření stejného sémantického obsahu použijeme více lexikálních jednotek, než bylo použito v originálu.

Př. 1: *La intervención para mejorar la propia **lectoescritura** en edades tempranas.* (O, s. 26)

*Intervence zaměřená na zlepšení samotného **čtení a psaní** v raném věku* (P, s. 20)

Př. 2: *Trabajar la escucha **tranquila**.* (O, s. 30)

*Poslech by měl být nacvičován v **klidném prostředí**.* (P, s. 24)

Př. 3: *Una buena organización es fundamental para la realización de las tareas, por lo que el niño deberá aprender a **organizarse** [...]* (O, s. 24)

*Dobré organizační schopnosti jsou nezbytné pro vypracovávání úkolů, dítě se proto musí naučit **rozvrhovat si práci** [...]* (P, s. 19)

Př. 4: ***Sensibilizar** al profesorado y a los diferentes responsables de la educación [...]* (O, s. 36)

***Zvyšovat povědomí** učitelů a ostatních osob odpovědných za vzdělávání dítěte [...]* (P, s. 29)

3. 4. 4 Explicitace

Explicitace znamená, že při překladu explicitně vyjádříme něco, co bylo z originálu známé jen implicitně. Takto lze příjemci překladu zlogičtit a dovysvětlit určité informace, které by mu nemusely být jasné, a učinit tak čtení srozumitelnějším.

Př. 1: *Uso de soportes visuales de aprendizaje periférico tales como **Flashcards, Pictograms, Posters, drawings**... [...]* (O, s. 30)

*Je prospěšné využívat vizuální učební pomůcky, jako jsou např. **obrazové kartičky Flashcards, piktogramy, plakáty, kresby** atd [...]* (P, s. 25)

Př. 2: [...] debemos **fragmentar los textos largos**, hacer que el niño imagine con imágenes lo que va leyendo [...] (O, s. 24)

[...] měli bychom **rozdělovat dlouhé texty na kratší úseky**, přimět ho k tomu, aby si v obrazech představovalo, co právě čte, [...] (P, s. 19)

Př. 3: Talleres de información **e intercambio de experiencias** para padres. (O, s. 37)

Informační semináře **a poskytnutí příležitosti k výměně zkušeností** mezi rodiči (P, s. 29)

Př. 4: En caso de tener que recuperar alguna evaluación, que lo haga sólo **de los temas que haya suspendido**. (O, s. 33)

Pokud si žák bude muset některou zkoušku opravit, má být zkoušen pouze z **nezvládnutého učiva, kvůli kterému ve zkoušce neobstál**. (P, s. 27)

3. 4. 5 Modulace

O modulaci se jedná v případě, kdy překladatel vyjádří obsah sdělení jiným způsobem, než jak je vyjádřen ve výchozím textu, a dojde tím ke změně úhlu pohledu nebo sémantické struktury. K takovému posunu docházelo v případě, kdy jsem nepřekládala doslovně, protože jsem nenacházela vhodné jazykové prostředky, se kterými by bylo možné zachovat plynulost sdělení.

Př. 1: Si se puede, es mejor que el apoyo en las tareas escolares **sea externo** y ajeno a los padres, pues si no terminamos por deteriorar las relaciones con los hijos. [...] (O, s. 20)

Pokud je to možné, je lepší, když dítě doučuje někdo, **kdo není z rodiny** a nezná se s rodiči. Jinak totiž hrozí, že dojde k poškození vztahů s dětmi, [...] (P, s. 17)

Př. 2: [...] ya conozca los conceptos fundamentales y pueda seguir mejor las explicaciones, **evitando las distracciones** (O, s. 20)

[...] již mělo základní povědomí a mohlo výklad lépe chápat **a zůstat soustředěné**. (P, s. 17)

4. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit funkčně ekvivalentní překlad španělské příručky *Guía de la dislexia para padres*. Důležité bylo potencionálnímu českému příjemci zprostředkovat stejný význam sdělení a přeložit příručku tak, aby byla srozumitelná a dobře čitelná, a to i pro osoby, které nejsou odborníky na dané téma. Cílem teoretické části bylo překlad příručky odborně okomentovat, provést překladatelskou analýzu, představit hlavní překladatelské problémy a popsat postupy jejich řešení a uvést vybrané překladatelské posuny.

Během překladu bylo třeba se vypořádávat s odlišnostmi v jazykových systémech češtiny a španělštiny, ale i s rozdíly na kulturní a pragmatické rovině, v bakalářské práci jsem vzhledem k rozsahu uvedla jen některé z nich. Problematické bylo například časté užívání substantiv ve výchozím textu, která bylo v překladu zapotřebí v mnoha případech nahrazovat slovesně. Bylo třeba dbát na charakteristické rysy příručky a překládat ji tak, aby rodičům a pedagogům doporučovala vhodné přístupy, nikoliv přikazovala. Výrazné obtíže při překladu činily zejména také výrazy a konstrukce, které nepůsobily příliš odborně, nebo nebylo jednoduché k nim najít vhodný český ekvivalent. Abych tyto výrazy čtenářům co nejvíce přiblížila, využívala jsem odborné zdroje a často jsem je v textu explicitně dovysvětlovala. V některých případech proto v cílovém textu docházelo k odchýlkám a posunům.

Doufám, že byly cíle bakalářské práce splněny a že se mi podařilo vytvořit funkčně adekvátní překlad, který by mohl být využíván i českými čtenáři.

5. BIBLIOGRAFIE

Primární literatura

Adixmur [Asociación de Dislexia y otras dificultades de Aprendizaje de la Región de Murcia], 2016. *Guía de la dislexia para padres*. 1. vyd. Molina de Segura: Adixmur. ISBN 978-84-686-4356-4. Dostupné z: <https://adixmur.org/nuevaweb/wp-content/uploads/2019/06/Guia-de-la-Dislexia-para-Padres.pdf>

Sekundární literatura

Tištěné publikace:

BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio, DUBSKÝ, Josef, KRÁLOVÁ, Jana, 1999. *Moderní gramatika španělštiny*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-054-0.

ČECHOVÁ, Marie, CHLOUPEK Jan, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. 1997. *Stylistika současné češtiny*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-21-8.

DUBSKÝ, Josef, 1988. *Capítulos de estilística funcional comparada = Kapitoly z porovnávací funkční stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

GROMOVÁ, Edita, 2009. *Úvod do translatologie*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-627-2.

JAKOBSON, Roman, Terezie POKORNÁ, Felix VODIČKA, Miroslav ČERVENKA, Milada CHLÍBCOVÁ, 1995. *Poetická funkce*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-83-0.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*, 2011. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* 1. Vyd. Praha: nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.

LEVÝ, Jiří, 1983 *Umění překladu*. 2. doplněné vydání. Praha: Panorama.

NORD, Christiane, 2005. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. 2nd ed., Amsterdam: Rodopi, ISBN 90-420-1808-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje:

ABZ.cz (2008-2024). *ABZ slovník českých synonym*. Online. Dostupné z: <https://www.slovník-synonym.cz/> [citováno 2023-04-15]

LINGEA s.r.o. (2022). *Španělsko-český praktický slovník*. Online. Dostupné z: <https://slovníky.lingea.cz/spanelsko-cesky> [citováno 2024-04-19]

LINGEA s.r.o. (2024). *Slovník českých synonym a antonym*. Online. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/> [citováno 2024-04-15]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Online. 23.^a ed. Dostupné z: www.rae.es [citováno 2024-04-15].

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, AV ČR (2008-2024). *Internetová jazyková příručka*. Online. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz> [citováno 2024-04-15]

Empowering parents: Pomoc rodičům, aby dokázali podpořit své děti s dyslexií, 2015. Online. In: DYS-centrum Praha. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/file/9dcb4f287408729e3dbad53a65df316675269628.pdf> [citováno 2024-03-16].

Natural approach. Online. In: Wikipedia, The Free Encyclopedia. 14. 4. 2024. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Natural_approach [citováno 2024-04-18]