

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



**PÍSMO A JEHO VÝVOJ
U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ V POJETÍ E. FERREIRO**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autorka práce: Andrea Holá


Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph. D

Místo a rok odevzdání: Praha 2010

Obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze literaturu, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 24. června 2010



.....
Podpis

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Idě Viktorové, Ph D. za odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady, které mi při psaní této diplomové práce poskytla.

ABSTRAKT

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na písmo u předškolních dětí a jeho vývoj v kontextu teorie argentinské psycholožky E. Ferreiro a jejích spolupracovníků, která má své kořeny v Piagetově genetické epistemologii.

E. Ferreiro sledovala a následně periodizovala dětské prekoncepty psaní a pravidla, která si předškolák o písmu konstruuje. Mne zajímalo, jak si s psanými úkoly poradí české děti, zda budou také uplatňovat podobná schémata, příp. v čem se bude jejich zápis lišit.

Teoretická část práce je doplněna empirickým výzkumem. Šetření probíhalo v mateřské škole, kde děti individuálně dostávaly písemné úkoly, které se pokoušely po svém vyřešit. Psaní doprovázel následný rozhovor nad hotovým produktem. Dětské výtvary jsem analyzovala a zařazovala k příslušným vývojovým fázím podle charakteru zadaného úkolu.

Výsledky výzkumu by měly přispět především pedagogům – elementaristům, kteří by zjištěné závěry mohli zohlednit a využít v rámci výuky.

Klíčová slova: rané psaní, vývoj představ o písmu u předškolních dětí, E. Ferreiro, teorie kognitivního vývoje J. Piageta

ABSTRACT

In my thesis I focused on writing for preschool children and its development in the context of the theory of Argentinian psychologists E. Ferreiro and his colleagues, which has its roots in Piaget's genetic epistemology.

E. Ferreiro monitored and then developmentally organized the preconceptual ideas that preschool children have about writing and printing rules. I was interested in seeing whether Czech children implement a similar scheme when dealing with written tasks, and in comparing the eventual differences.

The theoretical part is complemented by empirical research. The investigation was conducted in a kindergarten, where children received individual written assignments that they needed to try to solve. Writing was accompanied by a subsequent question and review session over the finished product with the children. The children's works were analyzed and assigned to the relevant developmental stages depending on the nature of the tasks.

Results of my research should help educators, in particular first grade teachers who can take into account these findings and use them in teaching processes.

Keywords: early (emergent) writing, development of concepts about preschool children's printing, E. Ferreiro, J. Piaget's Theory of cognitive development

OBSAH

ÚVOD	8
1. STANOVENÍ CÍLŮ VÝZKUMU	10
2. METODOLOGIE A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	12
2.1 Metoda sběru dat.....	12
2.2 Realizace výzkumného šetření, zpracování dat	14
2.3 Paspartzace mateřské školy.....	16
3. VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	16
3.1 Kognitivní vývoj.....	16
3.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje	17
3.2 Emoční vývoj.....	18
3.3 Sociální vývoj	19
4. PÍSEMNÁ FORMA KOMUNIKACE.....	20
4.1 Sociokulturní kořeny písma.....	20
4.2 Specifika psané řeči	21
4.3 Písmo jako systém znaků a symbolů – terminologické vymezení obou pojmů	21
5. VNÍMÁNÍ PÍSMO PŘEDŠKOLNÍMI DĚTMI, PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY PRO JEHO OSVOJOVÁNÍ	22
5.1 Základní východiska - Vygotského sociolingvistické pojetí vs Piagetova genetická epistemologie	22
5.2 Jaká je povědomost předškoláků o písmu? Jak probíhá a na čem závisí jeho osvojování?	26
6. PŘEDŠKOLNÍ PSANÍ Z HLEDISKA GRAFICKÉ FORMY A VZTAHU KE ČTENÍ A ČÍSLŮM	28
6.1 Předškolní psaní a jeho grafické charakteristiky	28
6.2 Vztah předškolního psaní a čtení	29
6.3 Písmena a číslice.....	31
7. CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ PREKONCEPTŮ, KTERÉ SI PŘEDŠKOLÁK O PÍSMU KONSTRUUJE.....	32
7.1 Vývojová kategorizace dětských prekonceptů psaní podle E. Ferreiro.....	32
7.1.1 Předslabičné, počáteční psaní	33
• Přechodová fáze mezi předslabičným počátečním a pokročilým psaním	35
7.1.2 Předslabičné, pokročilé psaní	37
7.1.3 Počáteční slabičné psaní	39

7.1.4 Slabičně - abecední psaní.....	42
7.1.5 Alfabetické (abecední) psaní	45
7.2 Srovnání s dalšími klasifikacemi psaní u předškoláků.....	46
7.3 Umíš se podepsat?.....	48
7.3.1 Neumím to.....	48
7.3.2 Podepsat se...zkusím to!	48
7.3.3 Z kolika slabik se skládá moje jméno?	49
7.3.4 Slabiky...a co dál?.....	50
7.4 Jaká je představa předškoláků o tom, jak se píše věta?.....	51
7.4.1 Zapisuje se vše, včetně členů.....	52
7.4.2 Zapisuje se vše, kromě členů	52
7.4.3 Podstatná jména jsou při psaní samostatnou jednotkou, ale slovesa ne	52
7.4.4 Neporozumění vztahu mezi rozlišováním jednotlivých slov v mluvené řeči a jejich odpovídajícímu zápisu v rámci větného pořádku.....	53
7.4.5 Celá věta je napsána jen v jednom segmentu textu	53
7.4.6 Zapisují se pouze podstatná jména	53
7.5 Způsoby psaní věty u respondentů výzkumného šetření	53
7.5.1 Strategie zápisu slov a věty se neliší.....	53
7.5.2 Zapisují se jen významově nejdůležitější slova.....	56
7.5.3 Věta je zapsána v konvenčním smyslu nebo se k němu velmi blíží	57
8. ÚSKALÍ VYUČOVACÍ PRAXE	59
8.1. Je chápání základních jazykových pojmů stejné u dětí jako u dospělých?.....	61
8.2 Umí děti v předškolním věku využít své zápisy v praxi?	61
9. INTERPETACE PÍSEMNÉHO PROJEVU PŘEDŠKOLÁKŮ – SKUPINA B 64	
9.1 Bára.....	64
9.2 Hilda.....	67
9.3 Matyáš	69
9.4 Michalka.....	73
9.5 Pavel.....	76
9.6 Zora.....	78
10. SHRUTÍ.....	82
ZÁVĚR	88
POUŽITÁ LITERATURA	90
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	943
SEZNAM PŘÍLOH	94

ÚVOD

Tématem mé práce je písmo a jeho vývoj u předškolních dětí s využitím teoretické koncepce E. Ferreiro a jejích kolegů. Text otevírá problematiku představ o písmu, které si dítě vytváří před nástupem do školy a pokouší se sledovat jejich vývoj až po konvenční, alfabetské psaní. Protože pracuji na základní škole, byla zdrojem inspirace mimo jiné také vlastní zkušenost s písemnou produkcí předškolních dětí u zápisu do první třídy. Zaujalo mě, jak se provedení písemných úkolů u dětí liší a jak jsou psaním nadšené, i když si většinou musí zatím poradit jen s pár písmeny. Tím jsem narazila na zajímavé otázky – jak předškoláci vnímají psaní a jak chápou pravidla jeho vytváření?

Psaní je nástrojem kognitivního vývoje, řečovou činností, kterou předáváme obsahy.

Čím je ale psaná řeč specifická? Jaké jsou podmínky a průběh jejího osvojování? Jak předškolní děti chápou pravidla tvoření textu a jak se vypořádávají se strukturou jednotlivých slov a vět? Co tento proces ovlivňuje a jak se vyvíjí? Jaký je vztah mezi raným psaním a čtením? A co čísla a jejich zápis? S jakými problémy v oblasti psaní se děti potýkají po nástupu do školy? Jakou roli zde hraje nesoulad mezi vlastními konstruovanými prekoncepty a poznatky prezentovanými učitelem? Úkolem této práce je na tyto otázky odpovědět a pokusit se některé z nich ověřit v rámci vlastního výzkumného šetření. Nesnažím se tedy sledovat vývoj kompetence psaní u dětí jako takové, ale spíše vývoj individuálních představ, které si pro sebe dítě konstruuje.

První kapitoly představují cíle a metodologii výzkumného šetření. Zahrnují formulaci otázek a cílů, popis výzkumné strategie šetření, způsob sběru dat a jejich interpretace v textu, a také popis vzorku respondentů vybrané mateřské školy. Netradiční řazení kapitol jsem zvolila proto, že analýzu většiny získaných dat uvádím jako konkrétní příklady jednotlivých vývojových kategorií přímo v rámci příslušných kapitol práce. Z tohoto důvodu je podstatné hned v úvodu objasnit výzkumné otázky a metodologii šetření.

Druhý větší celek práce se orientuje na teoretické ukotvení řešených jevů a souvisejících oblastí. Nejprve se zabývám specifiky předškolního období v kognitivní, emocionální a sociální oblasti a dále vymezením písemné komunikace a jejích odlišností od řeči mluvené. V poslední, navazující části je písmo nastíněno z pohledu pojmů znak a symbol a jejich vzájemného vztahu.

Pátá a šestá kapitola popisuje současné poznatky a hypotézy o tom, jakým způsobem dítě chápe psanou podobu řeči před nástupem do školy a jak se vyrovnává s jeho

grafickou stránkou. Prostor je dále věnován porovnání vztahu mezi písmeny a číslicemi, a také spojitostem mezi předškolním a posléze prvopočátečním psaním a čtením.

Následující sedmý oddíl textu se zaměřuje na různé klasifikace dětských schémat a pravidel psaní, především pak na tu, kterou vytvořila E. Ferreira se svými spolupracovníky. Ta je dále rozpracována a aplikována na jednotlivé úkoly (samostatná slova, podpis a zápis věty), které jsou doplněny o analyzované případy písemných výtvorů z výzkumného šetření v mateřské škole. Práce dále poukazuje na důležité momenty, které zmíněný přístup odkrývá a kterým je třeba ve vyučování věnovat dostatečnou pozornost.

V deváté kapitole je popsána struktura a způsoby řešení písemných úkolů u předškoláků, kteří se výzkumného šetření zúčastnili opakovaně, v horizontu jednoho roku. Jejich písemný projev je posuzován z vývojového hlediska, hodnotím jejich pokrok, který za rok udělali, a také změny ve strategiích řešení úkolu, které jsem pozorovala.

V závěru práce jsou v odpovědích na výzkumné otázky shrnuty výsledky jednotlivých fází a kategorií mého šetření. Dále jsou vyhodnocovány celkové přínosy a důsledky předkládaného přístupu pro pedagogickou teorii i praxi, a také diskutovány limity, které s sebou toto pojetí přináší. V souvislosti s rekapitulací zjištěných výsledků také uvažuji o možnosti dalšího směřování a prohloubení výzkumného záměru, které by přispělo k získání dalších cenných dat a k rozšíření stávajících závěrů.

1. STANOVENÍ CÍLŮ VÝZKUMU

V úvodní části práce bych ráda prezentovala položené výzkumné otázky, popis metody sběru dat a způsobu jejich vyhodnocování. Vzhledem k další struktuře textu, kde ve většině vkládám sebraná a vyhodnocená data přímo k definicím jednotlivých stadií vývoje písma u předškolních dětí, považuji za vhodné uvést stanoviska vlastního výzkumného šetření na začátku a na ně navázat teoretickými východisky, ze kterých jsem čerpala a která umožní čtenáři hlubší pochopení představené problematiky.

„Znalost se konstruuje prostřednictvím vzájemné interakce mezi poznávajícím subjektem a objektem poznání“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 24).

Abychom našli nové cesty, jakým způsobem přistupovat k žákům během výuky psaní, musíme podrobněji nahlédnout do role dětí jako autorů textu předtím, než se jejich představy o psaní podvolí nárokům formálního vzdělávání. Jaké hypotézy si děti o psaní vytváří, než nastoupí do školy? Jakým způsobem a v jaké míře tyto dětské „originální“ představy respektují daná pravidla konvenčního systému?

Zpočátku je psaní součástí vlastní hry, která se opírá jen o zážitek z psaní jako procesu tvorby bez zjevného důvodu zaznamenat a předat nějakou informaci. Děti vymýšlí kolem napsaných značek vlastní příběhy – jako kdyby byly objekty „osnovou“ pro jejich vyprávění. Přisuzují jim význam, který určuje směr onoho příběhu na fantazijní rovině. První pokusy o zacházení s písmem jsou po kresbě dalším prostředkem, který dítěti ukazuje, že naše myšlení lze externalizovat a zakódovat do znaků a symbolů (Coates, 2002).

Na základě studia uvedených teoretických pramenů je výzkumná část práce inspirována především metodologií experimentů E. Ferreiro.

Dětské respondenty záměrně vystavuji situacím, kde je třeba uplatnit vlastní, originální strategii řešení a se kterými se v konvenčním slova smyslu budou každodenně setkávat až ve školních lavicích.

Zajímalo mne, zda se i ve výzkumném vzorku z populace českých dětí vyskytují obdobné postupy řešení problému, příp. jak budou výsledky odlišné. Především kvůli odlišnostem jazykového prostředí (španělština vs český jazyk), a také rozdílu několika desítek let, který nás dělí od provedení původního šetření. Vlivem mnohých společenských změn, mimo jiné např. zvyšováním životní úrovně nebo překotným vývojem informačních technologií, se pohled na gramotnost zcela jistě změnil. Současný

předškoláci mají tedy úplně jinou „startovní čáru“, než ti navštěvující mateřskou školu před více než třiceti lety.

Písemnou produkci dětí vývojově třídím a přímo v textu uspořádávám do kategorií definovaných E. Ferreiro v závislosti na charakteru úkolu (samostatná slova, vlastní jméno, věta, počet a abstraktní prvek) a jeho interpretaci.

Nesnažím se výkony dětí kvantifikovat a převádět na měřitelný výkon, ale zaznamenat a analyzovat komentovaný proces tvorby a z něj usoudit a porozumět povaze vzniku dětských prekonceptů v jejich vývoji a rozmanitosti. Jak potvrzuje Coates (2002), předškolní děti, zvláště ty mladší, potřebují při vytváření obrázků vlastní verbální doprovod, kterým sami sebe instruují, jak pokračovat a co udělat dál. Právě tato verbalizovaná schémata a z nich vyplývající vývojová klasifikace jsou předmětem mého zájmu. Ukazují nám, jak si umí předškoláci poradit s psaním předtím, než se fakticky učí psát ve škole.

Z těchto tvrzení vychází výzkumný záměr této studie, která si klade za cíl ve vybraném vzorku dětí zmapovat jakým způsobem a za použití jakých strategií a mechanismů se vypořádávají s písemnými úkoly před nástupem do první třídy a jakou roli zde hraje jejich věk.

Prostřednictvím analýzy procesu psaní u předškoláků se pokusím opovědět na následující výzkumné otázky:

- 1) Odliší dítě ve věku od čtyř let s určitostí kreslení od psaní?**
- 2) Souvisí zařazení do stadií vývoje prekonceptů u předškolních dětí podle E. Ferreiro s věkem? V jakém poměru jsou zastoupeny vývojové etapy dětských představ o písmu ve sledovaných věkových obdobích?**

Vývojovou škálu, která je východiskem pro třídění v úkolu *psaní samostatných slov* (*máma, pes, slon, domeček*), považuji za stěžejní a základní – ostatní klasifikace jsou, myslím si, jejími upravenými modifikacemi vyplývajícími z povahy úkolu. Proto případnou souvislost věkového rozložení a četnosti zastoupení jednotlivých stadií vztahuji k ní.

- 3) Jaké jsou rozdíly v zápisu jednotlivých zvolených slov? Použije předškolák v uvedených čtyřech případech (*máma, pes, slon, domeček*) odlišné strategie písemného záznamu?**

- 4) Jakým způsobem dítě zapíše větu? Která slova jsou pro ně klíčová?
- 5) Jak se předškolák vypořádá se zápisem počtu? Jak vyřeší zápis slova „bílé“ - barvy, která není na běžném papíře vidět? Je to pro něj vnitřně konfliktní situace?
- 6) K jakým vývojovým posunům došlo u dětí opakovaně participujících na šetření v rozmezí jednoho roku? Jak se změnila jejich schémata řešení písemných úkolů?

2. METODOLOGIE A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

2.1 Metoda sběru dat

Dětské předškolní psaní jsem zkoumala prostřednictvím záměrně vyvolané písemné produkce a doprovodného rozhovoru. Dětem byla postupně zadávána série písemných úkolů (slova a věta), se kterými se měly po svém vypořádat. Zároveň jsem se snažila zachovat v psaní jistou dávku spontaneity a eliminovat pocity strachu ze selhání, že neumí psát „správně“. Respondenty, u kterých se toto odmítnutí objevilo, jsem podporovala v projevu podle své fantazie tak, jak si myslí, že by slovo mohlo vypadat, jak by se asi mohlo psát. Přes počáteční nejistotu u některých dětí se pak všechny rády na šetření podílely – motivací byla také drobná „odměna“ v podobě samolepky. Žádný z úkolů nebyl limitován časem.

Vybraná slova, která měly děti napsat, jsem zvolila podle určitého klíče tak, aby podle závěrů z odborné literatury měla určitou výpovědní hodnotu a poukazovala na schémata, které autor/ka při jejich psaní použil/a.

Na úvod jsem děti požádala o napsání vlastního jména. Zejména pro lepší navázání kontaktu, a také s předpokladem, že je to jedno z nejfrekventovanějších slov, s jakými se dítě v písemné podobě setkává a bude jej tudíž ovládat. Podepisování a jejich interpretace jsou pak předmětem samostatné analýzy¹.

Druhé slovo máma jsem vybrala jednak proto, že je složeno ze dvou stejných slabik, lišících se pouze délkou samohlásky. Jde opět o výraz na počátku školní docházky často setkávající. Právě opakování dvou stejných slabik v jednom slově by mohlo být pro děti vnitřně konfliktním a mohlo by přinést zajímavé výsledky v jeho písemném ztvárnění.

¹ viz kap. 7.3, s. 48 - 50

Následující slovo pes by mohlo být obtížnějším především pro děti kombinující slabičnou hypotézu s podmínkou minimálního počtu grafémů. Je třípísmenné, což je počtem přesně na hranici zápisu a čitelnosti a zároveň jednoslabičné, takže by dítě ve stadiu slabičného psaní mělo pro jeho zápis využít „alternativních“ mechanismů. Současně je to slovo, které je dítěti známé a má pro něj konkrétní obsah.

Předposledního slona jsem vybrala schválně proto, aby se projevilo, zda dítě do písemného projevu vkládá také vnější charakteristiky objektu – jestli bude „slon“ ve srovnání velikosti písma nebo v jeho uspořádání větší než „pes“. Podobně jako „pes“ je to sice také jednoslabičné slovo, ale zde mi šlo především o vztah mezi tím, co slovo představuje a odrazem této skutečnosti v pojetí zápisu a při volbě jeho strategií.

Poslední samostatné slovo domeček jsem do šetření zařadila proto, že podle mého názoru prokáže, zda je dítě schopno s jistotou odlišit, kdy píše a kdy kreslí. Zpracování tohoto úkolu by podle mého názoru mohlo u některých dětí velice snadno interferovat s kresbou („domeček“ se narozdíl od „psa“ i „slona“ pomocí několika jednoduchých čar snadněji kreslí) a mohla by se tedy objevit preference obsah namalovat, než pokusit se ho napsat. „Domeček“ je zdvojnásobení a tříslabičný výraz – tím stavím předškoláka před další problém, a to zápis víceslabičného slova.

Závěrečným úkolem, který opět podléhá samostatné analýze v návaznosti na jeho teoretické ukotvení a klasifikaci bylo psaní věty²: „Na stole v míse jsou jablka a hrušky.“ Věta se skládá ze čtyř substantiv, které jsou pravděpodobně opěrnými body, které předškolák při jejím psaní použije. Dále jsem si všímala, jak zachází se slovesem a s dalšími slovními druhy (předložky a spojka), které by mohly oproti španělštině (jazyk původního výzkumu E. Ferreiro) plnit stejný záměr jako členy podstatných jmen, kterými čeština nedisponuje.

Při opakovaném sběru dat realizovaného v rozmezí jednoho roku, jsem sérii písemných úkolů rozšířila o další klíčová slova se záměrem zjistit, jak si předškolák poradí se zápisem počtu a barvy. Tyto dva prvky jsem spojila do jednoho slovního spojení – děti měly písemně vyjádřit „dva bílé míče“. V souladu s odbornou literaturou³ jsem sledovala, zda se objeví tendence místo číslovkou zobrazovat počet jiným způsobem – např. nakreslit dva míče vedle sebe nebo se pokusit zapsat jej slovy. Druhým předmětem mého zájmu bylo písemné ztvárnění barvy – v tomto případě bílé,

² viz kap. 7.4, s. 51 - 57

³ Pontecorvo, Rossi (2001)

která by při kreslení nebyla na standardním bílém papíře vůbec vidět. Odrazí se tento fakt v procesu psaní?

Po dokončení jednotlivých úkolů následoval krátký rozhovor s autorem / autorkou nad tím, co vytvořili, a zkoušeli jsme také slova z psané formy nazpátek přečíst.

Veškeré písemné výtvořiny dětí jsou v abecedním pořadí podle křestního jména spolu s věkem, měsícem a rokem realizace šetření seřazeny v Příloze. Jejich zmenšené zobrazení nebo jeho části pak vždy přikládám jako součást interpretace konkrétní úlohy.

2.2 Realizace výzkumného šetření, zpracování dat

Empirický materiál byl shromážděn v rámci tří návštěv jedné z pražských mateřských škol.

Dětem byly v oddělené místnosti připojené k jejich třídě zadávány postupně jednotlivé úkoly, přičemž jsme vždy dokončili celou sérii. Po jejich dopsání následovaly individuální rozhovory, které jsem si pro jednodušší orientaci zaznamenávala do tabulky s oddíly pro jednotlivé výrazy⁴. Účastníkům šetření byla k dispozici krabice s pastelkami, kde si mohly vybrat barvu podle vlastních preferencí, a také libovolný počet čistých listů papíru.

Celkem jsem se rozhodla realizovat dvě kola výzkumu v období února 2009 a března 2010. V první fázi šetření, kterou bychom mohli nazvat předvýzkumem, jsem se rozhodla ověřit, zda se v raném psaní skutečně objevují společné prvky, i když je individuálně diferencované, nebo zda jsou téměř všechny současné předškolní děti natolik ovlivněné texty ve svém okolí, že při psaní už uplatňují konvenční pravidla. Prvotní, rámcové vyhodnocení dat potvrdilo, že předškoláci v písemném projevu skutečně respektují jakési vývojové koncepty. Rozmanitost strategií řešení písemných úkolů mi ukázala, že zdaleka ne všichni pracují s principem alfabetského psaní a má smysl výzkum dále rozpracovat. Tento soubor jedenácti dětí, které se účastnily pouze předvýzkumu, jsem zahrnula do skupiny A. Tvoří ji: Karel, Klára, Kuba, Mikuláš, Nikolka, Sofie, Tomáš, Pěťa, Valerie, Ríša, Nela.

Analýza jejich produktů navazuje vždy na jednotlivá teoretická ukotvení předložených dílčích úkolů (vlastní jméno, slova, věta). Je oporou konkrétních vývojových třídění, resp. stadií a dokládá aktuálnost jejich zastoupení v rámci mého výzkumného vzorku. Písemné projevy dětí byly zpracovávány induktivním způsobem

⁴ Jsem si vědoma toho, že zvukový záznam by možná celý postup zjednodušil, možná by ale také byl rušivým elementem, který by projev dítěte brzdlil.

pomocí otevřeného kódování (Šedřová, 2005). Hledala jsem, zda se v konkrétních modelech psaní u dětí objevují shodné momenty, které lze kategorizovat a vývojově uspořádat a potvrdit tak dřívější předpoklady E. Ferreiro i v českém prostředí. Nejdříve jsem si mé záznamy a postřehy z šetření přepsala a dohromady s dětskou produkcí jsem je pak kvalitativně analyzovala a porovnávala s teoretickým obsahem uvedených stadií a pokoušela se je do nich vhodně zařadit.

V druhé fázi výzkumu jsem s šesti respondenty po roce (Hilda, Matyáš, Zora, Bára, Pavel, Michalka – nazvala jsem je skupinou B) šetření opakovala, abych zjistila, jak se používaná schémata oproti loňsku změnila, příp. k jakým došlo pokrokům a jakým směrem se vývoj ubíral. Sérii úkolů jsem rozšířila o další slovní spojení, které předškoláka nutilo vypořádat se se zápisem počtu a barvy (inspirace výzkumem viz Pontecorvo, Rossi, 2001). V těchto šesti případech jsem materiály od dětí zpracovávala kazuistickým způsobem. V samostatné kapitole jsem se zaměřila na interpretaci a srovnání jejich výkonu v obou výzkumných situacích na pozadí individuálního vývoje.

Výzkumného šetření se tedy celkem zúčastnilo sedmnáct respondentů (skupina A + skupina B), z toho osm chlapců a devět děvčat v tomto věkovém složení (u dětí, které výzkum opakovaly, je věk vztahován k jeho první části z roku 2009):

věk	3 roky	4 roky	5 let	6 let
skupina A	---	Klára, Nela	Sofie, Nikola, Kuba, Tomáš, Ríša	Karel, Mikuláš, Valerie, Petr
skupina B	Matyáš, Barča	Zora, Hilda	Michalka, Pavel	----
celkem	2	4	7	4

Tabulka 1: Věkové rozložení obou sledovaných skupin předškoláků

2.3 Paspartizace mateřské školy

Výzkum jsem prováděla v jedné menší mateřské škole na okraji Prahy, která má dvě věkově smíšené třídy s celkovou maximální kapacitou padesáti dětí.

Děti jsou vzdělávány podle školního vzdělávacího programu, který je vytvořen na principech programu „Začít spolu“⁵. Školka dále spolupracuje s klinickou logopedkou, která zajišťuje pravidelné nápravy řeči, a také s blízkými spádovými školami.

V MŠ je dětem k dispozici široká nabídka aktivit – kroužky flétny, jógy, angličtiny a keramiky. Mohou také absolvovat předplavecký výcvik.

3. VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Třetí kapitola nabízí po představení výzkumného záměru úvodní teoretický kontext, který uvozuje věkový a vývojový rámec této práce. Zabývám se zde charakteristikou vývojových změn v kognitivní, emoční a sociální oblasti příznačných pro předškolní období. V podkapitole o kognitivním vývoji se také podrobněji věnuji stadiím podle J. Piageta, především charakteristice etapy názorového myšlení, které toto vybrané životní období jedince zahrnuje. Vymezení a popis základních rysů předškolního věku je jedním z určujících výchozích bodů tohoto textu a poukazuje na jeho další směřování.

O předškolním období hovoříme zhruba od tří do šesti až sedmi let. Konec je určen nástupem do školy, kdy se z předškoláka stává školák. Chápeme jej jako přípravnou fázi pro život jedince mimo úzký prostor rodiny v kontaktu s vrstevníky a cizími dospělými, upravený stanovenými pravidly.

Příznačné pro tuto životní etapu je, že si dítě konstruuje vlastní pohled na svět úměrný svému, zatím ještě egocentrickému uvažování.

3.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je celkově zaměřen na blízké okolí dítěte, zvládnutí určitého řádu a orientace v něm.

Předškoláci ještě neumí uvažovat komplexně, v souvislostech – nepřemýšlí o všech dalších stanoviscích, ale vybírají si jen ty „nápadné“ informace s důrazem na egoistické vidění přítomnosti. Ostatních, které by jim přinesly komplikace a mohly být zdrojem

⁵ Program „Step by step“ (česky „Začít spolu“) je založen na chápání dítěte jako individuality ve všech jeho činnostech. Podporuje celostní, multisenzoriální učení a klade důraz na účast rodiče ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte a posílení vztahů mezi rodinou a školou.

nejistoty, si nevšímají. Skutečnost si zkrátka vykládají tak, aby pro ně byla jasná a pochopitelná. V souladu s tím často využívají fantazijní konfabulace, která se prolíná s realitou, a také přisuzují lidské vlastnosti neživým věcem (antropomorfismus).

Zpracovávání informací je ovlivněno několika tendencemi. Děti v předškolním věku jsou přesvědčeny, že poznatky a názory jsou u všech lidí stejné. Neuvědomují si možnou diferenciaci vnímání objektu, svůj názor považují za bezpodmínečně správný. Typické je analogické uvažování, které uplatňují zejména při vytváření pojmů. V závislosti na věku jsou schopny tvořit analogie více či méně správné, s postupným přihlednutím ke stále složitějším kritériím a souvislostem. Dalším charakteristickým rysem dětského myšlení v tomto období je snaha vytvářet pravidla a hledat přímé kauzální souvislosti (Langmeier, Krejčířová, 1998; Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2007; Vágnerová, 2005).

Nejdůležitějšími vyjadřovacími prostředky předškolního období, jsou kromě mluvené řeči také *kresba a hra*. Obě jsou symbolickými funkcemi a obě prochází určitými vývojovými stadii. Jsou pro dítě nástrojem zobrazení a přetváření reality podle jeho představ a přání.

V chápání jednotlivých dimenzí jako je *prostor a čas* je také patrný vliv egocentrického chápání světa. Před vstupem do školy se bez problémů orientují v pojmech nahore a dole, ale odhady a srovnávání vzdálenosti mezi objekty a pravo – levá orientace jim stále činí obtíže. Stejně tak v rámci časové dimenze pracují správně s pojmy dříve a později, s konkrétními časovými jednotkami pak maximálně na úrovni dnů v týdnu. Čas měří spíše podle pravidelných nebo opakujících se událostí, minulost a budoucnost jsou pro ně zatím prázdnými konstrukty.

Oblast kvantifikace prvků, tj. *počtu* se vyvíjí od pouhé znalosti pojmů málo / hodně a názvů čísel, až k chápání čísla jako charakteristiky objektu.

Paměť je zatím bezděčná, neobjevují se žádné specifické strategie.

Vývoj *verbálních schopností* je doprovázen tzv. „Proč?“ otázkami, kterými si dítě rozšiřuje slovní zásobu a buduje náhled na vazby mezi objekty. V uplatňování gramatických pravidel v řeči se objevuje rigidita vedoucí k agramatismům (Langmeier, Krejčířová, 1998; Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2007; Vágnerová, 2005).

3.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

V následující podkapitole se věnuji popisu této fáze kognitivního vývoje z pohledu J. Piageta, který ji ve své teorii označil jako období názorného intuitivního myšlení.

Piagetova periodizace je rozdělena do 5 stadií vymezených kvalitativními charakteristikami a přibližným věkovým obdobím (Langmeier, Krejčířová, 1998; Piaget, 1999).

Jedná se o etapy:

- 1) senzomotorické inteligence (od narození do 1,5 až 2 let)
- 2) symbolického a předpojmového myšlení (přibližně do 4 let)
- 3) názorového myšlení (od 4 do 7 nebo 8 let)
- 4) konkrétních operací (přibližně do 11 až 12 let)
- 5) formálních operací (během dospívání)

Zaměřím se na podrobnější popis období názorového myšlení, které odpovídá úrovni vývoje předškolních dětí, jejichž písemný projev je předmětem sledování ve výzkumné části této práce.

Podle Piageta (1999) je předškolní období fází, která je charakteristická názorným a intuitivním myšlením, které je ještě prelogické (dítě ještě není schopno uvažovat fázovitě, po krocích). Úsudek je zatím nekoordinovaný a nepropojený. Je vázán na názor a ovlivněn vazbou mezi objektem a myšlenkovými schématy subjektu – dítěte. Dítě v období názorného myšlení má za to, že výsledky našeho poznávání jsou něčím neměnným a definitivním. Předškolák už sice uvažuje v celostních pojmech, které vyplývají z podstatných znaků jevu, ale často dochází k jejich subjektivnímu zkreslení nebo k záměrnému vynechání některé z informací. Svě pojetí okolního světa vyjadřuje, kromě řeči také pomocí hry a kresby (Langmeier, Krejčířová, 1998; Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2007; Vágnerová, 2005).

Myšlení předškolního dítěte je celkově orientováno na uspokojování vlastních přání a potřeb (egocentrismus). Jeho dalšími typickými rysy jsou (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 89): antropomorfismus (tendence přisuzovat objektům lidské vlastnosti), magičnost (představa, že mohou měnit fakta podle svého rozhodnutí) a artificialismus (vše se „dělá“).

3.2 Emoční vývoj

V afektivní oblasti pokračuje v předškolním věku vývoj seberegulace a sebepojetí. Dítě dokáže charakterizovat svůj zevnějšek a v různých situacích vyjádří svou libost a nelibost (co má rádo a co naopak ne). V souvislosti s narůstající schopností seberegulace a s postupným zvnitřňováním pravidel, pak objevuje pocity spojené se

zážitkem hodnocení sebe sama (pocit studu, viny apod.) jako důsledek reakcí okolí na své jednání a chování za daných okolností.

Emoční ladění předškoláka je spíše pozitivní, jeho prožívání je více kontrolované a vyrovnané. Dovede se těšit na událost v blízké budoucnosti a pro pobavení sebe i ostatních se pokouší o vymyšlení svých vtípků. Zlost a hněv jsou spojeny se situacemi frustrace. Strach, který dítě prožívá, bývá také spojen s bohatou fantazií, kdy si dítě „vymýšlí“ historky, kterých se pak samo děsí.

Obtížné je pro předškoláky porozumění emocím u druhých a odhadování jejich emočních reakcí na situace. Zpočátku je posuzují ze subjektivního pohledu a až téměř s nástupem do školy chápou, že emoční prožívání není univerzální a nemusí se odrážet ve vnějších projevech. Zhruba od čtyř let je dítě schopno odhadnout pravděpodobné emoční reakce dospělých na situaci a asi ještě o rok dříve je schopno na negativní emoční projev dospělých reagovat prosociálním chováním (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová 1998).

3.3 Sociální vývoj

Předškolní věk je pro dítě důležitým přechodovým obdobím mezi životem pouze v kruhu rodiny a fungováním v rámci vnějšího světa. Ačkoli je i nadále klíčový vliv rodiny, do socializace vstupují 2 nové důležité prvky, kterými jsou skupina vrstevníků a mateřská škola jako první formální instituce, se kterou předškolák přichází do styku. Dítě tak přijímá další sociální role – kamaráda a žáka. Interakce se stejně starými dětmi pomáhá rozvíjet principy sebeprosazení, spolupráce, seberealizace, a také vede k posuzování a porovnávání svých kompetencí. Souhrou těchto vlivů začíná mezi dětmi převažovat kooperativní, organizovaná hra. Hra je v této fázi vývoje hlavní činností dítěte – jejím prostřednictvím si vymezuje a upevňuje svou pozici ve skupině. Vztahy jsou rovnocenné, dítě je vyhledává a získává z nich nové zkušenosti. Vytváří si prvotní kamarádské vztahy, i když jsou ještě spíše příležitostné a krátkodobé.

Nástup do předškolního zařízení nastavuje soubor pravidel (např. respektování autority), kterým se musí dítě přizpůsobit a připravuje jej tak na nároky školy, které jsou v tomto směru mnohem přísnější (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová 1998; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

4. PÍSEMNÁ FORMA KOMUNIKACE

Čtvrtá kapitola zprostředkovává pohled na fenomén psané řeči a jeho specifika, především ve srovnání s řečí mluvenou. Pokouším se zde nejprve odpovědět na otázky, jaký je původní, kulturou vymezený status a funkce písemné komunikace, a poté nastítnit, jak a v čem se písemný projev liší od toho mluveného. V závěrečném oddíle jsou krátce definovány pojmy znak a symbol, které dotváří celkový pohled na písmo jako znakový systém se symbolickým přesahem.

4.1 Sociokulturní kořeny písma

„Písmo je formou paměti. Podobně, jako individuální vědomí disponuje svými mechanismy paměti, tak kolektivní vědomí, jak odhalí potřebu fixovat něco společného pro celou společnost, vytváří mechanismy kolektivní paměti. K nim je třeba zařadit také písmo“ (Lotman, 1994, s. 20).

Písmo je odrazem vývoje civilizované společnosti, kde slouží jako prostředek pro dokumentaci událostí doby. Psaný dokument je fyzickým objektem, dokladem, že je možné naše sdělení a myšlenky externalizovat a učinit je skutečnými. To, co je napsáno, si pak vede svůj „nezávislý“ život (Olson, 2008).

Písmo (psaní) chápeme ve třech různých významových rovinách (Tolchinsky, 2001), jako:

- a) kulturní činnost mající různou úlohu a význam
- b) systém znaků, který se při této aktivitě uplatňuje
- c) různé druhy žánrů, které z této činnosti vyplývají.

Základem evropské myšlenkové tradice a kultury je přítomnost a používání mnoha systémů znaků a symbolických reprezentací. Jsou strukturované podle určitých pravidel (např. písmo, číslice, kresby, grafy, mapy atd.) a umožňují nám popisovat, zobrazovat a orientovat se v okolním světě a hrají zásadní roli v našich sociálních interakcích.

Obeznamování s těmito vnějšími reprezentacemi, nejčastěji zprostředkovaná školou, je jednou z nejvíce kulturně oceňovaných dovedností, kterou si může člověk v průběhu života osvojit. Prolínáním těchto různorodých symbolických rejstříků dítě vývojově dospěje k posunu od kresby a čmáranic podobajících se písmu ke konvenčním tvarům písmen (Marti, Garcia-Mila, Teberosky, 2005; Boscolo, 2008).

4.2 Specifika psané řeči

Psaní je v podstatě osamělou činností. Neočekáváme okamžitou odpověď, nepíšeme většinou v přítomnosti adresáta, ale jen s myšlenkou na něj (pokud je to konkrétní osoba nebo publikum) nebo možná ani to ne, uvědomíme-li si např. zadání některých školních prací.⁶ Právě proto musí být písemné sdělení nezávislé na kontextu. Čtenář nebo posluchač totiž už většinou nemá šanci dostat od autora nějaké další doplňující informace, které by mu pomohly text lépe pochopit nebo interpretovat.

Jaká další specifika jsou textu vlastní? Nepracuje s intonací, důrazem, rytmem nebo pomlkami a často také používá struktury a obraty, které jsou v běžné denní řeči ojedinělé. Také vývoj psaní probíhá jinak než vývoj mluvené řeči (Perera, 1984).

Protože psané řeči zcela chybí zvuková stránka, vyžaduje vysokou úroveň abstrakce. Nelze jej chápat jen jako mechanické zvládnutí techniky písma a prostý překlad z její mluvené podoby.

Psaný a mluvený jazyk se tedy liší nejen vývojem, vnější, fyzickou podobou a formou, ale také funkčně. Jak podotýká Vachek (1989) každý z těchto jazykových prostředků má svá specifika ve využití v konkrétních situacích. Mluvený jazyk nám umožňuje na událost bezprostředně verbálně reagovat, okamžitě ji komentovat a konfrontovat své názory. Psaný jazyk může stejně tak danou situaci popsat a reagovat na ni, avšak s jistou časovou prodlevou, právě s důrazem na záměr myšlenku zaznamenat, uchovat, příp. ji znovu využít a pozměnit. Proto je psaní ve srovnání s mluvenou řečí více „vědomé“ ve smyslu konkrétní zaměřenosti a v důsledku toho také propracovanější a detailnější. V každé dané komunikační situaci zvažujeme, jakému rejstříku dát přednost, jak adekvátně a pro nás výhodněji a efektivněji reagovat (Vygotskij, Průcha, 2004; Lotman, 1994).

4.3 Písmo jako systém znaků a symbolů – terminologické vymezení obou pojmů

Prostřednictvím grafických znaků komunikuje dítě se světem. Tyto grafémy – znaky jsou často symbolické povahy.

Znak má na rozdíl od symbolu pouze zástupnou funkci, bez jakýchkoli vnitřních, skrytých konotací – proto bývá stanovován, a také obměňován na základě všeobecné

⁶ Kritika školního prostředí, které má tendenci vytvářet v souvislosti s psáním „izolované“ situace, je dále zmíněna v kapitole o důsledcích pro vyučovací praxi (kap. 8).

úmluvy. Vyjadřuje vztah mezi označujícím a označovaným a je základem sémiotické aktivity⁷ (Babrádová, 1999; Hamplová, 2007; Borecký, 2003).

Symbol je spíše iracionální povahy, je přesycen významy a sděluje nám něco, co nelze říci přímo. Symbol a to, co zastupuje, spolu na vnitřní rovině souvisí. Proto také není možné libovolně měnit jeho obsah. Borecký (2003, s. 22) upřesňuje, že: „*proces vytváření smyslu je v symbolu otevřený*“.

Symbol se brání konvenčnímu uchopení, proto nám vždy zůstává část vztahu mezi symbolizujícím a symbolizovaným skryta.

„*Symbol je totiž ztělesněním „věčného“ a zároveň výrazem „situačního“, je fenoménem obsahujícím jednotu obecného a jedinečného*“ (Babrádová, 1999, s. 22).

Písmo chápeme v první řadě jako systém znaků. Ve chvíli, kdy autor do textu vkládá odraz dynamiky svých duševních procesů (např. temperamentu, emocí, integrity a úrovně myšlení apod.), stává se písemný projev také symbolickou činností s mnoha možnostmi výkladu.

5. VNÍMÁNÍ PÍSMO PŘEDŠKOLNÍMI DĚTMI, PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY PRO JEHO OSVOJOVÁNÍ

Úvodní část páté kapitoly přináší srovnání dvou stěžejních koncepcí kognitivního vývoje jedince, které i přes pokročilou dobu svého vzniku stále ovlivňují současný výzkum gramotnosti a jejího získávání u dětí, resp. jsou ve většině případů jeho teoretickými základnami. Navazující oddíl se nejdříve zabývá otázkou, zda vůbec, příp. v jakém věku a pomocí jakých indicií je předškolák schopen vnímat text jako odlišný rejstřík reprezentace reality narozdíl třeba od kreslení. Poté se věnuje předpokladům, které jsou zásadní pro zvládnutí předškolního psaní a čtení a se kterými se musí dítě na určité úrovni vypořádat, aby obstálo před nároky školy.

5.1 Základní východiska – Vygotského sociolingvistické pojetí vs Piagetova genetická epistemologie

V postmoderní době je většina z nás od dětství obklopena množstvím písemných sdělení. Výzkumné studie posledních třiceti let, které se gramotností a jejím osvojováním zabývaly, prokázaly, že zřejmě díky tomu si od raného věku utváříme o systému a funkci psaní svou představu. Už před začátkem formálního vzdělávání tak

⁷ Objevuje se na konci senzomotorického období, tj. mezi 1,5 – 2 lety – jedná se o schopnost představovat si „něco“ prostřednictvím toho, co označujeme. Manifestuje se v různých podobách, např. ve formě symbolické hry, kresby nebo řeči (Piaget, Inhelderová, 2007).

děti začínají chápat smysl psaného záznamu, pravidla těchto znakových struktur a jejich vztah k mluvené řeči (Chan, Juan, Foon, 2008; Goodman, 1985).

Soudobé studie týkající se vývoje psaní u dětí ve své podstatě následují dvě teoretická východiska, kterým je věnována tato kapitola. První z nich vychází z prací L. S. Vygotského a nabízí sociokulturní pohled, druhá linie zkoumání odkazuje na dílo J. Piageta a konstruktivistickou teorii kognitivního vývoje. Obě názorové roviny, ačkoli jsou často chápány jako protichůdné, přináší progresivní pohled na dítě jako na aktivní subjekt v procesu učení, na činnorodého tvůrce své znalosti (Vanderburg, 2006; Ferreiro, Teberosky, 1982; Yaden, Tardibuono, 2004).

V duchu socio-lingvistického pojetí, jehož představitelem je L. S. Vygotskij, je gramotnost definována jako „široký komplex sociálním a kulturním prostředím formovaných, v sociálním prostředí všestranně a sociálně relevantním způsobem uplatňovaných jazykových kompetencí“ (Pupala, Zápotočná, 2003, s. 9).

Vývoj myšlení, probíhá u jedinců prostřednictvím sociálních interakcí s prostředím (viz dále „zóna nejbližšího vývoje“) a řeči. Způsob, jakým děti, žáci nebo studenti využívají nejbližších sociálních vazeb (rodičů, sourozenců, učitelů, spolužáků aj.) k pochopení a k získání dovednosti psaní, je předmětem mnoha současných výzkumů, které jdou ve Vygotského stopách. V angloamerických studiích bývají ústřední pojmy jeho práce (zóna nejbližšího vývoje a vnitřní řeč) kombinovány s modelem psaní Hayese & Flowera (Hayes & Flower, 1980; cit. dle Vanderburg, 2006), který se soustředí na uspořádání jednotlivých dílčích činností, myšlenkových operací v procesu psaní. Je rozdělen do třech částí – v první fázi subjekt své myšlenky třídí a uspořádává, během druhé etapy je sumarizuje a probíhá samotné psaní. V poslední části pak dochází k jeho transformaci a případným přepisům.

Vývoj myšlení a řeči, jak je chápé tato teorie, spolu úzce souvisí, ale není rovnoměrný, ani souběžný. Psaný jazyk je kulturně předávanou entitou, kterou si osvojujeme ve vzájemných kontaktech s dospělými nebo vrstevníky. Tato dovednost dítěte nacházet a osvojovat si nové způsoby myšlení a jednání díky interakcím s dospělými nebo staršími dětmi je pro kognitivní vývoj klíčová. Vývoj probíhá na základě učení, které ho předchází. Právě tato poznávací kapacita dítěte – vzdálenost mezi současným stavem a potenciální vývojovou úrovní se ve Vygotského terminologii nazývá „zónou nejbližšího vývoje“.

Rozšiřování zóny nejbližšího vývoje (postupné rozrůstání okruhu osob, s nimiž se dítě stýká) ovlivňuje a podporuje rozvoj vnitřní řeči, která se vyvíjí právě prostřednictvím verbálních interakcí. Vnitřní řeč se, stejně jako vyšší psychické funkce⁸, vyvíjí směrem k individuui. Její prvotní sociální funkce se postupně mění v seberegulační – stává se nástrojem mentální činnosti. V duchu si procházíme možnosti řešení, vzpomínáme, plánujeme atp. Samotný proces psaní je vnitřní řečí doprovázen (formulujeme si plán řešení úkolu) a je dále závislý na schopnosti funkčního využití znaků písma namísto zvuků – aby mohl člověk vyjádřit obsahy své mysli, potřebuje znaky (Vygotskij, 2004; Štech, 2007; Vanderburg, 2006).

Genetická epistemologie vnímá proces učení jako výsledek žákovy vlastní iniciativy a aktivity. Díky vnitřním regulačním mechanismům reagujeme na podněty z okolí tím, že je modifikujeme a zařazujeme do svých stávajících kognitivních schémat (asimilujeme), a tím tato schémata rozšiřujeme. Pokud ale nová informace „nezapadá“, jsme nuceni strukturu odpovídajícím způsobem upravit (akomodace), abychom vyřešili kognitivní konflikt a dosáhli rovnováhy mezi oběma procesy. Vývoj myšlení je pak výsledkem neustálého „vyvažování“ mezi asimilací a akomodací (Webb, 1980; Piaget, 1999; Ferreiro, Teberosky, 1982).

„Skutečnost čteme na základě struktur, které jsou obsaženy v naší mysli. Údaje z vnější skutečnosti neproudí v hotovém stavu na nepopsaný list papíru. Subjekt konstruuje kognitivní schémata, kategorie, pojmy a struktury nutné pro poznání světa. Vnější svět poskytuje základní jednotky konstrukce, které subjekt netvoří“ (Kratochvíl, 2002, s. 75).

V rámci kognitivního vývoje tak mají děti také ucelenou, ale stále se vyvíjející, představu o systému písma přizpůsobenou svému chápání světa. Ta je nejprve v prvních fázích velmi úzce propojena s kreslením a následně s vnějšími, prostorovými vlastnostmi textu, které odráží vybrané znaky popisovaného objektu, jako velikost, tvar, množství atd. (Yaden, Tardibuono, 2004). Rané pokusy o psaní je proto třeba více vnímat v kontextu těchto individuálních schémat, která bychom se měli pokusit odhalit, než v kvantitativním smyslu, tj. vztahovat je k nějaké výkonové normě.

Kognitivní schémata jsou prostředkem organizace podnětů z vnějšího prostředí vedoucí k adaptivnímu chování. Předmětem zkoumání zde tedy nejsou obsahy poznání,

⁸ „Za vyšší psychické funkce označuje ty duševní procesy, (resp. ty formy s nimi spjatého chování), s jejichž pomocí se člověk vyrovnává se specificky lidskou náročností problémů života“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 62).

ale proces konstrukce poznání, jeho struktury a formy, které považuje Piaget za univerzální. Nehledá odlišnosti mezi subjekty, ale naopak společné základy „dospělého“ myšlení.

Z tohoto důvodu bývá Piagetova koncepce často kritizována. Zanedbává vliv sociokulturních činitelů na vývoj myšlení jedince, resp. chápe je izolovaně bez ohledu na přirozený kontext dítěte. Neopomíjí je zcela, ale v centru zájmu této teorie zůstává předpoklad obecných apriorních zákonitostí, na základě nichž jedinec operuje. Vývoj je pak chápán jako výslednice spontánní aktivity dítěte a jeho zrání (Zápotočná, Pupala, 2003; Štech, 2007; Kratochvíl, 2002).

Srovnáme-li obě pojetí z pohledu dítěte a jeho vývoje chápání a osvojování dovednosti psaní, vystupuje z hlediska sociálního konstruktivismu Vygotského žák spíše jako aktivní příjemce této „zprostředkované“ znalosti, zatímco podle Piageta více jako její aktivní tvůrce, který se vypořádává s množstvím kognitivních konfliktů. Druhý zmiňovaný předpoklad určuje základní teoretický rámec výzkumných otázek řešených v této práci.

Vygotskij klade důraz především na sociální okolí dítěte, ve kterém dokáže kompetentně jednat. Díky vzájemnému působení dítěte a „jeho“ dospělých, si osvojuje nové způsoby myšlení – učení je vždy o krok napřed před vývojem. Dospělý je v tomto případě v roli mediátora, který dětem toto vědění zprostředkovává. Úloha psané řeči je podle něj pro dítě předškolního věku nejasná, a proto ani příliš nejeví zájem o pochopení a osvojení její struktury a pravidel (Vygotskij, 2004; Vanderburg, 2006; Štech, 2007).

Dítě v Piagetově pojetí poznává „na vlastní pěst“. Zpracovává vnější impulsy, vytváří si vztah s objektem poznání a na základě toho si v různých věkových obdobích konstruuje a přetváří svá kognitivní schémata. Zcela analogicky tak chápeme i vývoj psané řeči. Její úroveň posuzujeme podle spontánních pojmů a pravidel, které dítě samo vytváří, aniž by bylo ovlivněno formálním učením.

K otázce posloupnosti vývoje a učení se vyjadřuje v opačném pořadí. Vývoj musí projít určitými stadii, musí dozrát a umožnit tak prostor učení. V těchto souvislostech je ovšem nejasně vymezená role učitele. Znamenalo by to, že interakce s dospělými zprostředkovává žákovi obsahy, tj. znalosti a informace, ale rozvoj kognitivních procesů jinak významně neovlivňuje (Boscolo, 2008; Vygotskij, 2004; Štech, 2007).

Oběma koncepcím je společný důraz na interiorizaci psychických procesů v kontextu komplexního a systémového pohledu na kognitivní vývoj jedince, který předkládají.

5.2 Jaká je povědomost předškoláků o písmu? Jak probíhá a na čem závisí jeho osvojování?

V západní civilizaci 21. století je přítomnost textů různorodých vzhledů a forem neoddelitelnou součástí všední reality. S psanou podobou jazyka se setkáváme doslova na každém kroku, přijímáme ji jako kulturní objekt, jako každodenní součást života.

Základním předpokladem, se kterým operuje i tato práce, je, že elementární povědomost o písmu si děti vytváří ještě předtím, než zahájí školní docházku. V průběhu předškolního období si konstruují představu o jazyku, jako o objektu myšlení a rozvíjí svou metalingvistickou znalost (Nunes, 2004).

„Při osvojování psané řeči musí dítě vyčlenit slovo ze svého bezprostředního zážitku a udělat jej předmětem poznání, jako jakýkoli jiný předmět skutečnosti. Osvojování psané řeči je tedy poznávacím procesem, při kterém se dítě seznamuje s vlastním řečovým aparátem, se znaky, ze kterých se skládá slovo, seznamuje se s fonetikou a normativní gramatikou jazyka“ (Pardel, 1966, s. 20).

Kromě metalingvistického uvědomění je pro pochopení psaní dále nutná určitá úroveň reflexe a konceptualizace mluvené řeči. Napsat slovo klade na dítě značné nároky také v oblasti abstrakce (Chlup, 1955; Ferreiro, 1978).

Tradičně uváděné klíčové oblasti podílející se na úspěšném zvládnutí čtení a psaní jsou: analyticko-syntetické a diferenciativní činnosti v oblasti zrakové a sluchové percepce, prostorová a pravo-levá orientace, akustická a vizuální paměť, smysl pro rytmus, artikulace, znalost písmen, fonemické uvědomování a v neposlední řadě také určitá úroveň grafomotoriky a její koordinace (Doležalová, 1996; Kulhánková, Málková, 2008).

„Psaní je charakterizováno různými stupni grafémo-fonémové korespondence a zahrnuje fonologické povědomí“ (Boscolo, 2008, s. 295)⁹.

Způsob, jakým si dítě v průběhu vývoje osvojuje reprezentace mluveného jazyka, nemůžeme omezit jen na získávání dílčích dovedností, ale roli hraje samozřejmě také celková úroveň kognitivních a lingvistických kompetencí. Osvojování psané řeči není mechanickou záležitostí, ale komplexním procesem učení bezprostředně spjatým

⁹ „Writing is characterized by different degrees of letter-sound correspondence, and implies phonological awareness“ (Boscolo, 2008, s. 295).

s vývojem mluvené řeči a myšlení, vnímání, představivosti a pozornosti dítěte (Pardel, 1966; Šupšáková, 1991; Ferreiro, Teberosky, 1978).

Dítě je ještě před nástupem do školy schopno odlišit písmena od ostatních grafických prvků a konstruuje si vlastní představy o tom, jakým způsobem a co všechno se dá zapisovat. Je „*aktivním subjektem, který kategorizuje, utváří vztahy, konstruuje hypotézy a hledá pravidla*“ (Ferreiro, 1978, S. 25)¹⁰.

Tyto koncepty jsou nezávislé na znalosti konvenčního systému písma – to je úkolem školy.

Marti, Garcia-Mila, Teberosky (2005) uvádí, že dokonce už ve věku tří let poznají děti rozdíl mezi psaním písmen, číslic a kreslením a zhruba okolo čtyř až pěti let dokáží vytvořit své vlastní písemné záznamy, které dodržují pravidla konvenčního „dospěláckého“ psaní.

V průběhu předškolního a mladšího školního věku si vytváříme znalost písma jako takovou, tj. v první řadě si osvojujeme strukturu a řád písma a za druhé se učíme chápat způsoby správného užívání tohoto systému znaků.

Nunes (2004) se v souladu s prací L. Tolchinsky („*The Cradle of Culture and What Children Know about Writing and Numbers before Being Taught*“) domnívá, že lidské vnímání je už od počátku uzpůsobeno tak, abychom byli schopni rozpoznat psaný text od ostatních znakových systémů, což potvrzují i další autoři (viz výše). Abychom mohli tuto diferenciaci správně provést, musí poznámkový aparát splňovat určité formální a funkční parametry.

Formální parametry stanoví tvar a provedení základních znaků a možnosti jejich kombinace – v pojetí dětí předškolního věku se vztahují především k minimálnímu množství a vnitřní diferenciaci značek tak, aby bylo možné vůbec slovo přečíst nebo napsat (Pontecorvo, Rossi, 2001; Ferreiro, Teberosky, 1982).

Funkční atributy se týkají toho, co znaky a symboly reprezentují, co znamenají. V důsledku toho vyslovuje Tolchinsky (2003; cit. dle Nunes, 2004), myšlenku, že rozlišování formálních a funkčních rysů je zásadním prvkem sloužícím pro hodnocení znalosti dětí o písmu a psaní zápisů.

Složitou podstatu vztahu mezi formou a obsahem řeší děti po celou dobu jejich vývoje směrem k tradičním způsobům psaní. Čím více se dětské psaní přibližuje k běžnému konvenčnímu uspořádání, tím více dětská autoři sledují, zdali to, co měli

¹⁰ „...now we see an active subject who categorizes, establishes relations, constructs hypotheses and look for regularities“ (Ferreiro, 1978, s. 25).

v úmyslu napsat, také správně napsali a méně se věnují grafickým aspektům svého projevu (Sandbank, 2008).

Vývoj chápání písemného záznamu u dětí dále závisí na míře podnětnosti okolního prostředí, a také na schopnosti systém a principy psaní zvnitřnit a využívat je podle konvenčně stanovených pravidel. Míra individuálního výkonu v této oblasti nemusí odpovídat reálné povědomosti dětí, která je často méně evidentní (Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004; Ferreiro, Teberosky, 1982).

6. PŘEDŠKOLNÍHO PSANÍ Z HLEDISKA GRAFICKÉ FORMY A VZTAHU KE ČTENÍ A ČÍSLŮM

Způsoby grafického zobrazení, které předškolní děti u časného psaní používají, jsou předmětem šesté kapitoly. Jejich nápaditost a rozmanitost, jak je zde popsáno, jsem měla možnost si ověřit v rámci výzkumné části práce. Závěrečné dva oddíly pak shrnují poznatky o předškolním psaní ve vzájemném vztahu k počátkům čtení a k zapisování čísel.

6.1 Předškolní psaní a jeho grafické charakteristiky

Termín časné (rané nebo předškolní) psaní (*emergent writing*) používám v kontextu této práce právě pro popis způsobů psaní, které se vyvíjí nezávisle na vlivu konvenční gramotnosti. Zahrnuje různé druhy hypotéz dětí a jejich zážitků s tištěným textem (Boscolo, 2008).

Babyrádová (1999) výskyt, jak jej nazývá, „fiktivního písma“ u dětí, vysvětluje jejich touhou po komunikaci prostřednictvím znakového systému a grafické stopy – proto se snaží napodobit alfabetské psaní.

První grafické pokusy o psaní bývají na první pohled velmi různorodé, ale při bližší analýze vykazují podle zjištění napříč výzkumnými studii některé společné znaky.

Děti v předškolním věku nejčastěji ve svých počátečních pokusech o vytvoření písemného produktu používají čmáranice, nápodobu skutečných písmen, čáry, kruhy nebo obrázky (Yaden, Tardibuono, 2004). Podobné výsledky ve své práci předkládají také Hui-Chin Yang, Noel (2006), kteří u čtyř a pětiletých dětí zkoumali kresbu v souvislosti s výskytem prvků písma. Zjistili, že nejčastěji se objevují jednoduché vertikální a horizontální čáry a křivky podobající se standardním tvarům tiskacích písmen. Naopak nejméně byly zastoupeny spirály a kruhy.

Ferreiro, Teberosky (1982) uvádí jako nejtypičtější buď souvislé vlnovky (když se jedná o podobu psacího písma), nebo přerušované kruhy a svislé čáry u pokusu o tiskací písmo.

Už volba zobrazení sama o sobě dokládá množství strategií, které děti v práci se znaky a symboly a jejich specifickým řazením používají.

„Pro výzkumné pracovníky je tedy velice důležité používat takové metodologické postupy, které jsou přímo zaměřeny na získání dětských konceptů chápání systému psaného jazyka, jako kulturního artefaktu, a také jako procesu vedoucího k dokonalému ovládnutí jeho forem, struktur a obsahů“ (Yaden, Tardibuono, 2004, s. 30)¹¹.

6.2 Vztah předškolního psaní a čtení

Je osvojování časného čtení a psaní vzájemně se podmiňujícím procesem? V současné době, i přes šíři výzkumných šetření na toto téma, jednotnou a přesvědčivou odpověď nemáme.

Z klasického pojetí: psaní jako kódování ↔ čtení jako dekodování by vyplývalo, že nezbytně ano. Pokud není dítě schopno hláskové analýzy a syntézy, nedokáže slovo napsat ani přečíst a na druhé straně, pokud ho dokáže přečíst, mělo by ho být schopné také zapsat (Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004).

Proti tomuto předpokladu vystupuje několik výzkumných šetření (např. Clay, 1991; cit. dle Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004; Bryant & Bradley, 1980; cit. dle Lerkkanen et al., 2004), když upozorňují na skutečnost, že v mnoha případech děti slova přečtou, správně je vyhláskují, ale stejně je následně nedovedou zapsat. V druhém případě slovo zapíšou, ale zpětně nepřečtou. Kdyby oba procesy probíhaly analogicky po stejných „cestách“, mohlo by k těmto situacím dojít?

Ještě předtím, než dítě dovede číst, vymýšlí si jako důkaz tvůrčí aktivity a snahy ovládnout psanou řeč, své systémy zápisu. Mohou být složeny z vlastních značek a napodobivých tvarů, ale dokonce už i z písmen jako takových. Předškoláci hledají pravidelnost, vytváří slova a věty podle pravidel, které konstruují a které se velmi podobají těm konvenčním. Chomsky (2008/2009) toto prvenství psaní nad čtením vysvětluje tak, že psaný jazyk děti přímo vybízí k jeho aktivnímu uchopení a k uplatnění kreativity a fantazie v zacházení s ním. Je pro ně jednodušším, resp.

¹¹ *„It is important, then, for researches to apply methodological techniques that are designed to elicit from children their understandings of the written language as an artifact of culture as well as the processes used to gain mastery over its forms, structures and purposes“* (Yaden, Tardibuono, 2004, s. 30).

konkrétnějším úkolem „přepsat“ (doslova přeložit) zvukovou podobu slova do té písemné, než identifikovat „neznámé“ slovo a přečíst jej.

Vycházíme-li ze srovnání těchto tvrzení na úrovni původních otázek: zda je osvojování raného čtení a psaní vzájemně podmíněno vyplývá nám, že předškolní děti u obou procesů pravděpodobně používají rozdílné strategie a nelze tedy zjednodušeně říci, že naučí-li se číst, budou umět také psát a naopak. *„Psaní a čtení nejsou vzájemné procesy; zahrnují rozdílné a doplňující se kognitivní procesy, které musí být použity současně jako celek“* (Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004, s. 290).¹²

Jak potvrzuje Zápotočná a Pupala (2003) ve vztahu psaní a čtení neplatí, že ovládnutí jedné dovednosti je prerekvizitou druhé. Tím ovšem nevylučují, že ve škole pak může pokrok v psaní, přinést zlepšení i ve čtení a naopak.

Vzájemný silný vztah výkonů ve čtení a psaní během první třídy potvrzuje také studie Lerkkanen a kol. (2004). Definiuje základní předpoklady, společné jak pro čtení, tak pro psaní, které mají pro zvládnutí obou dovedností v prvních letech školní docházky zásadní význam (s. 793):

- *setkávání se s písemným záznamem řeči, tj. s písemnou formou komunikace*
- *fonematické uvědomování (manipulace s fonémy)*
- *znalost číslic a písmen*
- *lexikální a ortografické znalosti*

Na základě vlastních poznatků z šetření realizovaného v rámci tohoto textu, se k uvedeným tvrzením přikláním. Pravděpodobně proto, že děti v předškolním věku nepovažují oba procesy za komplementární a nemají ještě stabilní představu o vztahu mezi grafickými znaky a jejich významy, využívají při osvojování psaní a čtení jiné komplexní mechanismy. Ty ale vycházejí z určitého společného kognitivního základu.

Ve výzkumném vzorku se dále také objevily podobné případy potvrzující, že předškoláci podstatně lépe a jako první ovládají systém psaní, než čtení.

„To, že psaní předchází čtení, není novou myšlenkou. Zejména v prvních fázích osvojování této dovednosti se stává, že dítě po sobě neumí přečíst to, co napsalo, ale ani se o to příliš nesnaží. Rozoznávání (čtení) slov přichází později, teď je ve středu zájmu jejich produkce“ (Chomsky, 2008/2009, s. 22)¹³.

¹² *„Writing nad reading are not reciprocal; they involve different and complementary cognitiv processes that must be used together in an integrated manner“* (Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004, s. 290).

¹³ *„ That the ability to write precedes the ability to read is not a new idea. Very often, particulary at the start, they cannot read bacj what they have witten, nor are they interested in doing so. Recognition of words comes latter. For now they are concerned wtih production“* (Chomsky, 1975, s. 22)

Především u dětí starších, tj. pěti a šestiletých nebylo výjimkou, že dovedly slovo bezchybně vyhláskovat a potom jej i správně napsat. Obtíže nastaly při následném čtení. Nečetly sice v pravém slova smyslu, ale měly v krátkodobé paměti uchované zadání úkolu, které zopakovaly. Jeho modifikace (viz např. ukázka z výzkumného vzorku: „pes“ – přečteno jako pes, štěňátko; nebo „máma“ zpětně čteno jako máma nebo možná táta) jsou pro nás důkazem, že do mechanismu čtení v konvenčním smyslu zatím nepronikly.

6.3 Písmena a číslice

„Předškoláci si uvědomují, že oba záznamové systémy (písmena i číslice) jsou tvořeny omezeným počtem prvků, které se k dosažení rozdílných výsledků v různých kombinacích obměňují“ (Nunes, 2004, s. 372)¹⁴.

Chápání vztahu mezi písmeny a číslicemi prochází důležitým vývojem. Prvotní prolínání těchto dvou forem (oba dva kódy se společně odlišují od kreslení, a proto se v počátcích dětem pletou) přechází v jejich rozlišování podle funkce – s čísly se počítá, písmena se čtou. Nástup do školy staví žáka do bezprostředního sporného momentu, se kterým se musí vypořádat – najednou přichází na to, že i čísla se vlastně mohou číst (Ferreiro, Teberosky 1982).

Pro děti je obtížné uvědomit si zvláštnosti jednotlivých reprezentací, zvládnout přechod mezi nimi a porozumět tomu, že daný systém znaků nepopisuje okolní svět doslova.

Garcia-Mila, Marti, Teberosky (2004, s. 288) uvádějí jako příklad takového složitého pohybu mezi dvěma rozdílnými reprezentacemi zápis velkých čísel – čteme „jeden tisíc čtyři sta dvacet devět“, ale nezapisujeme 100040029, protože se nejedná o doslovný „překlad“. Záznam zjednodušujeme stanoveným pravidlem, že řády čísel odlišujeme pořadím jejich pozice, nikoli přítomností nul, tj. na 1429.

Aby rozhodli, zda je zobrazený řetěz znaků slovo nebo číslo, vytváří si předškoláci různé strategie. Pokud napíšeme jednotlivá čísla nebo stejnou číslici znásobíme (222), je dětmi tento zápis stále považován za číslo. U písmen ale toto kritérium neplatí. Samostatně napsané písmeno nebo jeho opakování (AAA) podle nich slovo netvoří (Nunes, 2004).

¹⁴ „Pre-schoolers also seem to realize that both notation systems are made with a small number of characters, which are used in different combinations to achieve different results“ (Nunes, 2004, s. 372).

7. CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ PREKONCEPTŮ, KTERÉ SI PŘEDŠKOLÁK O PÍSMU KONSTRUUJE

„Raná gramotnost se vyvíjí po stadiích, během nichž musí subjekt konfliktní informace, které s sebou osvojování konvečního systému psaní přináší, zpracovat – buď je asimilovat, nebo podle nich stávající kognitivní schémata upravit. Tato období jsou charakteristická tím, že děti dělají zjevný pokrok a pak se zdá, jako by se vrátily na nižší úroveň“ (Chan, Juan, Foon, 2008, s. 135)¹⁵.

Z vývojového hlediska neprobíhá nárůst znalostí u dětí lineárně, ale konstruktivním způsobem, v určitých „skocích“, které jsou charakterizovány právě různými formami konceptualizace. Na tyto podoby konceptualizace (prekoncepty) nahlížíme ze dvou hledisek – jsou jednak dekodovacím mechanismem podnětů z okolí, ale také strukturou, kam musí nový poznatek „zapadnout“ (Yaden, Tardibuono, 2004; Boscolo, 2008; Piaget 1999; Piaget, Inhelderová, 2007; Medwell, Wray, 2007).

Právě stadiím vývoje dětských prekonceptů psaní a jejich obsahy, které v 70. letech minulého století spolu se svými spolupracovníky definovala argentinská psycholožka E. Ferreiro, se věnuji v této kapitole.

Nahlédneme na to, jak se dětské představy o písmu realizují při psaní slov, vlastního jména a věty. Prezentovaná teoretická schémata, pravidla a principy dokládám odpovídajícími komentovanými ukázkami ze souboru písemné produkce dětí, který se mi podařilo shromáždit v předškolním zařízení.

7.1 Vývojová kategorizace dětských prekonceptů psaní podle E. Ferreiro

Jak vyplývá z šetření, které se zaměřují na dětskou předškolní písemnou produkci (např.: Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004; Ferreiro, 1978; Ferreiro, Teberosky, 1982, aj.), lze podle určitých, častěji se opakujících typů zápisu a jeho interpretací, tento proces zachytit, kategorizovat a následně tyto „druhy“ konceptů z kvalitativního hlediska vývojově uspořádat.

Z uvedených tvrzení vychází výzkumný záměr této studie, která si klade za cíl ve vybraném vzorku dětí zmapovat jakým způsobem, za použití jakých schémat si dovedou poradit s písemným úkolem před nástupem do první třídy. Dále mne zajímalo, zda mají tyto strategie vývojovou tendenci a zda korespondují s obdobími původně

¹⁵ „Early literacy develops through stages during which the conflicting information provided by the complex written language system has to be assimilated and accommodated, and which are marked by children making apparent progress and then seeming to regress“ (Chan, Juan, Foon, 2008, s. 135).

definovanými E. Ferreiro a jejími spolupracovnicemi na základě obdobného šetření. Inspirací a teoretickým východiskem pro analýzu materiálů sebraných v mateřské škole byla právě jejich následující vývojová škála¹⁶.

Zdalo se mi vhodné teoretickou charakteristiku každé z pěti jmenovaných skupin přímo ilustrovat praktickým příkladem písemného projevu dětí pocházejícího z mého výzkumného šetření, doplněného o zhodnocení a interpretaci. Jednotlivé záznamy jsem na základě jejich posouzení a doprovodného rozhovoru s autorem/autorkou roztrídila do uvedených stadií a toto rozhodnutí jsem se pokusila zdůvodnit. Písemnou produkci dětských respondentů (skupina A)¹⁷ dále analyzuji v následujících kapitolách v návaznosti na teoretické vymezení jednotlivých dílčích úkolů (zápis samostatných slov, vlastního jména a věty) a z dalších hledisek pak samostatně ve výzkumné části práce (komplexní kazuisticky orientovaná interpretace písemného projevu u dětí ze skupiny B).

7.1.1 Předslabičné počáteční psaní

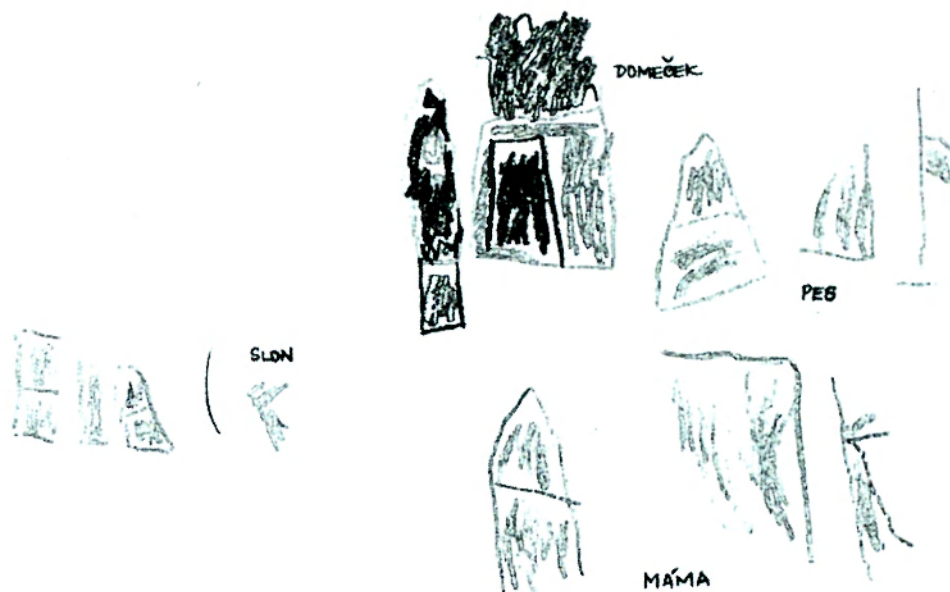
Předškolní dítě objevilo rozdíl mezi kreslením a psaním, který ale ještě nestojí na pevných základech, a proto obě zobrazení často kombinuje. Pro psaní používá v tomto období vlnovky, křivky nebo rovné čáry. Tyto grafické stopy mohou být číslem, stejně jako písmenem. Střídají se v různých podobách a obměnách, ale jejich počet je většinou konstantní. Význam napsaného se mění podle záměru autora, a proto také nemohou ostatní vysvětlit to, co jsem napsala já. V textu se odrážejí vnější charakteristiky objektu, jako je např. jeho velikost nebo délka tím, že zvětší písmo, resp. znásobí počet prvků aj. Podle předchozích zjištění už děti respektují levo-pravý systém psaní.

Období, než děti objeví alfabetický princip, nazývají Pontecorvo, Rossi (2001) tzv. prefonologickou fází. Děti používají grafémy bez zjevné vazby k vyřčenému slovu (namísto toho k rozlišení využívají barvy, velikosti atd.).

¹⁶ Ferreiro, Teberosky (1982, s. 182 - 212), v úpravě Pontecorvo, Rossi (2001)

¹⁷ Vzorek respondentů jsem rozdělila na 2 skupiny v závislosti na míře jejich participace na šetření. Skupina A – děti se zúčastnily výzkumu jedenkrát; Skupina B – děti, kterým byl stejný úkol byl znovu zadáván po 1 roce (podrobněji viz kap. 2.2, s. 14 - 15).

Mezi dětmi zařazenými do skupiny A odpovídal této fázi vývoje představ o písmu výkon čtyřleté Klárky.



Obrázek 1: Psaní samostatných slov – Klára (4 roky)

Klárky (4 roky) písemná produkce se skládá z lomených čar a tvarů písmen (P, L, E, A, K), která jsou zastoupena v každém slově. Ačkoli by bylo možné namítnout, že použití konvenčních tvarů písmen je už záležitostí následujícího období, záhy poznáme, jak je Klára chápe a z jakého důvodu jsem ji zařadila právě do tohoto prvního vývojového stadia.

Rozložení písmen a čar pokrývá téměř celou plochu papíru. Psaní je vyvedeno v různých barvách – převažuje růžová, žlutá a červená.

Klárko, zkusíš napsat slovo „máma“?

Na to si vezmu růžovou, aby měla máma radost.

Tady je napsáno „máma“?

No, protože máma ji má ráda.

Jako růžovou barvu?

Jo.

Oproti zjištěním E. Ferreiro a kol. se podobně i u dalších dětí v této fázi vývoje (podrobněji se jimi zabývám ve srovnání jejich výkonů v rozmezí jednoho roku – skupina B) projevilo, že zde zatím ještě není vytvořena představa psaní zleva doprava. V tomto případě začala Klára svým podpisem v levém horním rohu, ale pokračuje slovem „máma“ v pravé dolní části stránky a další slova umísťuje, jak ji napadne, bez nějakého systému.

Počet prvků u jednotlivých slov kolísá mezi třemi až čtyřmi. „Máma“ a „pes“ jsou napsány se shodnými počátečními písmeny, třetí prvek je také stejný, akorát obrácený

vzhůru nohama. Podobně to můžeme pozorovat u „slona“ a „věty“ – k podobnému zobrazení pravděpodobně vybízí to, že jsou napsaná nad sebou.

Klárko, a teď zkus napsat pes. To umím, psa máme totiž doma. (Bere si žlutou.)

Tady jsi napsala pes? Jo pes, štěňátko.

Zde je dobře patrné, jak se obsah mění podle náhlého rozmyšlení autorky, která z „psa“ udělala štěňátko. Stejně, jako u slova „máma“ skrývají napsané znaky mnoho dalších symbolických informací, než to co je na první pohled zaznamenáno („máma“ je napsaná růžovou, protože ji má ráda; „pes“ je štěňátko). Dítě čerpá především ze zkušeností, které získalo ve svém okolí – doma nebo v mateřské škole. Proto je „máma“ jen ta moje máma, „pes“, zrovna ten, kterého máme doma – schází ještě obecný náhled a schopnost generalizace.

Klárko, teď prosím tě napiš slovo „slon“. (Nechává si v ruce žlutou pastelku.)

To je napsáno „slon“? No, a tady je jako, že má dlouhý chobot (ukazuje na tenkou svistou čáru).

U „slona“ se najednou do písemného rejstříku vmísí prvky kresby – nejprve jen ve formě znázornění podstatných charakteristik objektu (slon – chobot), ale u „domečku“ už je jejich vzájemný ještě nestabilní a nepřesně vymezený vztah zcela zjevný.

A uměla bys napsat slovo „domeček“? (Začíná kreslit.)

Klárko, to píšeš nebo kreslíš? Kreslím.

Tak zkus „domeček“ napsat. Jo. (Pořád kreslí.) Já to teď vybarvím, to se může, ne? (Domaluje nejdříve domeček a pak ze všech písmen udělá obrázky a vybarví je.)

Dítě učinilo písmena součástí obrázku tím, že je vybarvilo a začlenilo je tak do celkové kompozice. „*Jde tedy o kvazisymbolicitu dvojího druhu: za první o souřadnost dětského projevu a umělecké tvorby a za druhé zejména o tvořené „kvazipísma“ vyznačujícího se souřadností písmového znaku a obrazu*“ (Babyrádová, 1999, s. 41).

- **Přechodová fáze mezi předslabičným počátečním a pokročilým psaním**

Na základě hodnocení písemných výkonů dětí v rámci mého výzkumného vzorku, se mi zdálo nezbytné původní škálu E. Ferreiro a kol. rozšířit o tzv. přechodové období. Patří sem psaní těch dětí, které se pohybují na pomezí dvou po sobě jdoucích stádií,

u kterých není dost dobře možné rozhodnout o jejich přesném zařazení, protože v různých formách kombinují prvky obou těchto vývojových stupňů.

Mikulášovo (6 let) řešení písemných úkolů jsem klasifikovala jako přechod mezi počátečním a pokročilým předslabičným psaním.



Obrázek 2: Psaní samostatných slov – Mikuláš (6 let)

K psaní slov využívá písmen M, A, I, K, P, B, T, D. Jedním z důvodů, proč si myslím, že ještě zcela nedosáhl pokročilého stadia je, že u slova „slon“ není splněna podmínka minimálního počtu grafémů, která je pro toto období zásadní. Sporné je to ale ve srovnání s dalšími slovy, které počet 3 prvků respektují. Zdá se, jako by to u některých slov nevadilo a jejich nízký počet kompenzoval jejich zvětšením. K tomu se tedy navíc přidává tvrzení založené na vnější charakteristice slova („slon“ je obrovský, proto bude i písmo větší), což je záležitost prvního stadia. Také slova „pes“ a „domeček“ jsou napsána zcela shodně, což by v následující předslabičném pokročilé fázi bylo považováno za 1 slovo se stejným významem. Souhlasila bych s tím, že označení jednotlivých písmen je zatím nestálé a závisí především na kontextu.

Slova nezapisuje ve směru zleva doprava, jako by na řádky, ale spíše seshora dolů (máma-pes-slon-domeček). Píše levou rukou a podle stále stejného provedení hnědou pastelkou u téměř všech slov, zřejmě nepřisuzuje barvě při psaní žádný zvláštní význam.

Miky, tvůj první úkol bude napsat slovo „máma“.

Máma začíná na M, jako moje jméno.

To máš pravdu. A jak to bude dál? (Píše MAM.)

A teď je tady napsáno „máma“?

No. Máma (ukazuje na první M) nebo taky může táta, to teď přesně nevím...

Stále je při psaní akcentována více vnější souvislost a zařazení objektu, kterým je v tomto případě člen rodiny, máma nebo táta, to záleží na situaci.

Mikuldo, a teď zkus napsat „pes“.

To neumím.

To nevadí, zkus, jak by to mohlo vypadat.

Pes... začíná na P (dopíše za ně ještě M a B)

Dobře, a jak bys napsal „slon“?

Jo.

Co myslíš, bude to delší než „pes“?

To jo a větší taky.

Nakonec napíše „slona“ pouze 2 písmeny, které ale umístí přímo do středu listu papíru a jsou opravdu o něco větší než u ostatních slov.

Miky, a jak bys napsal „domeček“? (Bere si modrou pastelku.) To nevím.

Zkus, jak si myslíš, že by se slovo „domeček“ mohlo psát... (píše PMB).

A když to teď společně přečteme, co jsi napsal?

Slon.

Písmena PBTD jsou výsledkem Mikulášova volného psaní, které mi chtěl předvést. Zkoušela jsem, zda zpětně písmenka pojmenuje, ale zná zatím pouze jejich grafickou podobu, název nikoli.

7.1.2 Předslabičné, pokročilé psaní

Grafická zobrazení, která si děti vybírají, se mnohem více podobají konvenčním tvarům písmen. Právě proto, že ještě nemají přesnou znalost o konvenčním systému psaní, formulují svá vlastní kritéria, jak se pozná, zda je slovo k „napsání a přečtení“. Jedním z nich je nutnost, aby výraz obsahoval minimální počet prvků, tj. grafémů, a to nejčastěji 3 (podmínka minimálního množství nebo počtu). Pokud je jich tam méně, nebo se stejný prvek vícekrát opakuje, je slovo dětmi považováno za něco, co nelze zapsat. Také dodržují zásadu vnitřní variace prvků – i s omezeným počtem písmen nebo „pseudopísmen“ se tak díky jejich střídání v různém pořadí dají vyjádřit odlišné významy. „Objevení toho, že dvě různé kombinace stejné sady písmen mohou vytvořit dva odlišné celky (rozuměj slova) má obrovský vliv na kognitivní vývoj“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 192)¹⁸.

Jednotlivá písmena mají zatím nestálé označení v závislosti na kontextu, tedy kombinaci s dalšími grafémy.

¹⁸ „Discovering that two different orders of the same elements can produce two different totalities has a tremendous effect on cognitive development“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 192).

Do druhého stadia vývoje jsem ze svého vzorku dětských respondentů vybrala písemný projev Nikolky (5 let).



Obrázek 3: Psaní samostatných slov – Nikola (5 let)

Nikolčino písmo se skládá z variací písmen M, K, J, Ď/D, příp. samohlásek E, I, A. Všimněme si souvislostí: „máma“ začíná zdvojeným M (píše zprava doleva), stejně jako zápis vlastního jména končí zdvojeným K (to už napsala standardním směrem; obrázek viz níže kap. 4.3). „Pes“ začíná písmenem, jako předchozí „máma“ končí, následující „slon“ začíná J, které je také posledním grafémem předešlého „psa“. Mezi oběma slovy stojí jako by osamoceně E, které má zřejmě funkci spojovacího elementu – něco jako pes a slon.



Obrázek 4: Psaní samostatných slov – Nikola (5 let)

V posledním úkolu, tj. ve slově „domeček“ se opět první dva grafémy (KĎ) shodují s předchozím „slonem“, který na stejné dva prvky končí. To, že je „domeček“ delším slovem, je naznačeno u písmene A, které je prodlouženo čárkou a zároveň jako by ohraničeno (ukončeno) tečkou. Vzhledem k tomu, že jsou všechny písemné úkoly napsány stejnou barvou, usuzuji pouze na její osobní preferenci bez bližšího vztahu k představě o písmu.

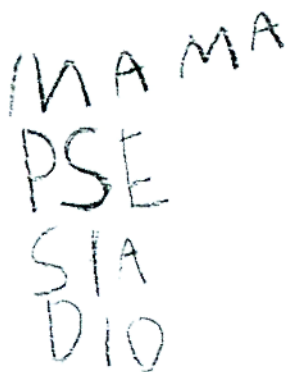
7.1.3 Počáteční slabičné psaní

V této fázi vývoje konstruují děti tzv. slabičnou hypotézu, kdy každé písmeno odpovídá jedné slabice slova. Dochází k velkému kvalitativnímu posunu, protože tím dokazují, že si uvědomují souvislost mezi mluvenou řečí, resp. jejími segmenty a psaním.

„Slabičná hypotéza se vyvíjí nezávisle na informacích přicházejících z okolního prostředí a vzniká z vnitřní potřeby souladu mezi významem celku a jeho částmi“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 226)¹⁹.

Grafickými prvky nemusí být jen písmena, ale klidně stále ještě vlastní „napodobivé“ znaky. S nástupem tohoto nového konstruktů buď předchozí dvě podmínky (o min. množství a variaci grafémů) vymizí anebo mají děti tendenci chybějící prvky „doplnit“ v souvislosti s významem původního slova. Slabičnou hypotézu uplatňují děti také při psaní věty tím proto, že hledají menší jednotky, které zapíší.

U **Valerie (6 let)** se v psaní objevuje větší množství grafémů (P, S, E, I, A, D, O, M, K, Ř). Zčásti to přisuzují složitějšímu jménu dívky, které ji poskytlo znalost poměrně velké šíře znaků pro další psaní.



Obrázek 5: Psaní samostatných slov – Valerie (6 let)

Vali, jako první zkus napsat slovo „máma“.

Jo, to já znám!!

Jak se ukázalo také v případě dalších účastníků výzkumu, grafická podoba slova „máma“ je téměř pro všechny děti notoricky známá a tím se, podle mého mínění, vymyká možnostem zařazení do jednotlivých kategorií. Působí tak, jako kdyby už dítě dávno ovládalo konvenční pravopis, a tím se také u tohoto slova snižuje výpovědní hodnota o dětských prekonceptech. U slova „pes“ se také nabízí interpretace, že Valerie

¹⁹ „The syllabic hypothesis develops independently of information provided by the environment and arises from the internal necessity of coordinating the value of the whole to the parts“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 226).

už píše podle konvenčních pravidel, jen v tomto případě zaměnila pořadí písmen. Vali bez problémů identifikuje první hlásku slova (P-pes, S-slou, D-domeček), ale:

Vali a další slovo, které zkusíme napsat je „pes“.

*Pes, pes... začíná na P
a ještě taky S.*

To už je celé?

Ne, ještě E. Pes Bany.

Teď jsi napsala pes Bany?

No.

U dívky můžeme pozorovat kvalitní identifikaci hlásek ve slově i jejich grafické zvládnutí. Přesto se objevila tendence doplnit počet znaků, které zastupují slabiky do počtu, který je pro dítě přijatelný. Vypomáhá si slovem, které s původním zadaným souvisí – k výrazu „pes“ připojuje jeho jméno a tím rozšíří množství zapisovaných prvků.

„Slou“ (píše S)... a dál nevím.

*Vali, a co by tam mohlo
být napsáno dál?*

No ještě 2 písmena (připisuje I a A)

A co jsi tam napsala?

Slou.

Valerie v prvním případě velmi pěkně aplikovala slabičnou hypotézu s doplněním. Také v druhém případě je patrné, že způsob, jakým si se zápisem výrazu poradila, hovoří pro uplatnění slabičné hypotézy v kombinaci s podmínkou o nejmenším možném počtu grafémů. Zde však dopsané prvky nemají žádnou významovou funkci, ale slouží jen „do počtu“.

V posledním slově „domeček“ je jasně podporováno psaní pomocí rozkladu slova na slabiky, který Valerie verbalizuje.

„Domeček“ začíná na D...

Do – me – ček (připisuje I a O).

U **Petra (6 let)** se objevuje v rámci mého vzorku netradiční typ ztvárnění slabičné hypotézy, kdy není dítě vázáno na představu minimálního množství prvků, ale přesto má tendenci si slova při psaní různým způsobem upravovat.

U zadaných slov rozpozná počáteční grafémy (jen u „mámy“ zaměnil M za B, což vzhledem k podobnému způsobu tvoření hlásek není až tak překvapivé) a zapisuje jimi počet slabik. B jako „máma“ je sice ztvárněno jen jedním grafémem, ovšem v Pěťově podání potupně složeným ze dvou dílů, které nás odkazují na počet slabik. Svislá čára a spodní oblouk zastupují slabiku MÁ a horní oblouk druhou slabiku MA.

B
P S
S
D
B V R
S O O

Obrázek 6: Psaní samostatných slov – Petr (6 let)

Druhý výraz je opět napsán svérázným způsobem. Petr správně identifikoval první písmeno P a k němu dopsal koncové S. Odůvodnění postupu, je ale jiné, než bychom si na první pohled mysleli:

Pěťo, a tady jsi napsal „pes“?

Jo, pejsek (PEJ – SEK).

Podobně si Petr modifikoval i poslední z úkolů „domeček“. Pravděpodobně proto, že u tohoto složitějšího tříslabičného slova nerozeznal počáteční písmena dílčích slabik (DO – ME – ČEK), vymyslel si jednodušší variantu, která nijak neruší původní význam.

Pěťo, přečti mi, co je tady napsáno.

Dům (ukazuje na D).

V ukázkách zápisu je patrné, že si Petr přizpůsobuje slova tak, aby odpovídala jeho vnitřním schémátům psaní.

Typičtějším případem slabičné hypotézy je písemný výtvar **Nely (5 let)**. V projevu byla výrazně ostýchavá a bylo nutné ji povzbuzovat (slovo „domeček“ a větu odmítla napsat úplně).

MAMA
OA
BA

Obrázek 7: Psaní samostatných slov – Nela (5 let)

Z řešení písemných úkolů je zřejmé, že se principiálně jedná o podobnou strategii, jakou zvolila Valerie, tj. o slabičnou hypotézu s doplňováním prvků a rozšiřováním významu původního slova.

Výrazy „pes“ a „slon“ Nela zařadila mezi jednoslabičné, a proto bylo nutné je v psané podobě upravit. Už přitom nehledí na minimální počet grafémů (tři), resp. vypořádává se s tímto problémem svým originálním způsobem. K oběma slovům, která původně zapsala jedním grafémem (D a B), vkládá samohlásku A, které ale nepřisuzuje žádný význam při zpětném čtení (celé slovo čte jen z prvního znaku).

7.1.4 Slabičně – abecední psaní

Slabičně – abecední psaní je přechodovou fází mezi tzv. slabičnou hypotézou a alfabetickým principem. Nastupuje ve chvíli, kdy dítě přijde na to, že slabiky lze ještě rozdělit na menší díly nesoucí význam. Je: „... výsledkem konfliktu mezi slabičnou hypotézou a minimálním počtem grafických znaků“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 204)²⁰.

Ve stejném slově můžeme najít jak pozůstatky slabičné hypotézy, tak pokusy o korespondenci mezi grafémy a fonémy.

Čtvrté Ferreirovou definované období vývoje dětských prekonceptů psaní bych ráda ilustrovala analýzou třech dětských písemných výtvorů, které se mi podařilo shromáždit a které jsem vyhodnotila jako odpovídající uvedeným tezím.



Obrázek 8: Psaní samostatných slov – Ríša (5 let)

První z nich, **Richard (5 let)** má zdánlivě jasnou představu o tom, jak se píše („*Já si nejdřív namaluju řádky, jo?*“).

²⁰ „...a result of the conflict between the syllabic hypothesis and the minimum quantity of graphic characters“ (Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 204).

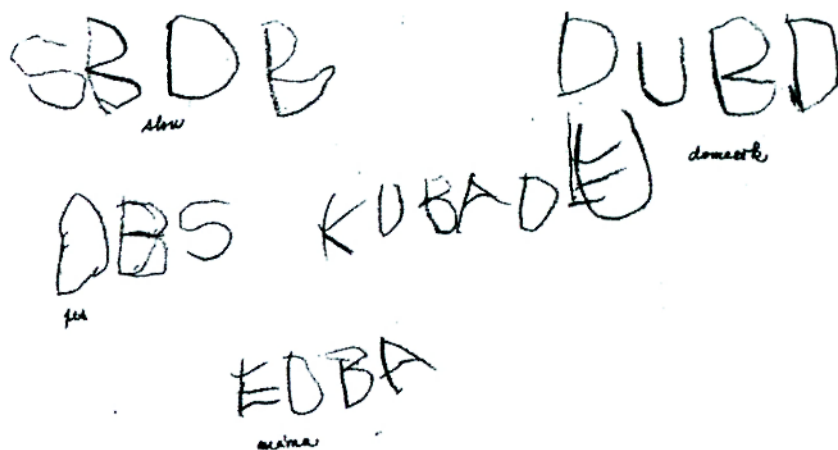
V počátečním slově „máma“ se objevují počátky fonémo – grafémové korespondence, avšak v kombinaci se slabičnou hypotézou. MÁ je zapsáno alfabetickým principem, ale druhá slabika MA je obsažena pouze v druhém M.

„Pes“ i „slon“ jsou zapsány způsobem odpovídajícím principu hláska – písmeno. Pozoruhodné je vynechání a záměna samohlásky v obou slovech. U „psa“ chybí E a ve slově „slon“ je namísto O napsané S. Jako by pro něj byly samohlásky něčím, co je obtížně zaznamatelné anebo se nezapisuje vůbec.

„Domeček“ Ríša vnímá jako složitý výraz („Domeček napíšu až tady dole, abych měl dost místa“), a proto se zřejmě vrací k slabičné hypotéze, se kterou je pro něj psaní jednodušší. Zapiše jej pomocí třech znaků – DMC, které jsou zároveň také prvními písmeny jednotlivých slabik (DO – ME – ČEK).

Zdá se, jako by se u jednodušších a kratších slov („máma“, „pes“ i „slon“) pokusil uplatnit alfabetický princip, zatímco u těch obtížnějších a delších („domeček“) řeší úkol pomocí zvládnuté slabičné hypotézy.

Kuba (5 let) je důslednější a více si hlídá odpovídající množství písmen, dokonce každé slovo před napsáním hláskuje a počítá jednotlivé prvky. Na rozdíl od Ríši, ale má v rejstříku méně grafémů, které v závislosti na typu slova obměňuje.



Obrázek 9: Psaní samostatných slov – Kuba (5 let)

Jako u jediného z těchto tří respondentů se objevuje nestandardní práce s prostorem stránky při řešení úkolů. Ríša si předkresluje řádky a Tomáš (viz níže) píše slova pod sebe a vytváří jejich seznam. Kuba do středu papíru umístil svůj podpis a okolo něj po směru hodinových ručiček zapisuje ostatní slova.

Kubo, jako první mi prosím tě zkus napsat slovo „máma“.

Máma. M-Á-M-A (hláskuje), to má 4 písmena a první je M... (přemýšlí a píše EDBA).

Kubo, a to jsi napsal „máma“?

Jo, m-a-m-a.

Alfabetický princip psaní uplatňuje Kuba i u následujících dvou slov – „psa“ i „slona“.

„Pes má dvě písmena“ (napíše DD, druhé z nich pak opraví na B). „Ne, počkej, dvě písmena přece nemá pes, má tři!“ (dopisuje S).

Kubo a další slovo, které bych chtěla napsat je „slon“. S-L-O-N má čtyři písmena!

V posledním úkolu, u slova „domeček“, potvrzuje Kuba předešlou domněnku a využívá pro jeho zápis nejprve slabičnou hypotézu (napíše jen DUB), kterou o chvíli později sám přepracuje.

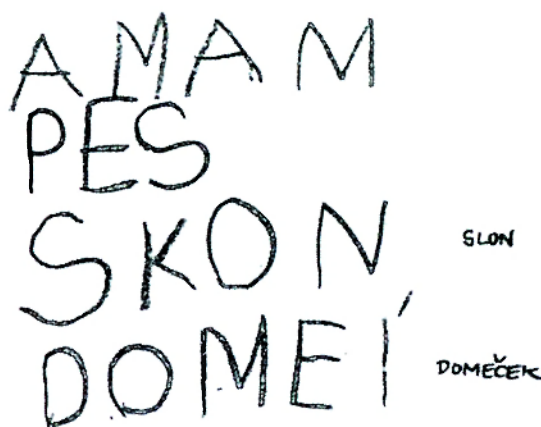
Kubo, tady jsi napsal „domeček“? Nééé, „domeček“ má šest písmen! (dopisuje další D).

Ale to už se mi nevejde na papír. Napíšu to pod to (dopisuje E a U).

Mají tam být tři D, ne? Tak to opravím, jo? (do mezery mezi vlastním jménem a druhou polovinou slova vkládá další D).

Kuba má myslím z těchto 3 ilustrací nejbližší ke konvenčnímu psaní. Přesto jsem jeho schéma zobrazování psaní zařadila ještě do slabičně – abecední fáze, která mu předchází. Především proto, že pro zvládnutí školního (formálního) typu zápisu mu schází znalost většího počtu tvarů písmen, kterou ostatní děti v posledním období vývoje písma prokázaly. Druhým důvodem je již zmíněné umístění slov na stránce a směr jejich zápisu.

Posledním je **Tomáš (5 let)**, který se s přehledem vypořádal s prvními třemi písemnými úkoly. Pro každý z nich si zvolí jinou barvu, ale jejich efekt je pouze „estetický“. Dokazují, jak moc Tomáše psaní baví a jak si ho užívá.



Obrázek 10: Psaní samostatných slov – Tomáš (5 let)

„Máma“ je napsáno jako by v opačném směru, i když Tom psal standardně zleva doprava. Dovolím si tvrdit, že podobná slova s opakujícími se slabikami jsou pro děti zpočátku opravdu jen naučeným algoritmem, který nezapadá do jimi utvořených

schémat. Podobně se vlastně zachoval i Ríša, když z opakující se slabiky zapsal jen první písmeno.

„Pes“ je napsán z formálního hlediska zcela správně. Zřejmě jen díky nedostatku osvojených tvarů vytvořil Tomáš místo „slon“ slovo SKON.

Pozůstatky slabičné hypotézy se opět objevily ve slově „domeček“, které se i v tomto případě projevilo jako „oříšek“. První čtyři grafémy (DO-ME) napsal na základě korespondence hláska – písmeno, s tou poslední (-ČEK) si autor při psaní nevěděl rady, a proto ji skryl pod jeden grafém (Í).

7.1.5 Alfabetické (abecední) psaní

Dosažením tohoto stadia rozluštilo dítě podstatu dospělého, konvenčního psaní – a sice, že každé písmeno má svůj ekvivalent ve zvukové podobě, tj. hlásce. Přestože psaní nemá ještě ustálenou konvenční podobu, autor pečlivě analyzuje slova na fonémy předtím než je napíše.

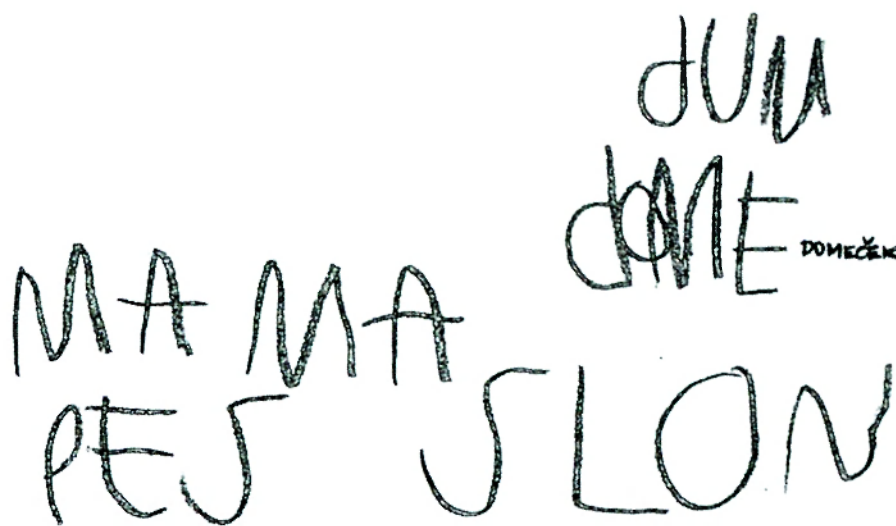
Do této kategorie spadají děti, které již v předškolním věku objevily princip alfabetického psaní – tedy, že hlásky mají odpovídající protějšek v písemné podobě.

Jediné s čím se děti v rámci tohoto šetření potýkaly, bylo prostorové uspořádání jednotlivých slov, jejich oddělování a rozdělování. Písemný projev typický pro toto období jsem identifikovala u dvou dětí – **Sofie (5 let)** a **Karla (5 let)**.

MAMA, TATA
KOLO KUNPES
KOČKA DOMEC
SLON EK

Obrázek 11: Psaní samostatných slov – Sofie (5 let)

V případě Sofie mě zaujalo rozmístění písma na stránce, protože zápisu jednotlivých slov, kromě nedostatků v délce samohlásek nelze nic vytknout. Text na mě zpočátku působil více jako obrázek, pak jsem ale zjistila, že je v něm patrný náznak psaní do řádků. Slova jsou oddělována nepravidelně, takže působí dojmem jedné dlouhé věty.



Obrázek 12: Psaní samostatných slov – Karel (5 let)

Kája naproti tomu píše slova do řádku pod sebe, ve stylu seznamu. U něj je pozoruhodné, že jediným úskalím v jeho písemné produkci bylo také slovo „domeček“.

Můžu ti radši napsat dům? Kájo, napiš klidně první dům, ale pak k tomu napíšeme ještě „domeček“ (píše dům).

Teď zkus napsat ten „domeček“.

Když to já neumím!

Tak to alespoň zkus... (začíná psát DOME).

To jsi napsal „domeček“?

Ne, ale když já nevím, jak je to dál...

Obě sledované děti byly psaním nadšené – u Sofie je vidět, že dokonce připsala i pár slov „navíc“. Psaní berou zčásti stále jako hru, ale je jim jasné, že hlavní je jeho komunikační funkce, že jej používáme především ke sdělování a předávání informací.

7.2 Srovnání s dalšími klasifikacemi psaní u předškoláků

Sulzby (cit. dle Boscolo, 2008, s. 295) v podobném třídění rozlišil šest hlavních vývojových etap dětského rukopisu, ale zaměřil se přitom spíše na jejich grafickou podobu:

1. kreslení
2. klikyháky (*scribbles*)
3. tvary připomínající písmena
4. správně osvojené jednotky (písmena)
5. vymyšlený („vynalezený“) pravopis
6. konvenční pravopis

Aby upozornil na vzájemný vztah a oboustranný vliv psaní a kreslení, zařazuje ho Sulzby do své vývojové kategorizace na první místo. Jak tvrdí Rowe (2008), cestou

k vyšším stádiím postupně v dětských výtvořech kresby ubývá – kdo ovládne psaní, nepotřebuje „malůvky“.

Ve stadiu „správně osvojených písmen“ napíše dítě slovo nebo sled znaků, které se podobají písmenům, a pro vytvoření dalšího výrazu stejné grafémy přehází a jinak uspořádá.²¹

Zápotočná a Pupala (2003) vytvořili obdobnou kategorizaci preliterárních aktivit, avšak na základě analýzy písemných produktů dvou až pěti a půl letých nadaných dětí, kterou stručně charakterizují takto (s. 118):

1. psaní iniciál svého jména a příjmení
2. psaní jednotlivých písmen
3. čmárání, kterým se snaží napodobit psaní dospělých a jeho obvykle delší rozsah
4. psaní všech písmen v abecedním pořadí
5. kresba doplněná slovy – písmo slouží jako popis obrázku, jako vysvětlivky
6. psaní slov
7. rébusová slova – tuto kategorii blíže nespecifikují
8. psaní vět – vyskytují se v nich slova se záměnou písmen nebo vynecháním samohlásek
9. příběh v rozsahu vět (punctuated story)
10. příběh v rozsahu odstavců (paragraphed story)
11. žánrově různorodé texty.

Tato kategorizace je vytvořena na základě analýzy písemného projevu velice specifického vzorku respondentů. Uvádím ji zde pro ilustraci toho, jak se skladba této vývojové škály může odlišovat od opačného pólu spektra (část výzkumného vzorku E. Ferreiro totiž tvořily děti z méně podnětného prostředí, z rodin s nízkým socioekonomickým statusem).

Jak sami autoři hodnotí, v pracích dětí s nadprůměrným intelektem například zcela chybí psaní vlastních tvarů písmen (pseudopísmen) nebo např. psaní řetězce různě přeházených písmen, který by vyjadřoval nějaký komunikační záměr. Nadané děti se podle výsledků studie velice brzy naučí formálním pravidlům psané řeči, proto ve stádiích šest až jedenáct jde už o běžné konvenční psaní.

Na rozdíl od tohoto třídění má např. vývoj psaní vlastního jména u Ferreiro a Teberosky (1982) zcela samostatné, „výsostné“ postavení, a je předmětem vlastní

²¹ Jak bylo zmíněno výše – Ferreiro, Teberosky (1982) nazývají tento jev „principem obměny prvků“ (*principle of variation of characters*).

nezávislé analýzy, kterou se budeme zabývat v následující kapitole. Mimo oblast našeho současného zájmu spadá naposledy zastoupené konvenční psaní a jeho klasifikace z hlediska stupňujícího se rozsahu.

7.3 Umiš se podepsat?

Vlastní jméno je nejčastěji prvním „opravdovým“ a smysluplným slovem, které dítě dovede napsat. Je to pravděpodobně dáno jednak jeho specifickou funkcí, která zprostředkovává dítěti jeho identifikaci a za druhé četností s jakou se s touto grafickou reprezentací setkává (např. při podepisování výkresů ve školce, oblečení, skříněk atd.) a je nucen ji ovládnout, tj. jak opakovaně vytvářet, tak neomylně rozpoznat mezi ostatními.

To, v jaké míře jsou děti předškolního věku schopny napsat své vlastní jméno, bylo dalším předmětem zájmu výzkumného šetření (Ferreiro, Teberosky, 1982). Sestavily pěti stupňovou škálu, která nám poslouží především k hledání shodných momentů a odlišností s vývojem konceptů u ostatních, „běžných“ slov.

7.3.1 Neumím to...

Děti v tomto období se nedovedou podepsat nebo své jméno píší stejně jako kterékoli jiné slovo pomocí vlastních grafických značek. Při jeho psaní si stále hlídají počet znaků, které musí obsahovat, aby bylo „čitelné“.

Charakteristiky tohoto stadia nejvíce naplňovaly děti skupiny B, kterým je věnována samostatná kapitola, ve které mapují jejich vývoj psaní na základě opakovaného sběru dat v intervalu jednoho roku (únor 2009 a březen 2010)²². V souboru předškoláků, kteří se výzkumů zúčastnili pouze jedenkrát (skupina A) se případ této strategie neobjevil.

7.3.2 Podepsat se... zkusím to!

Stále přetrvává představa, že z grafémů pro vlastní jméno mohu také přechít i příjmení. Na rozdíl od předcházející fáze uplatňují děti při psaní hypotézu vzájemného vztahu mezi slovy jako celky a jednotlivými písmeny pro jejich znázornění. Pro lepší pochopení uvádím konkrétní příklad. Do druhého stadia vývoje jsem z respondentů skupiny A zařadila **Nikolu (5 let)**.

²² kap. 9., s. 64 - 81



Obrázek 13: Psaní vlastního jména – Nikola (5let)

Nikčo, uměla bys mi tady napsat své jméno?

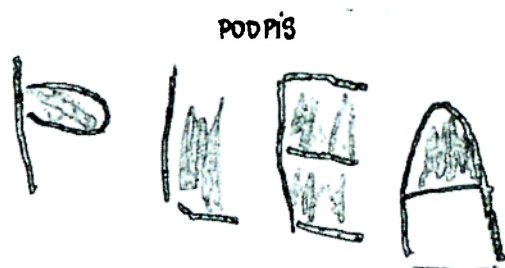
Jo (píše NIKK; N je zrcadlově obrácené).

To jsi napsala Nikolka?

No, Nikolka Váchová, Újezd 23²³.

Každé z písmen je v tomto případě zástupcem, symbolem pro celé slovo. I když je podpis holčičky po formální stránce téměř správně napsaný, odráží se zde představa, že ze zápisu křestního jména lze také vyčíst příjmení a ulici bydliště.

Podobně si s úkolem poradila také **Klárka (4 roky)**, která své jméno zapsala jako PLEA.



Obrázek 14: Psaní vlastního jména - Klára (4 roky)

Klárko, a tady si můžeme přečíst tvoje jméno, Klárka?

(ukazuje na jednotlivá po sobě jdoucí písmena) Klárka, máma, táta, paní učitelka.

Místo adresy do svého jména zahrnuje nejbližší osoby ze svého okolí. Naše jméno na nás, v chápání těchto 2 dívek, prozrazuje mnohem více. Má několik skrytých významů a ne jen ten zjevný, kterým je označení naší osoby.

7.3.3 Z kolika slabik se skládá moje jméno?

Děti na této úrovni vývoje aplikují i na vlastní jméno slabičnou hypotézu – každá slabika reprezentuje jedno písmeno. V této změně je patrný velký konceptualizační pokrok – jméno jako slovo se skládá z menších částí.

Zajímavé je, že podle mého třídění nepoužilo slabičnou hypotézu, v souvislosti s psaním křestního jména, žádné ze sledovaných dětí.

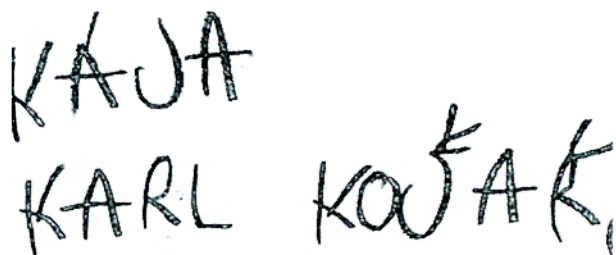
²³ Údaje byly pozměněny na fiktivní příjmení a adresu.

7.3.4 Slabiky... a co dál?

Tato vývojová fáze je charakteristická spojením slabičné hypotézy s vyvíjejícím se alfabetickým principem, které postupně přechází v konvenční psaní.

Do poslední kategorie, kdy děti píšou, bych zařadila zbylých devět respondentů skupiny A. Výsledky tohoto písemného úkolu potvrzují, že vlastní jméno je na poli osvojování a vývoje psaní specifickým fenoménem. Ukázalo se, že zatímco většina předškoláků je schopna se podepsat na úrovni alfabetického psaní, v ostatních úkolech už stejná schémata neuplatňují. Možná by byl tento rozdíl vysvětlitelný jako důsledek vlivu nároků okolí, kterým musí předškolák dostát. Neočekává se, že by děti v předškolním věku v konvenčním smyslu psaly slova nebo věty, ale na druhé straně umět se podepsat by mělo patřit k jejich standardní dovednostní výbavě, zvláště v období před zápisem do školy. Dítě je tak nuceno naučit se tyto znaky ve správném pořadí napsat, ale na komplexnější použití této strategie nejsou ještě schopny dohlédnout.

U dvou dětí se dokonce objevilo ztvárnění dalších zdobných tvarů jména, a také příjmení. Valerie (6 let) zapsala Valerie i Vali a Karel (5 let) napsal nejprve zdobně Kája a pak celé jméno i příjmení.



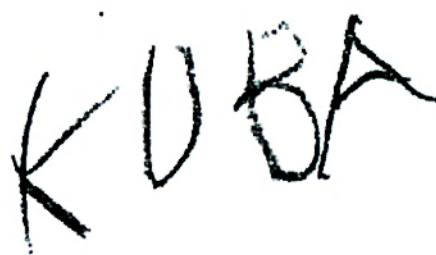
Obrázek 15: Psaní vlastního jména - Karel (5 let)



Obrázek 16: Psaní vlastního jména – Sofie (5 let)



Obrázek 17: Psaní vlastního jména - Mikuláš (6 let)



Obrázek 18: Psaní vlastního jména – Kuba (5 let)

Obrázek 19: Psaní vlastního jména - Richard (5 let)

Obrázek 20: Psaní vlastního jména – Tomáš (5 let)

Obrázek 21: Psaní vlastního jména - Valerie (6 let)

Obrázek 22: Psaní vlastního jména - Petr (6 let)

Obrázek 23: Psaní vlastního jména - Nela (5 let)

7.4 Jaká je představa předškoláků o tom, jak se píše věta?

V této části práce opět vycházím z výzkumu realizovaného Ferreiro (1978), ve kterém sledovala schopnost dětí odhalit vazbu mezi napsanou větou, jejím přečtením a rozdělením na jednotlivá slova.

Dětem ve věku čtyř, pěti a šesti let byla experimentátorem napsána věta, a poté s názorným ukazováním přečtena²⁴. Respondenti měli následně odpovídat na otázky týkající se předloženého textu („*Táta kope do míče.*“).

V rámci uskutečněného výzkumného šetření jsem zvolila odlišnou formu úkolu. Psaní jsem přenechala přímo na dětech a požádala je, aby napsali větu: „Na stole v míse jsou jablka a hrušky.“ Opět mne zajímalo, jakou zvolí při řešení problému strategii a zda bude možné i přes rozdílnou metodologii, najít paralely mezi původní klasifikací

²⁴ Podrobnější popis metodologie viz – Ferreiro, E. *What is Written in a Written Sentence? A Developmental Answer.* (1978)

tak, jak jí na základě svých výzkumů zobecnila E. Ferreiro se svými kolegy. Ačkoli v mnoha případech se shodné momenty skutečně objevily, kategorie třídění jsem zjednodušila a odpovídajícím způsobem upravila tak, aby přesněji reflektovala schémata volená dětmi skupiny A při vypracovávání písemných úkolů.

Klíčové bylo nejen přímé grafické znázornění, ale také následná interpretace, kde jsem se snažila předškoláky dovést k vysvětlení, jaké části věty jsou v konkrétních znacích napsány.

Odpovědi dětí byly, E. Ferreiro (1978, s. 29 – 34) původně klasifikovány do šesti různých, vývojově uspořádaných kategorií, resp. čtyř různých stupňů konceptualizace²⁵, které jako inspirativní východisko uvádím v následujícím textu. Na něj navazuje kategorizace vystavěná na základě analýzy písemných produktů týkajících se věty respondentů ze skupiny A.

7.4.1 Zapisuje se vše, včetně členů

Do této kategorie jsou zařazeny děti, které odhalily konvenční koncepci písma dospělých – všechna vyřčená slova jsou zapsaná, a také se dodržuje stanovené pořadí. Jelikož respondenti ještě neumějí číst, přečítávají si přečtenou větu a po jedné odpočítávají slova na papíře, až dojdou ke konkrétnímu výsledku.

7.4.2 Zapisuje se vše, kromě členů

Členy se skládají z malého počtu písmen (většinou dvou až tří), a proto nejsou v této fázi dětmi považovány za něco „ke čtení“. Z tohoto důvodu se ani samostatně nezapisují, ale píšou se dohromady s následujícím podstatným jménem. Jelikož členy podstatných jmen se v českém jazyce nevyskytují, mohl by se tento vývojový stupeň nejlépe manifestovat např. v případě zájmen, předložek nebo spojek.

7.4.3 Podstatná jména jsou při psaní samostatnou jednotkou, ale slovesa ne

V počátečních stupních vývoje prekonceptů týkajících se skladby a záznamu věty si děti vytváří představu, že písemně lze zapsat pouze ta slova, která pro ně vyznívají jako „hmatatelná“ (podstatná jména). Například u sloves, která vyjadřují činnost nebo vztah mají obtíže představit si, že by mohlo být samostatným slovem. Sloveso je v textu bráno

²⁵ Stadia 4, 5 a 6 patří ke stejnému stupni.

jen jako součást podstatného jména. Často jej automaticky k němu připojují a vytváří tím společnou jednotku, která už se „zaznamenává“.

7.4.4 Neporozumění vztahu mezi rozlišováním jednotlivých slov v mluvené řeči a jejich odpovídajícímu zápisu v rámci větného pořádku

Podle odpovědí dětí typických pro tuto vývojovou etapu se nezapisují samostatná slova, ale všechna jsou neoddělitelně spojená v celou větu.

Pokud mělo dítě určit, kde je v předložené větě napsáno konkrétní slovo, volilo odpověď bez jakéhokoli očividného klíče, spíše jako kdyby podle náhodného rozmaru ukázalo buď na celý text, na některé jeho části nebo jen na konkrétní písmeno/písmena.

7.4.5 Celá věta je napsána jen v jednom segmentu textu (k ostatním částem věty si dítě vytvoří své další „vyprávění“, které s první větou souvisí)

Do jisté míry souvisí s předchozí i následující kategorií – dítě nerozliší části věty, které korespondují s frázováním, a tak si pro zbytek prvků domyslí vlastní nové „věty“, které respektují význam té původní.

7.4.6 Zapisují se pouze podstatná jména

Z věty se zaznamenávají jen podstatná jména, protože vystupují jako konkrétními objekty. Když počet substantiv neodpovídá počtu slov v předložené větě, vymyslí si opět dítě pro ta zbývající další podstatná jména, která s celou situací významově souvisí.

7.5 Způsoby psaní věty u respondentů výzkumného šetření

Písemný záznam věty u dětí z obou skupin (A i B) byl, troufám si říci, nejobtížnějším úkolem z celé série. Proto jsem po celkovém vzájemném srovnání jejich komentářů k psaní a samotných písemných výtvorů vyhodnotila 3 obecnější skupiny odpovědí, které se ve vzorku objevily.

7.5.1 Strategie zápisu slov a věty se neliší

První kategorii tvoří děti, které pro zápis věty zvolily shodnou strategii, jako pro zápis slov (uplatnili svá schémata pro psaní slov na větu). Zdá se, že rozlišování těchto dvou jazykových útvarů je pro ně zatím práce s prázdnými pojmy, protože se jejich rozdíl v psaní nijak neodráží.

Pozoruhodná je také souvislost se zařazením do příslušné vývojové kategorie v úkolu psaní slov (Nikola – 2; Klára – 1; Miky – ½; Pěť a – 3) a výsledků dětí v zápisu věty, kdy jsou v podstatě na začátku. Výjimku tvoří jedině Pěť a, který větu zapsal z pozice dobře ovládnuté slabičné hypotézy, kterou prokázal v předchozím psaní samostatných slov.

U **Klárky (4 roky)** je evidentní, že s grafickou podobou věty se inspirovala u předcházejícího „slona“. Věta má čtyři prvky, takže se počtem nijak nevymyká standardům daným zápisem slov.

Opět se do textu promítají vnější charakteristiky objektu, a také význam napsaného dívka mění podle toho, co ji právě napadne.

Klárko, a jako poslední úkol mi zkus napsat větu: „Na stole v míse jsou jablka a hrušky“ (píše).

No, nebo taky banán, ten máme ke svačině.

To je tam napsáno?

Jo, (ukazuje na první E) jahůdky.



Obrázek 24: Psaní věty - Klára (4 roky)

Nikola (5 let) větu napsala pomocí stejného počtu písmen jako tříslabičný „domeček“. Na začátku se objevuje Ď, které je také součástí všech ostatních výrazů. Ani rejstřík použitých písmen se oproti samostatným slovům, příliš nemění. Jsou jen umístěna na odlišných pozicích. Větu píše standardně zleva doprava.

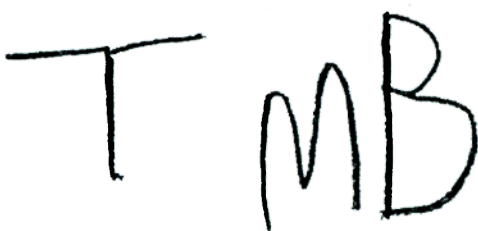


Obrázek 25: Psaní věty - Nikola (5 let)

Podobně jako u úkolu se slovy, je také zápis věty založený na variování známých grafémů.

Mikuláš (6 let) také využil při psaní věty stejného schématu. Větu zaznamenal třemi grafémy – TMB. Kombinace koncového MB už se předtím objevila u „psa“ i „domečku“.

VĚTA



The image shows two handwritten letters. On the left is a simple capital letter 'T'. To its right are the letters 'MB' written together, with the 'M' and 'B' connected at the top and bottom.

Obrázek 26: Psaní věty - Mikuláš (6 let)

Miky, a co jsi tam napsal?

No, že si můžeš sníst jabko nebo hrušku, když chceš.

A ještě něco je tam napsáno?

Stůl (ukazuje na T).

A to jsi ten stůl napsal?

Namaloval k tomu.

U Mikyho se znovu potvrdilo, že schémata, která uplatňuje při psaní věty, odpovídají těm při psaní slov. Zde navíc k psaní vědomě zařadil i prvky kreslení, narozdíl od slov, kde se skutečná podoba objektu promítla pouze do velikosti písma.

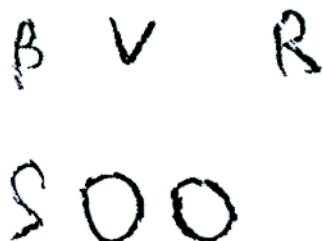
Pěťu (6 let) jsem v souvislosti s psaním jednotlivých slov zařadila do kategorie počátečního slabičného psaní, které ale v jeho případě není limitováno minimálním počtem znaků.

Podobně jako u slova „máma“ znovu analogicky napsal slovo „mísa“ pomocí B, které rozdělil do dvou tahů (má dvě slabiky).

Pěťo, a co jsi napsal tady? (ukazují na V a Pěťa mě opravuje)

V sto – le! (vsto- je zapsáno tím V a slabika – le pak v následujícím R)

A tady? dvě (obráceně) HRU – ŠKY



The image shows two rows of handwritten letters. The first row contains the letters 'B', 'V', and 'R' spaced out. The second row contains the letters 'S', 'O', and 'O' spaced out.

Obrázek 27: Psaní věty - Petr (6 let)

Petr si tu opět velmi originálně „vypomohl“ a aplikoval své připravené schéma slabičného hypotézy při zápisu věty. Zajímavý je také způsob, jakým větu prostorově rozvrhl na stránce. Rozdělil ji na dvě části – na dva řádky, jako kdyby do dvou

významových celků. V prvním z nich napsal odpověď na otázku Kde? a v druhém pak Co? a Kolik? Druhým důvodem je také patrně zachování celkové grafické podoby psaní, aby text vypadal jakou sloupec (seznam) a byl zarovnaný k levému okraji stránky.

7.5.2 Zapisují se jen významově nejdůležitější slova (podstatná jména, příp. slovesa)

Předškoláci skupiny A zařazení do tohoto stupně klasifikace také zapisovali větu pomocí stejných mechanismů jako v případě slov. Oproti předchozím ukázkám si ale neupravovali podle svých schémat slova jako taková, ale prováděli jejich výběr v rámci věty. Rozdíl je především v oblasti rozhodování, která slova jsou zapisovatelná a která nikoli (zde už cíleně rozlišují). Jejich dílčí písemné ztvárnění pak respektuje předchozí principy psaní slov.

Valerie (6 let) z přečtené věty vybrala slova: mísa, jabka (pozor, nikoli jablka, jak jsem vyslovila původně) a hrušky. Každý z uvedených výrazů správně určila jako dvojslabičný a proto je zapsala následujícím způsobem:



Obrázek 28: Psaní věty - Valerie (6 let)

MÍ – SA = MS; JA – BKA = IE; HRU – ŠKY = OK

Kde si nebyla jistá grafickou podobou písmene, zvolila náhradní řešení v podobě buď písmen, které ve slabice na některé z pozic objevují (mísa, hrušky) nebo náhodně vybraných (např. IE pro jab – ka). Při zpětném čtení slova slabikuje a ukazuje na jednotlivá písmena v pořadí, jak následují za sebou.

Kuba (5 let) u psaní slov velmi hezky demonstruje začínající alfabetské psaní tím, že si je schopen spočítat písmena ve slově a pak jejich příslušný počet podle svého napsat. U věty se vrátil o krok zpět a k zápisu použil slabičnou hypotézu (spontánně přechází od hláskování k počítání slabik). Pomocí grafémů EASOB zapsal: MÍ – SA = EA; STŮL = S; JA – BKA = OB. U některých slabik lze opět pozorovat náznaky vyvíjejícího se principu fonémo – grafémové korespondence.

Nejvíce zřejmá je strategie použitá u **Ríši (5 let)**. Také on je v úkolu se slovy krůček od zvládnutí principu alfabetského psaní. Proto jsem byla zvědavá, jak se vypořádá, s rozsahově mnohem delší a také významově obsáhlejší větou.



Obrázek 29: Psaní věty - Richard (5 let)

Ríša si obdobně jako oba dva výše uvedení respondenti v této fázi vývoje k zápisu vybral pouze substantiva. Ta znázornil počátečním grafémem, který ve všech případech zcela správně verbálně pojmenoval a téměř vždy také správně napsal (**S** – stůl, **M** – mísa, **J** – jablka, **K** – hrušky).

Ríšo, můžeš teď přečíst, co jsi napsal?

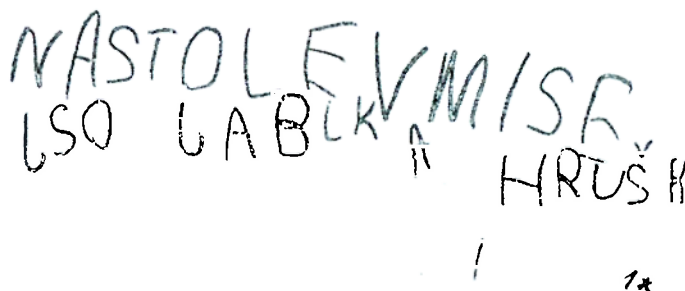
(dává důraz na první písmeno a ukazuje je) STŮL, MÍSA, JABLKA, HRUŠKY

7.5.3 Věta je zapsána v konvenčním smyslu nebo se k němu velmi blíží

Za konvenční jsem považovala ten zápis věty, kde se alespoň v náznaku objevily také ostatní slovní druhy (sloveso, předložky nebo spojka), ne jen podstatná jména.

Nakonec se tato kategorie týkala třech dětí, které i v úkolu se slovy vykazovaly pokročilou zkušenost s formálním systémem psaní (pochopily jeho základní princip, tj. vazbu mezi hláskami a písmeny). Drobná zaváhání se objevují pouze díky nedostatkům ve sluchové analýze nebo kvůli neucelené znalosti konvenčních tvarů písmen.

Sofii (5 let) se jako jediné z tohoto výběru podařilo neopomenout žádné slovo a skutečně větu zapsat jako celek.



Obrázek 30: Psaní věty - Sofie (5 let)

Stejně jako Tomáš (5 let), měla autorka největší obtíže s umístěním oddělovacích mezer mezi jednotlivá slova. Zřetelné jsou až ve druhé části věty mezi: jsou – jablka –

hrušky. U všech tří dětí je shodně předložka automaticky připojena k následujícímu podstatnému jménu (NASTOLE, NSTOK, NASTOL a stejně tak VMISE).

NSTOKLABK ^{VĚTA}

Obrázek 31: Psaní věty - Tomáš (5 let)

Tomáš má větu nejméně úplnou, ale je si jejích nedostatků vědom:

Tome, a můžeš mi teď přečíst, co jsi napsal?

Že na stole jsou jabka.

No, a co ty hrušky?

*To já neumím, to je těžké slovo,
když je tam háček (myšleno Š).*

A HRUŠKY
JABKA
VMISE ^{VĚTA}
NASTOL

Obrázek 32: Psaní věty - Karel (6 let)

Oba kluci pak potvrzují předpoklad E. Ferreiro a kol., že slovesa jsou pro děti hůře uchopitelná, a proto je zpočátku nezapisují. Nabízí se také vysvětlení, že zmíněná činnost („jsou“) je pro ně vyjádřena v následujícím počátečním J u slova „jablka“ a proto není nutné její zápis znovu opakovat. Obdobný jev je zřejmý také u Sofie ve spojení „jablka a hrušky“, kdy pro ni bylo zřejmě vnitřně problematické napsat dvě stejná písmena v podstatě za sebou, a proto jedno z nich vypustila.

Jak Tomáš, tak Kája mají obtíže se souhláskovým shlukem ve slově „jablka“, které vyřešili tím, že oba shodně zapsali pouze artikulačně výraznější B a K.

Všem třem je pak společné vynechávání koncových samohlásek u některých slov. Na tento problém jsem narazila již dříve – pravděpodobně jsou pro předškolní děti problematictější zaznamenatelné, zvláště když jsou posledním grafémem slova.

Tomáš – STOK...

Kája – NASTOL...

Sofie – JSO...

JABK...

J...BKA (uprostřed slova)

Originální je také práce s prostorem stránky. Tomášovo a Sofiino psaní se nejvíce podobá tomu konvenčnímu, do řádků. U Sofie je zajímavé, jak koncové I ve slově „HRUŠKI“ dopsala sice o řádek níž, ale stejně zarovnané jako počáteční H, namísto pokračování na začátku řádku nového.

Nejzajímavější je řešení úkolu s jakým přišel Kája – rozhodl se psát zezdola nahoru. Každému podstatnému jménu ve větě a jeho „součástí“ (předložky, spojka) věnoval samostatný řádek.

8. ÚSKALÍ VYUČOVACÍ PRAXE

Následující text je věnován dopadům psychogenetické teorie pro vyučovací praxi. Ačkoli jsem si vědoma složité pozice uvedeného přístupu a omezených možností uplatnění v běžné školní třídě je jeho úkolem spíše nastavit zrcadlo současnému chápání osvojování gramotnosti. Snaží se upozornit na schémata a pravidla, které si předškolní dítě konstruuje a se kterými vstupuje do první třídy, kde může jejich setkání s konvenčně stanovenými strukturami způsobovat dítěti obtíže, které se nám ukazují v tzv. konstruktivních chybách, kterých se žák dopouští a které mohou v úvodním období školní docházky zpomalit jeho pokrok do té doby, než se mu podaří kognitivně obtížné situace vyřešit. V souvislosti s tím je zdůrazněno, že je potřeba pokusit se tyto jevy vnímat, zamýšlet se nad jejich příčinami a neomezovat výuku psaní na pouhé mechanické osvojování grafémů. Poslední části kapitoly polemizují o schopnosti předškoláků dále efektivně nakládat s vlastnoručně psanými poznámkami a využít je při řešení problému.

Nezbytným předpokladem na počátku výuky psaní je, aby dítě chápalo vztah mezi mluvenou řečí a písmem a bezpečně odlišilo kreslení od psaní. Úskalím bývá první uvedený princip. Než děti „přijdou na kloub“ vztahu hláska – písmeno uplyne ještě dlouhá cesta právě skrze jejich laické prekoncepty.

Předškolní formy psaní jsou i přes svou nekonvenční podobu velmi promyšlené a mají komunikační záměr. Pro nejmladší spisovatele je zásadním objevem to, že jazyk může být reprezentován znaky napsanými na papír (Rowe, 2008).

Představy o písmu a psaní, které si děti vytváří před vstupem do školy, by měly být odrazovým můstkem pro znalosti, které s sebou přináší první ročník základní školy.

Velké individuální rozdíly ve vývoji mezi jednotlivými dětmi ovšem aplikaci tohoto přístupu v praxi, tj. ve školní třídě ztěžují.

Jisté je, že každé „běžné“ dítě předškolního věku je nadšeným tvůrcem aktivit spojených se psaním a je škoda, že spolu se začátkem školy musí odložit své dosavadní spontánní ideje a nahradit je institucionálně očekávanými a předávanými koncepty (Nixon, Topping, 2001).

„... před vstupem do školy je časné psaní především sociálním a funkčním nástrojem; v souvislosti se školou se objevuje riziko, že se stane sociálně izolovaným a neúčelným“ (tamtéž, s. 43)²⁶.

Garcia-Mila, Marti, Teberosky (2004, s. 288) uvádějí 5 bodů, které vycházejí z výzkumných šetření a je třeba je v počátcích psaní a čtení brát v úvahu. Problémem ale stále zůstává, jak tato zjištění přenést mezi učitele do vzdělávacího procesu, jinými slovy, jak přemostit propast mezi teorií a praxí.

V souvislosti s výukou psaní, bychom si měli uvědomit, že:

- pomocí písemného záznamu nezachycujeme okolní svět doslova, ale poukážeme na způsoby, jak na něj lze nahlížet
- rané čtení a psaní nejsou vzájemně podmíněné procesy
- z osvojení si systému znaků a schopnosti jej interpretovat automaticky nevyplývá jeho správné užití
- „dětská“ a formální, tj. pedagogova jazyková terminologie se nemusí vždy významově shodovat
- to, co je důležité pro učitele, nemusí být zásadním jevem z pohledu dítěte

Jednotlivými tezemi se postupně podrobněji zabývám v předchozích, resp. následujících částech práce.

Dalším fenoménem, kterému je třeba ve výchovně – vzdělávacím procesu věnovat pozornost je analýza chyb.

Co bylo dříve považováno za chybu nebo nesprávný postup, je viděno Piagetovskou optikou, originálním produktem dítěte, který nám poodhaluje jeho koncepty myšlení. Konstruktivní chyby nám dokazují, že dítě prochází různými stadii konceptualizace. Proto je potřeba je rozpoznat a pracovat s nimi.

²⁶ „...before school emergent writing tends to be social and functional; in school it risks becoming socially isolated and largely purposeless“ (Nixon, Topping, 2001, s. 43).

8.1 Je chápání základních jazykových pojmů stejné u dětí jako u dospělých?

Věnujeme-li se problematice propojení výzkumných zjištění a praktických postupů v edukačním procesu, je na místě zabývat se otázkou do jaké míry je chápání jazyka a jeho jednotek u dětí a dospělých terminologicky jednotné.

Vědomosti nejsou podle Ruttle (2004) objektivní entitou. Vychází z individuálních struktur jedince utvářených osobní historií, a proto se může vyučovací jazyk učitelů a jeho chápání dětmi v mnoha oblastech míjet.

Je proto důležité pokusit se v první řadě identifikovat dětské prekoncepty, najít základní vědomost, kterou si dítě vytvořilo a na ní konstruovat komplexnější a složitější znalosti.

Pro předškoláky je obtížné především explicitní rozlišování kategorií jako: slovo, slabika, název atd. Tyto dílčí pojmy zatím děti oddělují pouze na intuitivní rovině. Základní funkce, kterou předškoláci psanému textu připisují je, že udává název, jméno popisovaného objektu. Koncept „slova“ (*word*) ve smyslu jednotky mluveného a psaného projevu není dětem v tomto období ještě jasný (Ferreiro, Teberosky, 1982; Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004).

Příkladem toho, jak vzdělávací kurikulum tyto dětské teorie opomíjí, může být např. mylné mínění dospělých, že práci s dvou a třípísmennými slovy nebo se slovy s opakující se slabikou považují prvňáci shodně za jednoduchou. Hypotézy předškoláků o minimálním počtu písmen ve slově nebo o opakujícím se grafému²⁷, tak zásadním způsobem „dostávají na frač“ (Ferreiro, Teberosky, 1982).

8.2 Umí děti v předškolním věku využít své zápisy v praxi?

„Poznámky patří mezi nejvýznamnější kulturní nástroje, které mají děti k dispozici, ale proces učen, jak je funkčně využít, se zdá být zdlouhavý a obtížný“ (Marti, Garcia-Mila, Teberosky, 2005, s. 356)²⁸.

Poznámkové systémy jsou kulturně a společensky zprostředkované. Jejich chápání dětmi jako efektivního nástroje je výsledkem souhry 3 vlivů: vzájemné komunikace s prostředím, interakcemi s vlastními reprezentacemi a vrozenými dispozicemi.

²⁷ viz výše, kap. 7.1, s. 32 - 45

²⁸ „Notations are among the most important cultural tools that children have at their disposal, but the process of learning to use them functionally seems slow and difficult“ (Marti, Garcia-Mila, Teberosky, 2005, s. 356).

Specifikem písemné formy komunikace je to, že odkazuje na v danou chvíli nepřítomnou, ať už minulou či budoucí událost (mohu psát o tom, co bylo nebo bude, ale popisují-li přítomný stav, ve chvíli dokončení záznamu je již minulostí). Abychom byli schopni psaným textům porozumět, musíme chápat, co dané znaky označují (Nunnes, 2004; Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004).

„Náročnost pochopení systému písemných poznámek tedy zřejmě není v tom, že by si dítě neuvědomovalo jeho zástupnou funkci pro nepřítomné objekty („co“), ale v uvědomění si, že každý záznamový systém zobrazuje realitu specifickým způsobem pomocí soustavy grafických značek („jak“)²⁹ (tamtéž, s. 288).

Otázkou ale zůstává, jestli dovedou předškolní děti opravdu funkčně využít své poznámky v praxi? Jsou schopné zpětně aplikovat vlastní zápisy v konkrétní situaci, tedy efektivně je ve vhodnou chvíli využít?

Garcia-Mila, Marti, Teberosky (2004) odkazují na studie posledních třiceti let, které se zabývaly otázkou, jak jsou děti schopny využít vlastních zápisů při řešení problému.

Výsledkem jejich šetření (nevýžadovali znalost písma ani číslic – úkol mohl být vyřešen jakýmkoli způsobem, pomocí kresby nebo jiného vlastního poznámkového aparátu) bylo zjištění, že pro děti mladší osmi let je velmi složité, buď poznámky vůbec vytvořit (nerozliší a nezaznamenají důležité informace nebo je záznam neúplný a některá důležitá fakta chybí), nebo vyprodukují poměrně kvalitní zápis, ale nedokáží dále se svými písemnými záznamy pracovat. Interpretace poznámek se mění – obměňují a domýšlí si odlišné významy toho, co zapsaly, tj. nemají zvládnutý systém kódování a dekodování symbolických reprezentací svého poznámkového aparátu, resp. je nejednotný.

Z dalších výzkumů, založených na stejném principu, ale aplikovaných u mladších respondentů ve věku tří až pěti let vyplývá, že mladší děti používají k záznamu počtu spíše piktogramů a analogických reprezentací (např. specifické značky pro jednotlivé položky v odpovídajícím počtu; $3 = * * *$), zatímco ty starší už standardně číslice. Díky nim pak dovedou své poznámky lépe interpretovat (Marti, Garcia-Mila, Teberosky, 2005).

„Pokud jsou informace, které mají být zaznamenány jednoduché, ale děti si ještě neosvojily symbolickou podstatu zápisu, nebudou schopny své poznámky doslova

²⁹ „The difficulty to understand notations does not seem to lie on understanding that they represent absent objects („what“), but on understanding that each notational system represents a reality in a specific manner, through a set of graphic properties („how“)²⁹ (Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004, s. 288).

interpretovat. V tomto případě se zdá být funkční hodnota zápisů přímo úměrná kvalitě použitých značek“ (tamtéž, s. 366)³⁰.

Pro výše zmíněné odborníky zůstává otázkou, zda není tento typ vlastních analogických poznámek pouze sledem grafických prvků bez symbolického významu, ke kterému dítě ještě vývojově nedospělo. Zřejmě proto je hlavním problémem, se kterým se předškoláci při vytváření a následné interpretaci poznámek potýkají, vzájemná diskontinuita obou procesů, tj. nestabilita souvislostí mezi grafickými znaky a jejich významy.

³⁰ *„If the information to be notated is simple but the children have not yet acquired the essence of the symbolic forms, they will not be able to interpret their notations literally. In this case, the functional value of notations seems to be directly related to the type of marks produced“ (Marti, Garcia-Mila, Teberosky, 2005, s. 366).*

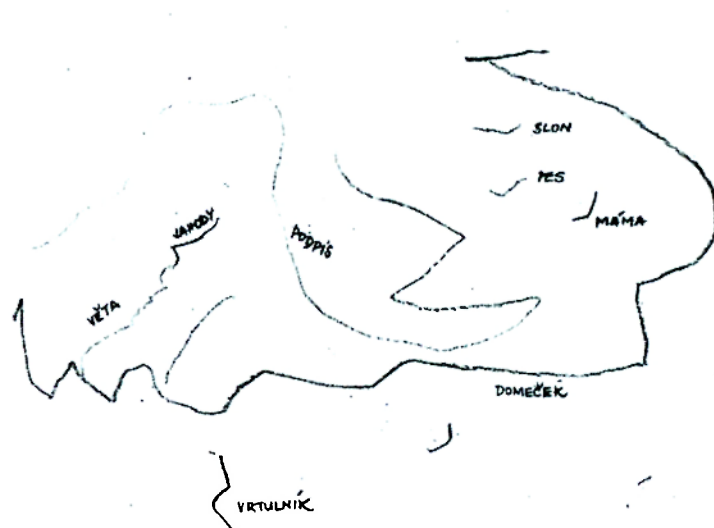
9. INTERPETACE PÍSEMNÉHO PROJEVU PŘEDŠKOLÁKŮ – SKUPINA B

Analýze dětských řešení jednotlivých úkolů se podrobně věnuji vždy v souvislosti s charakteristikou stadií, ať už přímo definovaných E. Ferreiro a kol. nebo mnou adekvátně upravených. Část už je tedy vyhodnocena přímo v textu. Zde bych ráda popsala individuální vývoj v psaní u dětí, které na mém výzkumu v mateřské škole participovaly celkem dvakrát, poprvé v únoru 2009 a podruhé v březnu 2010. Celkem se jedná o šest respondentů – Báru, Hildu, Matyáše, Michalku, Pavla a Zoru.

Jak je vysvětleno v kapitole o realizaci výzkumného šetření, předškoláci nejprve pro srovnání opakovali stejnou sérii úkolů z loňského roku (psaní vlastního jména, samostatných slov a věty), poté jsem jim předložila dvě nové výzvy – vyřešit zápis barvy a počtu. Zajímalo mne, jakou zvolí strategii pro zápis množství (zda už jsou schopni využít čísel) a v druhém případě pro zápis přívlastku „bílý“. Jestli a příp. jak jejich řešení ovlivní konflikt bílé barvy na bílém papíře a zda se objeví tendence tvrdit, že „to nejde“ nebo bude „bílý“ považováno za další běžné slovo. Celkový přehled výsledků pak uvádím v kap. 10. Shrnutí.

9.1 Bára

Barča (3 roky) patří k nejmladším účastnicím výzkumného šetření.



Obrázek 33: Písemný projev (únor 2009) - Bára (3 roky)

První písemný projev z roku 2009 se skládá z fialových vlnovek a křivek. Rozložení slov a věty na stránce je neuspořádané, klikatí se různými směry. Celková koncepce písemného vyjádření v mnohém připomíná obrázek. Přesto můžeme po podrobnější

analýze usuzovat, že dívka má dobře vytvořenou představu o rozdílu mezi psaním a kreslením. Ve všech písemných úkolech bych její výkon zařadila do prvních stadií vývoje.

U psaní slov jsou pro počáteční psaní charakteristické již zmíněné grafické stopy, které se podobají vlnovkám. V čarách se zatím neodráží ani délka slov, ani jakékoli vnější znaky objektu („slon“ je zapsán velmi podobně jako „pes“). Že čáry nesou mnohem více skrytých informací, poznáme ze souběžného komentování písemného projevu:

Máma, to já napíšu tady vedle (myšleno vedle svého jména). Táta má krátký vlasy a máma dlouhý.

Domeček, to napíšu tady, aby se v něm mohlo bydlet. Tam jako bydlím.

Psaním některých slov dítě asociuje příběhy, které zažilo, a má potřebu je do psaní promítat. Když se podíváme, jak Barča napsala „máma“, není jasné, že by o tom např. čára vypovídala svým grafickým ztvárněním. Naopak „domeček“ jako by ostatní slova obklopoval a ohraničoval.

Bára při psaní pracuje se dvěma barvami. Ačkoli to možná není z obrázku zcela patrné, své jméno napsala růžově, ostatní slova a větu fialově.

Zajímavé je slovo „vrtulník“, které mi Barča napsala ze své vůle, protože ho taky „umí“. Odlišila ho jinou barvou (červeně), zřejmě aby bylo poznat, že je to slovo navíc, které napsala z vlastní iniciativy.

Co se týká podpisu, je opět důkazem neustáleného významu napsaného.

Barčo, tady jsi napsala svoje jméno? Přečti mi to, prosím tě

(chvíli mlčí) Bára, a taky Barunka.

A třeba Barborka taky? Jo.

U věty se nastavené schéma pro psaní vůbec neodlišuje. Originální je další podstatné jméno, které si Barča do věty přidala a zapsala. Opět je zvýraznila červenou barvou. Možná díky reálnému vzhledu objektu, možná podobně jako u slov má barva jen rozlišovací význam.

Barčo, a teď zkus napsat celou větu....

Já tam taky napíšu jahody, jo? Tak jo.

V druhé písemné práci z roku 2010 je patrný velký posun ve volbě grafických prvků. Objevují se konvenční tvary písmen (T, M, B, A, R), ale barevnost projevu stále zůstává. Mění se také uspořádání slov na stránce – jsou psána pod sebe do sloupce.

B A R Č A

M A M A

M
M
B
B

M A M A M A M A M A M A

Obrázek 34: Písemný projev (březen 2010) - Bára

V úkolu se samostatnými slovy je zřejmý obrovský pokrok, který Barča v psaní od loňského roku udělala. Rozumí, že existuje vztah mezi tím, co píšeme a co říkáme (analyzuje první písmena ve slovech), ale přesto bych ji i nadále, vzhledem k dalším charakteristikám jejího textu znovu zařadila do fáze předslabičného, počátečního psaní nebo do tzv. přechodového období.

„Máma“ je napsáno klasickým konvenčním způsobem (*Jo, to umím!*). Při zpětném čtení ukáže Barča na počáteční M a zopakuje celé slovo.

Na slově „pes“ se nám ukazuje, že přechod mezi kreslením a psáním je pro děti v tomto období velmi náročný. Ne, že by jim rozdíl nebyl jasný, jen si ještě musí při psaní občas obrázkem pomoci.

U dalších slov je Bára nejistá a psát se jí nechce (*Hm, to už neumím... asi jsem to zapoměla.*). Proto se asi nakonec rozhodne pro kreslení.

Jó, už vim! Protože my máme taky psa, tak to vim! (začíná kreslit)

Mně to pořád padá do očí. (myšleno vlasy). To si musíš vzít sponku!

Teď mi to nějak nejde... (kreslí).

A to jsi napsala „pes“? Ne.

A co jsi udělala?

Pejssek (směje se).

A teď bych chtěla napsat „slon“.

To umím taky! (začíná kreslit)

A teď píšeš?

Ne, kreslim.

A zkusíš to napsat?

Hm, to umím jen trošku. Slon je totiž největší živočich na světě.

Mám ho namalovat?

Ne, napsat.

A já už vim! Já už vim, jako třeba náš táta se jmenuje Radek a slon je jako Radek.

Bára se snaží přijít na první písmeno ve slově, kterým by mohla zapsat celé slovo. Stejně tak je tomu i u následujícího výrazu.

Domeček začíná na mámu! To už všechno vim!

U zápisu slovního spojení „2 bílé míče“ se Barča snažila uplatnit obdobnou strategii jako u slov.

B... to bude, jako začínám já.

A Barčo, to jsi napsala, že jsou dva? (přemýšlí) Ne, ještě jeden (dopisuje druhé B).

Barča ještě evidentně nepracuje se znaky čísel, ale základní představu o znázornění počtu má. Proto vyřešila úkol tak, že namísto čísla napsala dva stejné grafémy pod sebe. Počet slov nebo splnění podmínek pro jejich příp. potenciální „čtivost“ Barča vůbec neřeší.

Poslední úkol – psaní věty opět Barča zkombinovala s kreslením.

Barunko, a v posledním psaní zkus, jak by mohlo být: „Na stole v míse jsou jablka a hrušky.“

Na stole? Já myslela na stromě! To umím.

Tak napiš: „Na stromě jsou jablka a hrušky.“

Začíná to stejně jako máma.

Co jsi tam napsala?

Chybí tam B ještě a M ještě.

A kde jsi napsala jablka? To tam není a hrušky taky ne! (zhrozí se a začíná kreslit)

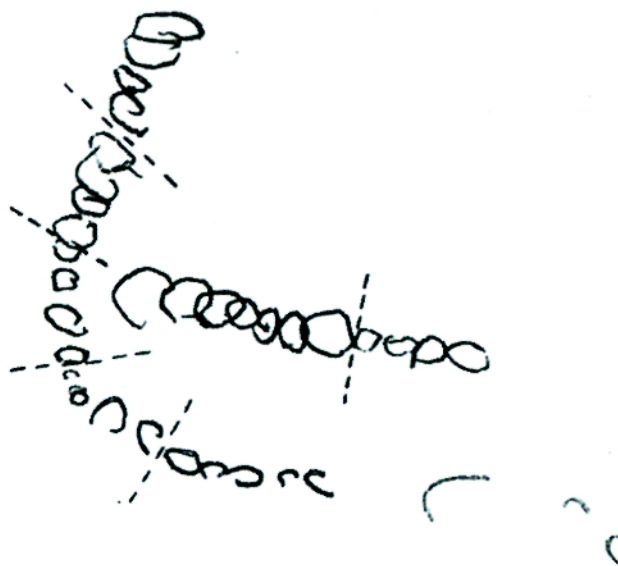
Vidíme, že Bára ve větě obměňuje grafémy, které jí jsou známé díky vlastnímu jménu (BAR) s „tím, co začíná stejně jako máma“, tedy M. Kupodivu se ani nepozastavuje nad tím, že v reálné situaci nemohou růst jablka a hrušky na jednom stromě, ani v způsobu psaní se to nijak neodráží.

Dítě odlišuje kreslení od psaní, ale když se mu úkol jeví nad jeho možnosti, zbytek věty dokreslí. Jak již bylo řečeno v teoretickém úvodu, chápe souvislosti mezi psanou a mluvenou řečí, ale významy jednotlivých znaků jsou zatím nestálé.

9.2 Hilda

Hildy (4 roky) první písemný projev (únor 2009) je při podrobnější analýze v mnohém podobný poslední popisované respondentce **Zoře (4 roky)**. Dívka využívá při psaní různých barev, pro každé slovo volí jinou. Všechny výrazy i věta jsou zapsány pomocí koleček, resp. jejich částí. V psaní se odráží vlastní zkušenosti dívky, od kterých není zatím ještě schopna odhlédnout a jednotlivé pojmy zobecnit. Tyto zážitky verbalizuje a doprovází jimi samotný proces psaní.

Také v práci s prostorem stránky je dívka teprve na začátku. Vlastní jméno píše zhruba doprostřed stránky a pokračuje půl obloukem směrem k jejímu hornímu okraji. „Domeček“ a větu pak jako by, připojuje ze strany.



Obrázek 35: Písemný projev (únor 2009) - Hilda (4 roky)

Podpis se skládá ze tří různě natočených oblouků, odlišných velikostí. Dívka užívá stejný kód zápisu pro svůj podpis i ostatní samostatná slova nebo větu.

Psaní pokračuje opakováním vlastního jména – Hilda (červeně, 5 znaků), ale spojeného se slovem „máma“ (červeně, 5 znaků), ke kterému ještě automaticky připojila slovo táta (tmavě červená, 4 znaky). Opět tedy psaní reflektuje reálný stav věcí – máma, táta a Hilda tvoří rodinu, a proto by také slova, která je označují, měla být zapsána u sebe. Zajímavé je, že Hilda z tohoto textu zpětně přečte jejich jména – máma Irena, táta Petr.

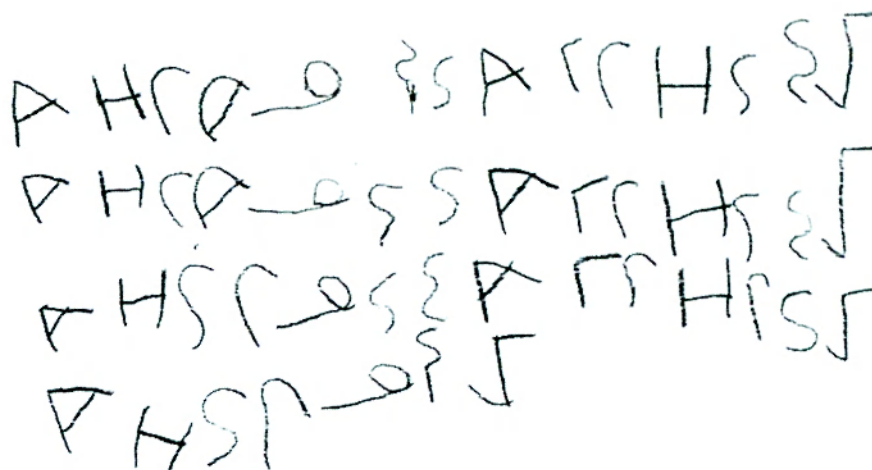
Následující slova „pes“ a „slon“ se odlišují pouze barevně, první z nich je z většiny hnědé a zbytek je červený. Oba výrazy se skládají ze čtyř prvků.

Poslední „domeček“ se k ostatním slovům přidává zprava (zelená barva) a je opět zapsán pomocí čtyř znaků.

U věty Hilda podle délky promluvy správně odhadla, že bude k psaní potřebovat nejvíce znaků, celkem jich použila sedm. Návaznost (sled) slov ve větě dívka pravděpodobně znázornila propojeností jednotlivých prvků, které se podobají olympijským kruhům.

Hildy řešení písemných úkolů z března roku 2010 mi nejvíce odpovídá vytvořené přechodové kategorii na pomezí mezi předslabičným, počátečním a předslabičným

pokročilým psaním. Oproti prvotnímu výkonu se už Hilda naučila některé základní tvary písmen tiskací abecedy a zbytek jsou znaky, které si sama vymyslela. Slova a věty píše za sebou do řádku, ale neodděluje je mezerami. Pokud se podíváme na sloupce, všechny znaky stejného tvaru jsou jako by poskládány pod sebou.



Obrázek 36: Písemný projev (březen 2010) - Hilda

Stejně jako i u dalších dětí v časných stadiích vývoje písma povídá Hilda k zadaným úkolům vlastní příhody. „Máma“ je tradičně napsaná vedle jména Hilda, aby tím byla zdůrazněna příslušnost ke stejné rodinné jednotce.

Hildi, a tady je napsáno „máma“?

A je tam taky táta.

A, teď prosím tě napiš slovo „pes“. (chvilí mlčí)

*Náš pes se jmenuje Tomáš
a je hnědej!*

U slova „slon“ mě Hilda ubezpečuje, že napsat jej je pro ni hračka. Ve stejném duchu psala dívka také poslední výraz „domeček“ a větu.

Slon, to já umím napsat.... Dám ho sem k Tomáškově (myšleno ke znakům označujícím psa).

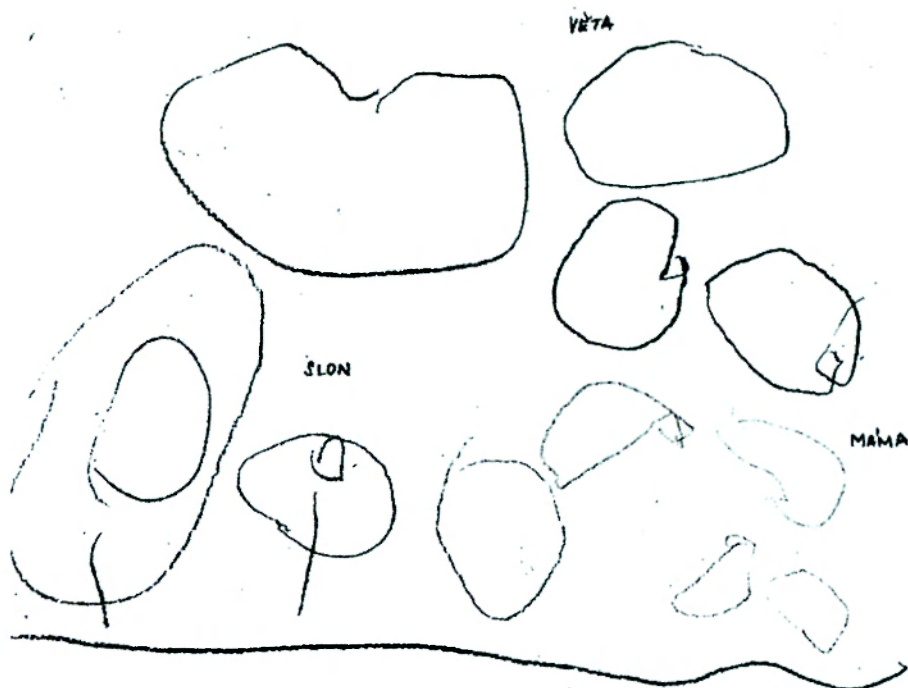
Dívka nemá prozatím vytvořenou představu o nutnosti variace znaků, tak aby bylo možné vytvořit nové slovo, a proto celý text opakuje stejnou strukturu jako v prvním řádku. Znaky mají tedy nahodilý význam v závislosti na kontextu a podle volby autorky. Oddělovacím prvkem nejsou mezery, slovo vždy začíná A končí vlnovkou podobnou písmenu S.

9.3 Matyáš

V psaném projevu **tříletého Matyáše** je velmi zřetelné počáteční propojení písma s kresbou. Slova zapisuje pomocí menších a větších kruhů, důležitý je pro něj také

výběr správné barvy. U každého procesu psaní konstruuje příběh, kterým slovo zařazuje do kontextu svých zážitků.

Chlapec nejprve píše levou rukou, ale v průběhu šetření je střídá. Slova i větu zapisuje zprava doleva a všechny výrazy se shodně skládají ze dvou prvků.



Obrázek 37: Písemný projev (únor 2009) - Matyáš (3 roky)

Své jméno napsal Matyáš růžovou barvou do pravého dolního rohu stránky. „Mámu“ pak umístil hned vedle a zvolil žlutou pastelku. Podobné strategie řešení, kdy předškoláckovo jméno a následující slovo „máma“ (příp. jméno dalšího člena rodiny) na sebe navazují, se už v rámci tohoto výzkumného šetření objevily vícekrát. Dítě tím manifestuje svou vývojovou nezralost, není zatím schopno pojmy zobecnit a odpoutat se od jejich zařazení do vlastního životního příběhu. Prozatím ho musí spojovat se známými lidmi, situacemi a událostmi a všechny tyto skutečnosti jsou pak podle něj zapsány i v konkrétním slově.

Máma myslím začíná na S nebo L (maluje dva žluté kruhy).

Maty tak to jsi tady napsal „máma“?

Jo. (ukazuje na kresbu)

A teď mi prosím napiš „pes“.

Pes začíná na M. My nemáme psa, jen kočku, ale jednoho znám.

Psaný výraz si chlapec musí konkretizovat v něčem, co zná, jinak by ho pravděpodobně nemohl napsat.

Já tu ještě namaluju travičku. (zelená čára ve spodní části stránky)

Chlapec také klade velký důraz na volbu vhodných barev. „Slona“ začíná Matyáš nejprve psát zeleně.

Hm, to nejde, musím si vzít modrou.

Maty, a tady je napsáno „slon“?

To jsou sloni, jeden je malej a jeden velkej. Já mu namaluju velké oko a tomu druhýmu pidi.

Chlapec zde podobně jako u několika dalších respondentů z psaní volně přechází ke kresbě. To, co má napsat si spojuje s tím, co se stalo nebo co už někdy viděl.

Matyáši, a to jsi napsal „slon“ nebo jsi ho nakreslil? No, já už to líp neumím.

U tohoto účastníka šetření je patrné, že hranice mezi oběma rejstříky je zatím velmi tenká a nejasná.

Poslední slovo „domeček“ si chlapec opět spojuje jednak s vlastním domovem, a také s nedávným zážitkem se šnečí ulitou, které se říká „domeček“.

Náš dům má jiný barvy. (opět odkazuje na nutnost nějaké konkrétní představy zapisovaného)

No a hádej šneček.

Mám hádat, jaký má šnek domeček?

Protože já ho takhle viděl, kterým bylo zima, a tak jsme ho dali do láhve a bylo mu teplo a teď už je v jinym domečku.

Zapisování slov je pro chlapce více příběhovou záležitostí – do grafické podoby vkládá také podrobnosti, které považuje v daném případě za důležité. Zápis slova tak není jen prostým pojmenováním, ale zahrnuje mnoho dalších skrytých významů, které by nám bez chlapcova verbálního doprovodu při psaní zůstaly utajeny.

Jak se ukázalo u zápisu věty, obtížnost slov nebo jejich spojení posuzuje Matyáš podle počtu pastelek, které si před sebe připraví.

Hm, to je takový těžký... vezmu si ještě nějaký pastelky.

Nakonec větu napíše stejným způsobem jako samostatná slova, tj. pomocí dvou znaků.

Maty, a co jsi to napsal?

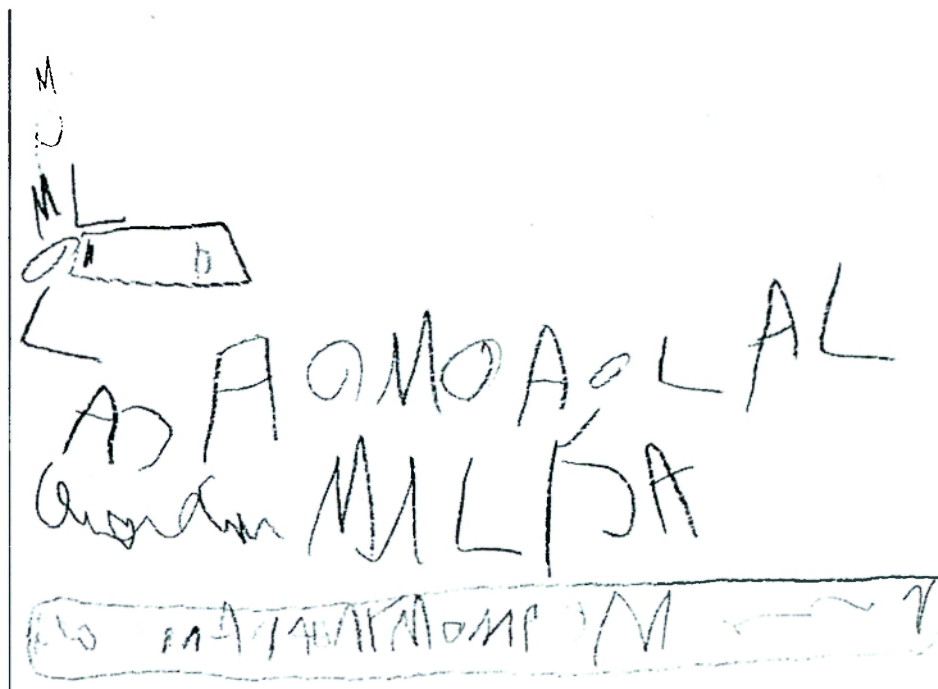
Jabka docela rád jim, ale nejradši mám jahůdky.

Tento Matyášův písemný projev jsem zařadila do stadia předslabičného, počátečního psaní. Písmo je zatím velmi úzce spojeno s obrázkem. Toto prolínání je ale zřejmé jen ve chvíli, kdy chlapec svá schémata verbalizuje. Fakticky totiž žádný z objektů kreslenou podobu nemá, např. „slon“ nebo „pes“ napsal pomocí vlastních dvou znaků, kterým přisuzuje některé charakteristiky konkrétního zvířete, ale nikoli obrázkem, jak by bylo nasnadě.

Pro chlapce má také velký význam rozlišování barev. Jejich volbou patrně zdůrazňuje stupeň obtížnosti psaní daného slova. Čím více pastelek si připraví, tím je

pro něj výraz hůře zapsatelný. Aby uměl slova a větu napsat, zasazuje je do roviny příběhu, který má v grafické podobě slova také své místo.

Matyáš po roce dozrál do přechodové fáze mezi počátečním a pokročilým slabičným psaním. Zatímco loni ještě psal pomocí různě diferencovaných kruhů, tentokrát už použil některé tvary konvenčních písmen (M, A, L, Í, O). Posun nastal také v uspořádání slov, která se nejprve pokouší psát pod sebe do sloupce, a posléze také do řádku, který si sám předkreslí. Napsané výrazy si, stejně jako v předchozím šetření zachovávají svou barevnost.



Obrázek 38: Písemný projev (březen 2010) - Matyáš

Vlastní jméno opět chlapec spojuje se slovem „máma“ a pod něj připisuje tátu. Psaní doprovází slovním komentářem, který nás přivádí ke skutečnosti, že Matyáš do psaní zřetelně promítá vnější charakteristiky objektů.

To jsem já, to je malinkatý (píše M), pak malý jako máma (píše P) a nakonec největší táta (ML).

Maty a zkusíš teď napsat slovo „pes“?

Já mu tady jako nakreslim takovou boudičku, jó? Aby měl kde spinkat.

A co jsi tam teda napsal?

Že pejsek tady bydlí, aby mu nebylo zima.

Maty, a uměl bys napsat slovo „slon“?

(vyvalí oči) To bude ale strašlivě velký!! Já si tady dole udělám řádek a píšu.

Při spodním okraji stránky si modrou pastelkou nakreslí rámeček (řádek) do kterého zapisuje slovo „slon“, které bude mít o mnoho více písmen, než ta předchozí.

Podobnou reakci má Matyáš také u psaní věty, která se mu zdá příliš dlouhá a neví si rady s tím, jak by jí mohl zapsat, proto zkouší, jestli by mohl raději kreslit (*Tak moc? To napsat neumím. Jenom namalovat pastelkama.*).

Nakonec větou „Na stole v míse jsou jablka a hrušky.“ popíše zbytek volného prostoru na stránce. Chlapec zatím psané hodnotí podle toho, co slovo představuje – buď podle velikosti konkrétního člověka nebo zvířete nebo podle délky promluvy (viz např. u věty).

V posledním úkolu si Matyáš poradil se slovním spojením „2 bílé míče“ zajímavým způsobem (*Počkej, na to potřebuju vlastně hnědou. Jeden tady a druhý dole.*).

Výraz napsal na druhou, čistou stranu. Množství „míčů“ zdůraznil jejich rozmístěním, když každý z nich napsal do jednoho z rohů. Matyáš zřejmě jako jediný z celého výzkumného šetření potvrdil domněnku, že některým dětem může dělat obtíže zápis bílé barvy, která splývá s pozadím papíru, a proto hlasitě komentoval nutný výběr jiné výrazné pastelky

9.4 Michalka

Už písemné výkony z roku 2009 se u **Michalky (5 let)** skládají z některých tvarů písmen, doplněné o vlastní vymyšlené prvky a křivky. Slova jsou rozepsána po celé stránce, ale psát začíná v její spodní části a pokračuje směrem nahoru.



Obrázek 39: Písemný projev (únor 2009) - Michalka (5 let)

Vlastní jméno napsala Michalka se správným počtem písmen, až na zrcadlově obrácené Š. Napsané jméno „Míša“ čte s ukázáním na počáteční písmeno M.

U jejího způsobu řešení úkolu se slovy jsem ve srovnání s ostatními respondenty váhala, ale nakonec jsem její projev zařadila do stadia předslabičného, pokročilého psaní. Míša užívá několik konvenčních tvarů písmen (M, T, A, P, H, I), a dodržuje také podmínku nejmenšího možného počtu grafémů, tj. tří.

Míšo, teď zkus napsat slovo „máma“. (píše TATAT)

To je napsáno „máma“?

Máma nebo táta, to nevím.

Toto tvrzení odkazuje na prezentovaný předpoklad, že předškolní děti a žáci první třídy mají se slovy s opakující se slabikou obtíže. Nesouhlasí totiž s jejich schématem, ve kterém se domnívají, že slova složená ze stejných prvků nelze přecíst.

„Pes“ už se velmi podobá konvenčnímu psaní. Míša určila a správně napsala první písmeno ve slově (a z něj také slovo zpětně přečetla), a také se zřejmě pokusila o zápis koncové hlásky S. Zajímavé je, že Michalka zatím nenašla souvislosti a koncovou hlásku „pes“ a počáteční u slova „slon“ považuje podle jejich grafického znázornění za odlišné.

„Slon“ už se skládá ze čtyř vymyšlených prvků, jen třetí v pořadí se podobá písmenu C. Pozoruhodná je souvislost s posledním výrazem „domeček“, který Míša napsala s použitím podobných prvků, ale zápis slova doplnila až po původním nakreslení obrázku. Myslím si, že u obou těchto výrazů zvolila stejnou strategii. Protože si nebyla jistá jejich zápisem, pomohla si nejprve obrázkem a poté využitím vlastních znaků, které měly poukázat na skutečnost, že slovo je pro ni těžké a obtížně zapsatelné.

Při psaní věty Míša využívá stejné strategie, jako u psaní slov. Zápis se standardně, jako u ostatních méně známých výrazů skládá za čtyř prvků. Celou větu pak zpětně čte jen z prvního z nich.

O rok později (březen 2010) už Míša zapisuje pomocí většího množství konvenčních tvarů písmen (M, A, Š, O, T, B, K), z nichž hodně vychází z jejího vlastního jména. V psaní se, podle mého názoru posunula do vyššího vývojového období, kterým je slabičně - abecední psaní.

MÍŠA
MAMA
DPS
ŠOT
A
MŠS
D BTK

Obrázek 40: Písemný projev (březen 2010) - Michalka

Vlastní jméno zvládla dívka napsat díky naučenému sledu po sobě jdoucích grafémů, a stejně tak tomu bylo i v případě „mámy“. U zbylých slov začíná dívka tvrdit, že neumí vůbec psát a neví, jak slova vypadají.

Také v dalších úkolech Michalka dodržuje pravidlo minimálního počtu prvků, všechny výrazy nemají méně než tři písmena. U slov „pes“, „slon“ a u obou vět je patrná snaha o více či méně zdařilou analýzu počátečního grafému a jeho doplnění o další prvky do požadovaného množství.

Místo „domečku“ vytvořila Michalka svou značku, která jej označuje a poukazuje prý na to, kudy lidé přichází a odchází (dveře). U vět se, jak už bylo řečeno, do psaní promítly první písmena jednotlivých slov, na které autorka kladla důraz. V prvním případě šlo asi o slovo **m-í-s-a**, které dívku zaujalo. Výraz se podobá jménu Míša, a možná také proto zvolila dívka příslušné pořadí písmen. U druhé věty jsou jasně identifikovatelná první dvě písmena (**Dva Bílé TK**). Z tohoto projevu lze usuzovat, že Michalka zatím příliš nepřemýšlí nad zápisem počtu, resp. číslovku by zapsala běžným způsobem slovy, ani ji nijak kognitivně neruší psaní výrazu bílá, který je označen jako B.

Dívka ve všech úkolech pracuje podle shodného algoritmu – snaží se ve slově vyhledat nějaké známé fonémy, především ten počáteční a ty pak zapsat. Sleduje také přesný počet písmen v daných slovech, protože nikde se nesmí objevit méně než tři. U Míši se poprvé objevilo to, co budeme později sledovat také u jiných dětí. Nechtějí psát, když si nejsou zcela jisti, a proto se zejména u ostýchavějších dětí objevuje odmítání s tím, že neumí psát správně.

9.5 Pavel

Pavlovo (5 let) psaní sesbírané při šetření v roce 2009 je podle mého názoru typickým příkladem druhého vývojového stadia – předslabičného, pokročilého psaní. Pavlík píše všechna slova pod sebe do sloupce. Některá jsou sice barevně odlišená, ale myslím, že to při jejich zpětném čtení nemá větší význam. S psaním začíná ve spodní části stránky.

PLAE
FEP
PLE
LEP
EFPL
PAEL

Obrázek 41: Písemný projev (únor 2009) - Pavel (5 let)

Vlastní jméno napsal Pavel úplně dolů, modrou barvou. V podpisu chybí jen prostřední písmeno V, které chlapec zřejmě neumí graficky ztvárnit, a proto jej raději vynechal. Celé jméno čte z úvodního písmene P.

Grafémy, ze kterých se skládá chlapcovo jméno (P, A, E, L) jsou určující také pro zápis zbylých slov a věty. Ostatní samostatná slova zapisuje chlapec do sloupce, v různém rozmístění, jak ho napadne, nezávisle na pořadí zadávání slov. Všechna jsou tvořena variacemi písmen F, P, L, E, A, která chlapec kombinuje. Ve všech případech je také dodrženo pravidlo minimálního počtu grafémů a každé Pavlem napsané slovo se skládá nejméně ze tří grafémů.

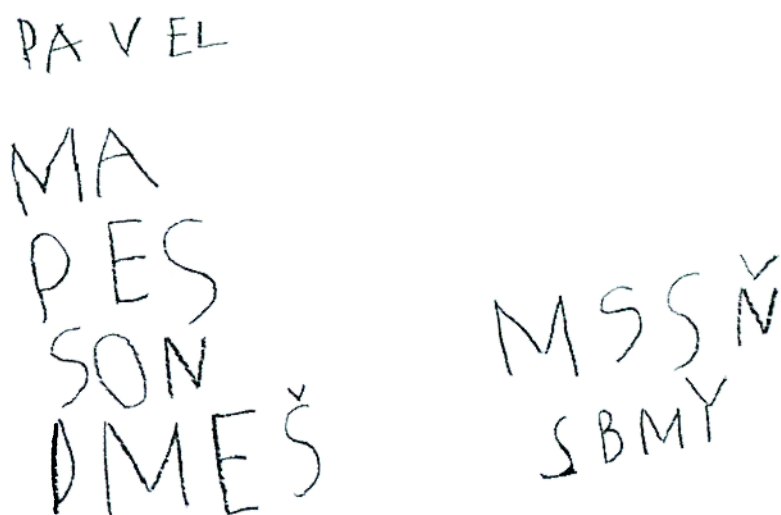
„Máma“ je napsána pomocí PLE, „slon“ přehozením těchto grafémů jako LEP. „Pes“ je jako jediný zapsaný zeleně. Pavlík ho vytvořil z písmen ve stejném pořadí jako u „mámy“, ale vložil na předposlední místo další grafém – A.

Psaní slova „domeček“ Pavel komentoval: *Domeček? Tam bude hodně písmenek!*

Díky střídání pozic písmen vychází tentokrát E na první místo, za něj pak nově přibyl F, zřejmě proto, že se chlapci zdálo slovo dlouhé. Výraz uzavírá dvojice písmen (PL), která se v předchozích dvou slovech „máma“ a „pes“ objevují na začátku.

Stejnou strategii použil Pavlík také při psaní věty, kde opět rozmístil známá, už předtím použitá písmena (FEP) na pozice, které ještě v předchozích výrazech neobsazovala.

Ve výzkumném šetření opakovaném v roce 2010 je vidět, že se Pavlíkovo psaní na vývojové škále posunulo na rozhraní slabičně – abecedního psaní. Prostorová úprava psaní se příliš nezměnila, ale tentokrát píše standardně směrem shora dolů.



PA V EL
MA
P ES
SON
DMEŠ
MSSŇ
SBMÝ

Obrázek 42: Písenný projev (březen 2010) - Pavel

Začínáme vlastním jménem, které ve srovnání s loňským rokem chlapec píše naprosto sebejistě.

Podepsat se? Jo tak to umim nejlíp.

A přečteš mi to?

Pavel.

Při psaní ostatních slov kombinuje slabičnou hypotézu s psaním na základě korespondence hláska – písmeno. U prvního slova „máma“ vyvstal opět zmíněný problém se zdvojenými slabikami ve slově (MA-MA) v konfrontaci s hypotézou o opakujících se grafémech. Myslím si, že proto se v Pavlíkově zápisu objevuje pouze jednou.

„Pes“ je napsaný konvenčním, „dospěláckým“ způsobem díky bezchybné analýze jednotlivých hlásek a znalosti tvarů písmen. U slova „slon“ si chlapec na prstech odpočítává množství znaků, které bude muset napsat, ale nakonec zapomene na L, u kterého nezná jeho správný tvar. V těchto pozdějších stadiích vývoje psaní se objevuje

odmítání úkolů spojených se psaním ve chvíli, kdy neznám tvary všech zmíněných písmen a je tedy jisté, že slovo nemůže být napsáno úplně bez chyby.

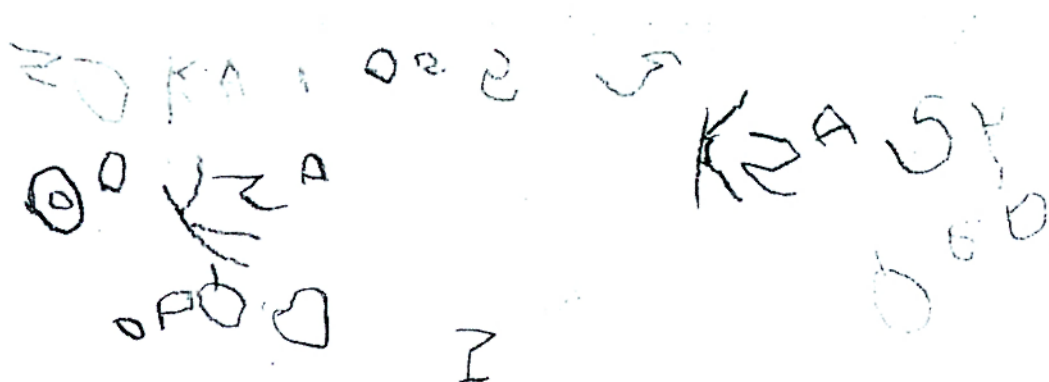
„Domeček“ napsal Pavel pomocí kombinace obou uvedených strategií. Při podrobnější analýze si můžeme všimnout, že první a poslední slabika jsou zaznamenány jen jednotlivými písmeny (DO – ME – ČEK). Pavel správně sluchově rozlišil písmeno Č, jen při jeho zápisu si nebyl jistý tvarem, až si vzpomněl, že by to mohlo být jako S s háčkem. Prostřední slabika je zaznamenána celá, přesně podle fonémo – grafémové korespondence.

Psaní věty se Pavel zalekl: *No tak to asi nezvládnou!* Nakonec se mu podařilo zapsat alespoň část, a to nejdůležitější slova: *Já jsem napsal jenom miska a hrušky, víc neumím.* Oba výrazy jsou zaznamenány pomocí slabičné hypotézy, u MI – SKA je to jasnější, protože napsaná písmena odpovídají počátečním grafémům jednotlivých slabik. HRUŠKA bylo pro Pavlíka rozhodně obtížnější slovo, ale stejně správně rozpoznal, že je dvouslabičné a použil pro něj při psaní dva znaky (SŇ).

U posledního slovního spojení („2 bílé míče“) je zápis ještě zajímavější. Pavel vůbec neváhal a jako první, i když obráceně zapsal úvodní číslici. Následující slovo „bílé“ je tentokrát jako celek, bez podrobnějšího dělení na slabiky uvozeno počátečním B. „Míče“ napsal Pavlík jen pomocí úvodní slabiky, která odpovídá konvenčnímu psaní, a ve které je pro chlapce zaznamenáno celé slovo.

9.6 Zora

Zora (4 roky) v rámci prvního kola výzkumu zapisuje slova pomocí několika grafémů (Z, O, K, A) a zbytek tvoří vlastní znaky, z nichž některé se písmenům velmi podobají. U Zorky je zajímavé, že slova píše jako by za sebe, do řádků. U jednotlivých výrazů střídá barvy.



Obrázek 43: Písemný projev (únor 2009) - Zora (4 roky)

Vlastní jméno je napsáno podle zapamatovaného vzoru, který autorka čte jako Zora nebo také Zorka. Samo písemné ztvárnění jména by obě tyto interpretace dovolovalo. Podpis je čtyřpísmenný, a protože dívka nezná názvy všech tvarů písmen, šlo by jméno přečíst jako Zora nebo mohla Zora jedno písmeno opomenout (R) a v tom případě jméno odpovídá i správně zvolenými tvary písmen. S psaním samostatných slov pokračuje Zora na stejném řádku. Ve všech případech píše standardně zleva doprava.

Zori, a teď mi prosím tě napiš slovo „máma“. *Máma, ta bude tady vedle Zory. Máma a Zorka.*

Dívka do psaní a prostorového uspořádání slov promítá osobní vazby k objektu (když budou napsané vedle sebe, znamená to, že jsou spolu). V tomto slově se také opakují dva stejné znaky vedle sebe. Tyto skutečnosti mě vedly k tomu, že jsem Zoru zařadila do stadia předslabičného, počátečního psaní.

Ve srovnání zápisu slov „pes“ a „slon“ se objevilo jejich rozlišení podle reálné velikosti těchto zvířat a obeznámenosti s nimi.

Pes to bude tady. *My máme doma pejska Samíka.*
A teď napiš slovo „slon“, Zori. *Slon? To se mi sem nevejde!*

U slova „slon“ se vypořádává s přechodem z řádku na řádek. Dívka ve všech případech píše standardně zleva doprava. Výraz zcela intuitivně, bez vazby ke slabikám, dělí na další řádek, ale pokračuje na stejném místě nikoli na jeho začátku.

Do stejného řádku, ale na začátek umísťuje slovo „domeček“, který chtěla napsat červenou barvou. Také zde použila shluk písmen (K S/Z A), který se objevuje už ve slově „pes“. „Domeček“ začíná Zora nejprve kreslit.

Zorko, a teď ještě napiš slovo „domeček“. *Tady bude takový malinkatý okýnko. (kreslí první a druhý znak)*
A to jsi napsala? *Ne, namalovala.*
Ale já bych ten „domeček“ chtěla napsat. *Hm, to neumím.*

Po chvíli rozmýšlení nakonec dopsala známou slabiku K S/Z A.

Psaní věty bylo pro Zorku nejnáročnějším úkolem. Proto si k jejímu ztvárnění opět vypůjčila obrázky – druhý a třetí prvek jsou jablka a hrušky.

Z celkového pohledu na písemný projev je zřejmé, že význam znaků se mění podle jejich užití. Dívka zatím nehledí ani na minimální počet písmen, ani na jejich případné střídání. Psaní často kombinuje s malováním, a také se v písemném projevu odráží vnější znaky pojmenovávaných předmětů a zvířat.

Zorka udělala za jeden rok v psaní velký vývojový skok. Nejen, že začala používat oproti loňsku větší množství písmen, ale také uspořádání slov a jejich barevnost je jiná. Výrazy píše pod sebe do sloupce a k psaní používá jen jednu barvu, a to modrou.



Obrázek 44: Písemný projev (březen 2010) - Zora

Psaní vlastního jména má naučené konvenčním způsobem a ví, co napsala.

Z řešení písemných úkolů se samostatnými slovy je patrné, že se jedná o příklad slabičné hypotézy s doplňováním znaků a dotvářením významu původního slova, aby měl výraz dostatečný počet grafémů a dal se přčíst. U zadaných pojmů většinou identifikuje počáteční grafémy (jen u „domečku“ nevěděla, jak se píše D) a zapisuje jimi počet slabik.

Zorka také potvrzuje obtížnost psaní slov s opakujícími se slabikami („máma“) pro předškolní děti. Díky jejich hypotéze o variaci grafémů jsou pro ně tyto výrazy velmi náročné. Namísto druhé slabiky MA, tak mezi obě písmena vkládá N, které ji zastupuje.

U jednoslabičných slov („pes“, „slon“) má zřetelnou tendenci dopisovat grafémy tak, aby jejich množství splňovalo podmínku minima, tj. tří prvků. U obou správně analyzovala první písmena (PALA; SORK), jen S obrátila na opačnou stranu. V prvním případě jsou obě A, jen „výplňovými“ písmeny do počtu, protože dívka na dotaz, co napsala, přečetla: *pes Lump*. U „slona“ zvolila totožnou strategii, ale připsala sem další zvíře, které žije v ZOO a které jí přišlo odpovídající svou velikostí.

Zorko, a co jsi tady napsala?

Slon a žirafa.

Dívka velmi dobře dělí slova na slabiky, což je základním předpokladem pro uplatňování této hypotézy. Nejzřetelnější je to ve slově „domeček“, které jako tříslabičné zapsala pomocí tří znaků, které odpovídají příslušným počátečním písmenům jednotlivých slabik (kromě D, které neuměla napsat, a tak ho nahradila vlastním znakem): **DO – ME – ČEK**.

U psaní vět respektuje Zorka předpoklad, že se z věty zapisují důležitá slova, tj. v tomto případě všechna vícepísmená. Výjimku tvoří předložka, kterou věta začíná, protože ta je zřejmě pro dívku dobře sluchově odlišitelná.

Zorko, a teď mi prosím tě přečti, co jsi napsala. Že v mističce máme jablíčka.

Když se zaměříme na interpretovaný zápis první věty, pozorujme odpovídající sled grafémů: **V – MSI** (mi-sti-čce) **BAM** (ja-blí-čka). U druhé věty nemá dívka problémy se zápisem ani počtu, kde volí číslici, ani barvy. Slovní spojení „2 bílé míče“ začala správně psát číslem, které už zná. Zbylá slova schovala pod jejich počáteční grafémy: **BÍLÉ MÍČE**. Zde se tedy nejedná o slabičnou hypotézu, ale spíše v tomto úkolu volí jednodušší způsob – výrazy nedělí na menší celky (slabiky), ale daná slova píše celá pomocí jejich prvních písmen.

10.SHRNUTÍ

Cílem tohoto textu bylo u oslovených dětí předškolního věku popsat a interpretovat jejich písemný projev z hlediska schémat a strategií, které si v souvislosti s psaním vytváří před nástupem do školy. Výzkumný záměr vycházel z předpokladu, že každé dítě si v předškolním věku vytvoří vlastní představy o formě a obsahu psaní. Ty pak bývají v první třídě „převálcovány“ unifikovanými požadavky školy.

Charakteristika jednotlivých vývojových stadií písemné produkce, kterou jsem se v této práci inspirovala, vychází z výzkumných závěrů šetření realizovaného E. Ferreiro a A. Teberosky na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století. Na nejobecnější rovině mne zajímalo, v jaké podobě se budou tyto prekoncepty objevovat v současné době u českých dětí. Jestli bude možné najít podobnosti, nebo se budou dětská schémata vlivem mnoha faktorů (např. jiné struktury jazyka) odlišovat.

Realizovaný výzkum mi pomohl přiblížit mé „dospělé“ myšlení schématům předškoláka a nahlédnout na charakter těchto spontánních teorií, které si dítě o písmu vytváří. Práce nemá ambice výzkumná data rozsáhleji zobecňovat. Mají spíše spolu s teoretickými východisky poskytnout čtenáři podnět k zamyšlení a poukázat na možnou odlišnou perspektivu vnímání této problematiky a důsledky tohoto rozporu pro školní praxi.

Předškolní děti si vytváří velmi propracované hypotézy o psaní, hledají a konstruují pravidla.

V rámci shrnutí výzkumných závěrů bych se nejprve ráda zaměřila na nejvíce zjevnou část písemného projevu předškoláků, kterou je **grafická podoba raného psaní**.

V souladu s odbornou literaturou se potvrdila předpokládaná rozmanitost jednotlivých zobrazení od křivek a vlnovek, přes rovné čáry a kruhy ke konvenčním tvarům písmen. Lze říci, že děti v raných stádiích vývoje volily křivky a vlnovky (Bára), kolečka a ovály (Hilda, Matyáš, Zora). Postupně dochází k častějšímu používání písmen, resp. tvarů, které se jim podobají. Díky postupnému přibližování ke konvenčnímu způsobu psaní se také samozřejmě úměrně zvyšuje znalost skutečné grafické podoby písmen. Můžeme s jistotou říci, že u sledovaných předškoláků ve fázi slabičně – abecedního a alfabetského psaní se jiné formy znaků než tiskací písmena nevyskytují.

S grafickou podobou raného psaní úzce souvisí odpověď na první výzkumnou otázku – **Jsou čtyřleté děti schopny odlišit kreslení od psaní?**

Ve výzkumném vzorku se objevili celkem čtyři respondenti (Klára, Bára – 2010, Míša – 2009, Matyáš – 2009), kteří do svého písemného projevu prvky kresby nebo přímo konkrétní obrázky. U těchto dětí je zatím rozlišování mezi oběma rejstříky obtížné, a proto pro ně není problém je vzájemně kombinovat. Jak se v šetření ukázalo, např. u Kláry nebo Matyáše je charakteristickým znakem použití více barev, které text posouvají spíše do roviny obrázku. U prvně zmíněné respondentky je toto překrývání hranic obrázku a písma ještě zřetelnější. Nejdříve totiž slova napíše a pak je vybarví. Babyrádová (1999) nazývá tento fenomén tzv. kvazipísmem.

Text i obrázek jsou shodně produkty sémiotické funkce; první z nich omezený konvenčními pravidly, druhý v podstatě bez pravidel. V rámci šetření se ukázalo, že ačkoli se v okolí dítěte každodenně vyskytuje mnoho objektů spojující tyto dva grafické elementy je velice záhy schopno je rozeznat. Pokud předškoláky přimějeme svou činností reflektovat, např. otázkou: To jsi napsal/a nebo nakreslil/a?, správně svůj výkon zařadí k některému z procesů (kreslení x psaní).

S postupným vývojem raného psaní klesá potřeba používat v projevu více druhů barev, kompozice textu je celkově střídmější a někde si děti dokonce samovolně vytváří řádky (Ríša). U sledovaných předškoláků je zajímavý i celkový pohled na **práci s využitím prostoru stránky**. Dají se pozorovat tři základní koncepty. První z nich, řekla bych v úvodu vývoje tvoří práce, ve kterých skládá předškolák jednotlivá slova a věty po celé ploše papíru nezávisle na jejich pořadí. Jedná se o všechny děti z prvního stadia předslabičného, počátečního psaní, tj. Matyáše – 2009, Báru – 2009, Hildu – 2009, Kláru, Zoru – 2009 a dále Kubu, Mikuláše a Míšu – 2009. Některé z těchto dětí, ale i přes zdánlivou neuspořádanost určovaly pořádek slov podle jejich případných souvislostí. Častá byla zejména prostorová blízkost zápisu vlastního jména a slova „máma“. Míša začala psát zezdola nahoru, což dalo textu specifickou podobu. Kuba napsal do středové linie stránky své jméno a ostatní slova rozmístil tak, jako by okolo obíhala. Mikuláš zvolil podobnou osnovu a zbylá slova podřídil svému jménu tak, že je napsal pod ně.

Blíže konvenční formě psaní už respondenti psali do řádku nebo do sloupce. Tato dvě zobrazení se dost dobře nedají omezit vývojovými stadii. V různém poměru se objevují ve všech, kromě prvního. Zajímavé je, že např. všechny děti zařazené do slabičného – abecedního stadia psaly do sloupce a vytvářely tzv. seznamy, zatímco u alfabetského psaní zvolily řádky. Dvě děti – Matyáš (2010) a Ríša si dokonce bílý papír nalinkovali, aby se jim lépe psalo.

Dále jsem v duchu stanovených výzkumných otázek hledala **souvislost mezi věkem respondenta a jednotlivými obdobími vývoje prekonceptů podle E. Ferreiro**. Podívejme se na následující tabulku:

I.	I. – II.	II.	III.	IV.	V.
Klára (4)	Miky (6)	Nikola (5)	Valerie (6)	Ríša (5)	Sofie (5)
Bára (3)		Míša (5)	Petr (6)	Kuba (5)	Karel (6)
Hilda (4)		Pavel (5)	Nela (4)	Tomáš (5)	
Matyáš (3)					
Zora (4)					

Tabulka 2: Zastoupení stadií vývoje prekonceptů podle věku

Římská čísla označují stadia v pořadí, jak je uvedeno v teoretické části práce. U dětí ze skupiny B (Matyáš, Bára, Zora, Hilda, Michalka, Pavel) jsem zaznamenávala věk v době prvního kola šetření, tj. v roce 2009.

Z podstaty samotné teorie E. Ferreiro, která zdůrazňuje diferenciaci vývojových stadií, resp. kognitivních schémat u dětí stejného věku vyplývá, že každý předškolák bude postupovat svým individuálním způsobem, v podstatě nezávisle na věku. Dobře si to můžeme ověřit např. u respondentů ve věku pěti let, kteří zaujímají pozice ve třech z celkových pěti fází. Co je, podle mého názoru věkem ovlivněno je rychlost a „skokový“ charakter pohybu od vývojově nižších stadií k těm vyšším. Částečně se tento fenomén projevil u dětí skupiny B. kde jsem měla možnost zachytit posuny. Zároveň tím odpovídám na poslední výzkumnou otázku, v níž mě právě tato individuální zlepšení zajímala.

Obecně lze říci, že za rok každé z dětí na škále vývoje představ postoupilo a změnilo svá schémata a strategie. Zřetelný je zejména progres v prostorovém uspořádání slov a ve volbě znaků - od čar a kruhů k tvarům písmen. Méně transparentní jsou pak samozřejmě individuální změny používaných strategií v písemných úkolech, a proto byly samostatně vyhodnocovány a interpretovány v deváté kapitole.

Je také důležité zdůraznit, že pokroky dětí byly z individuálního hlediska různě rozsáhlé, a je proto nemožné v tomto smyslu data kvantifikovat. Můžeme se domnívat, že v ranějším věku postupuje dítě po menších krocích – to je případ Hildy, Báry nebo Matyáše, kterým rok stačil na posun do následujícího vývojového období. Okolo pátého roku jsou děti více seznámeny s textem a hledají jeho pravidla, a zřejmě proto by mohl

být jejich pokrok znatelnější a rychlejší. Tento předpoklad ale rozhodně nelze považovat za pravidlo.

A jak si děti vedly napříč jednotlivými úkoly a jak se podařilo jejich prekoncepty psaní odhalit a klasifikovat?

Nejprve bych zhodnotila **výsledky úkolu se samostatnými slovy**. V kontextu raného psaní mají děti tendenci uplatňovat na předložená slova stejné principy a pravidla. Výjimku ovšem podle analýzy dětských písemných výtvorů tvoří vlastní jméno, kterému se budeme věnovat později, a také překvapivě slovo „**máma**“. Odborná literatura, především výzkumné závěry E. Ferreiro tento výsledek potvrzují. Ačkoli je totiž „máma“ dospělými považována za jedno z nejjednodušších slov díky opakujícím se slabikám, je pravděpodobně ze stejného důvodu dětmi vnímáno jako obtížné. Odporuje totiž jejich hypotéze o tom, že slovo nemůže být tvořeno opakujícími se grafémy. Vícekrát se ve výzkumném vzorku vyskytl zápis – MA, MAM nebo MNA, který nám dokazuje, že druhá totožná slabika je pro děti v zápisu přebytečná, a proto ji nahrazují jiným písmenem nebo ji zcela vynechají.

U tohoto slova jsem dále uvažovala nad jeho experimentální hodnotou, co se týká dětských prekonceptů psaní. „Máma“, stejně jako vlastní jméno „vybočuje“ z řady zbylých zvolených slov. V jeho psaní se totiž často odráželo jeho prosté mechanické zvládnutí, které se neshodovalo s dětskými představami, ale bylo jen pamětní záležitostí. Např.: Proč Tomáš napsal slovo jako by pozpátku (AMAM), ačkoli u ostatních „náročnějších“ slov byla jeho diferenciací grafémů téměř bezchybná? Mikuláš zase své psaní interpretoval tak, že neví, jestli napsal máma nebo táta. Zjištění tedy opět odkazují na zamyšlení se nad rozporem mezi tím, co považují dospělí – učitelé za vhodné a snadné, a jak to vidí děti.

Do druhé skupiny bych zahrнула slova „**pes**“ a „**slon**“, která následovala. Vzhledem k tomu, že jsou obě jednoslabičná, odráží postup, jakým si dítě poradí se zápisem tak krátkého slova. Díky tomu co označují můžeme očekávat, že se v písmu také odrazí vnější charakteristiky objektu. „Pes“ byl u mnoha dětí (Klára, Valerie, Matyáš) podnětem pro vyprávění, často si jej museli konkretizovat a vztáhnout k vlastním zkušenostem. Zajímavý byl zápis u dětí, pro které by tak krátké slovo znamenalo, že nelze přečíst. Proto ho doplňovaly do minimálního počtu znaků – např. u Valerie se objevilo jeho jméno (pes Bany), Petr změnil jeho původní podobu na dvouslabičnou (pej – sek).

„**Slon**“ respondenty více podněcoval k tomu, aby do zápisu vložily nějaké typické znaky, což se podle předpokladů objevilo především u dětí na počátku psaní. Např. Klára slovu přidělala chobot; Mikuláš tvrdil, že slovo „slon“ bude rozhodně větší než pes.

Výraz „**domeček**“ měl u dětí prověřit psaní víceslabičného slova, a znovu také jejich představu o rozdílu mezi psáním a kreslením. Některé děti si skutečně při psaní „pomáhaly“ obrázkem – např. Klára, Míša nebo Zorka (2009), která maluje okna. Způsob zápisu byl zřetelný zejména u dětí, které si díky slabičné hypotéze s úkolem velmi pěkně poradily (např. Zora – 2010 nebo Ríša). Na druhé straně některým respondentům se zdál úkol velmi obtížný, a tak se vrátily o „krok zpět“ – děti v prvním stadiu namísto psaní kreslily a předškoláci kombinující abecední psaní se slabičnou hypotézou se rozhodli pro zápis slabik, které snáze rozeznaly. Petr si velmi originálně úkol zjednodušil a místo „domeček“ napsal dům.

První větu „Na stole v míse jsou jablka a hrušky.“ zvládaly téměř všechny děti napsat jen s obtížemi. Větší počet slov je mátl, bylo pro ně náročné zapamatovat si slovosled a zároveň přemýšlet nad stylem zápisu. Z tohoto důvodu jsem Ferreirové klasifikaci věty zjednodušila a vytvořila pouze tři dimenze, ve kterých se sledované děti pohybovaly. První je zastoupena předškoláky (např. Klára, Nikola, Mikuláš, Petr), kteří uplatňovali stejné postupy jako u psaní slov. Jedná se o děti v prvních obdobích raného psaní, kdy je text sice chápán jako systém znaků, ale pro dítě má zatím nejasnou souvislost s tím, co říkáme. Pravděpodobně proto, zatím ještě tyto děti ve svých písemných projevech ani nereflektovaly počet znaků vzhledem k délce promluvy.

Druhou větší skupinu tvoří respondenti, kteří sice také žívají stejných strategií při psaní, ale zkoumají jednotlivá slova, zda jsou zapisovatelná. Většinou se tedy jedná o výběr podstatných jmen, které se rozhodně dítě zapisovat. Valerie tak z celé věty psala pouze: MÍSA, JABLKA, HRUŠKY, podobně si počínal také Kuba nebo Ríša.

V poslední fázi psaní věty se ocitly děti, které do zápisu zařadily také některé další slovní druhy, jako slovesa, předložky nebo spojky. Jednalo se o respondenty v posledních dvou vývojových obdobích, tj. píšící slabičně – abecedním nebo alfabetským principem.

Slovní spojení „**dva bílé míče**“ jsem do šetření zařadila s předpokladem zjištění zápisu čísel u dětí, a také jejich vztahu k výrazu, který je abstraktní a vylučuje zápis pomocí barvy. Ukázalo se, že kromě Matyáše se u žádného z dětí neobjevily otázky nad psáním něčeho, co není na bílém papíře k rozpoznání. Respondenti **bílou barvu**

zapisovali jako kterékoli jiné slovo v kontextu svého schématu – většinou počátečním B. Jediný Matyáš zdůraznil, že musí změnit výběr pastelky a vzít si hnědou, z čehož usuzuji, že hledal jiný způsob jak se s úkolem vypořádat.

Také **počet** byl pro děti jednoduchou záležitostí, i když jeho zápis rozdělil děti na dvě skupiny. První z nich prokázaly svou orientaci v oboru čísel (Pavel, Zora) a použili číslovku 2 nebo se pokusily o zápis slovy (Míša – D). Ostatní předškoláci zvolili alternativní způsob pomocí dvou prvků. Bára umístila dva stejné grafémy pod sebe (B,B) a Matyáš využil prostoru a každý z nich umístil do jiného rohu stránky.

Vlastní jméno v rámci šetření potvrdilo svou specifickou pozici mezi ostatními slovy. Ta je podle mého názoru určena tím, jakým způsobem se jej dítě učí. Zatímco u ostatních „běžných“ slov má šanci projít procesem jejich tvoření, u jména už většinou pracuje s hotovým algoritmem, který je zprostředkován dospělými. Podepisování lze shrnout do třech kategorií podle toho, jak děti úkol zvládly. Některé z nich Bára, Hilda, Matyáš, Pavel, Zora (všichni – 2009) se v loňském roce nepodepsaly vůbec, respektive své jméno neodlišují od psaní jiných slov. Vlastní podpis býval často spojován se slovem máma, aby se tím zdůraznila vzájemná reálná vztahová blízkost.

Do druhé fáze patří předškoláci, kteří jednotlivá písmena jména (nebo pokusu o něj) vztahují k dalším dílčím skutečnostem. Nikola se podepsala jako NIKK, ale současně se jménem pak zpětně přečetla také příjmení a adresu. Podobně Klára do svého podpisu (PLEA) vložila ještě mámu, tátu a paní učitelku – každá osoba tedy zřejmě odpovídá jednomu písmenu.

Poslední vývojovou kategorii tvoří děti, které se podepíší v konvenčním smyslu správně, ale v ostatních úkolech už tento princip neuplatňují (např. Mikuláš, Kuba, Nela, Péťa). Zmíněný jev je v rámci výzkumného šetření dobře patrný v kolísání významu podpisu – např. Bára se podepsala správně, ale zápis přečte jako Bára nebo Barunka; také Zora (ZOKA) jako Zora nebo Zorka. Jak již bylo zmíněno, je to patrně důsledek nároků okolí, kterým je předškolák vystaven. Převést jméno do psané podoby se většina z nich záhy naučí (nebo spíše si zapamatuje sled grafémů), ale v jiném písemném projevu už schéma zápisu hláska – písmeno analogicky nepoužije.

ZÁVĚR

V diplomové práci se mi v rámci výzkumného vzorku podařilo zmapovat u dětí předškolního věku charakter a vývoj prekonceptů psaní na základě jejich písemné produkce v předložených úkolech. Výsledky šetření potvrdily výchozí myšlenku, že všechny předškolní děti si vytváří vlastní kvalitní hypotézy o systému psaní ještě předtím, než nastoupí do školy. Jak se ukázalo, každé z dětí postupuje individuálním tempem, ale mělo by, nezávisle na věku postupně projít všemi uvedenými stadii.

V klasifikaci dětských výtvorů jsem především vycházela z vývojové škály E. Ferreiro a kol. V úkolech se samostatnými slovy lze její kategorie třídění použít i pro vzorek českých dětí a odpovídají charakteru jejich strategií. Při analýze postupů psaní věty jsem musela jednotlivá stadia upravit a zjednodušit v závislosti na získaných datech. Stupnici jsem přizpůsobila tak, aby odpovídala českému jazyku a dobře reflektovala výsledky dětí. Původní výzkumný záměr jsem, díky inspiraci z šetření C. Pontecorvo a F. Rossi (2001) rozšířila o úkol se zápisem počtu a barvy, ve kterém se ukázalo v jakém stadiu konceptualizace se dítě nachází. Závěry šetření jsou shrnuty v předchozí kapitole.

Obecně lze ale říci, že děti prezentovaly širokou škálu možností a způsobů, jakým si lze s písemným úkolem poradit bez znalosti konvenčního psaní. Zejména mladší děti i nadále ve svém projevu preferují kreslení, zpočátku mají s přechodem mezi těmito rejstříky problém ale i tak odliší, co je napsáno a co nakresleno. Předškoláci v prvních stádiích raného psaní netuší, že písmo je přesnou zástupnou reprezentací mluvené řeči, ale vnímají „nějaký“ vztah mezi těmito dvěma procesy. Ten se nejprve odráží v tendenci promítnout do psaní vnější charakteristiky objektu a později vyhledávat dílčí části promluvy (slova, slabiky) a ty analyzovat. V souvislosti s tím si vytváří vlastní laické hypotézy např. o množství prvků, o střídání grafémů, dělitelnosti slov atd., kterými si stanovují podmínky jak odlišit, která slova lze nebo nelze přečíst. V případě věty pak vybírají slova, která se zapisují – zpočátku většinou jen podstatná jména, ostatní do psaní věty zařadí až s nástupem alfabetského období. Samostatné postavení pak patří vlastnímu jménu, které má pro děti specifický charakter a kterému jsem se v této práci věnovala pouze okrajově. Přesto je důležité se zmínit, že šetření ukázalo, že strategie pomocí kterých se dítě podepisuje se často neshodují s těmi, které uplatňuje při zápisu ostatních slov. Vlastní jméno např. odpovídá alfabetskému psaní, zatímco výkon

v ostatních slovech je na úrovni slabičné hypotézy. Možná tedy více než na prekoncepty psaní poukazuje na úroveň paměti, příp. schopnosti učení.

Text si, v souladu s teorií E. Ferreiro a na základě analýzy dat z vlastního výzkumného ověření, kladl za cíl poskytnout náhled na alternativní možnost přístupu k osvojování počátečního psaní, který odráží aktuální vývojovou pozici dítěte a navazuje na jeho konstruktivní představy.

Proto je důležité zjišťovat a dále sledovat dětské prekoncepty a neomezovat výuku psaní na pouhé motorické zvládnutí grafémů. Představy, které si dítě v předškolním věku vytvořilo by měly být základnou pro znalosti, které zprostředkovává škola, i když jsou individuálně velmi rozdílné. Mění se způsob náhledu na chybu – ty konstrukční jsou právě projevem dětské originality ve strategiích a schématech. Tato problematika se týká také jednotného chápání jazykových pojmů a celkového „vyladění“ v této oblasti mezi žákem a učitelem.

Text a výsledky šetření by mohly poskytnout hodnotné informace především učitelům na prvním stupni, kteří hledají odlišné způsoby a možnosti výuky prvopočátečního psaní. Bylo by dále zajímavé výzkumný záměr rozšířit a ověřit možnosti a podmínky fungování této koncepce v praxi ve školní třídě.

POUŽITÁ LITERATURA

- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : Masarykova univerzita, 1999. 132 s.
- BORECKÝ, V. *Porozumění symbolu*. Praha : Triton, 2003. 214 s.
- BOSCOLO, P. Writing in Primary School. In BAZERMAN, Ch. *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- BRYANT, P. E., & BRADLEY, L. (1980) Why children sometimes write words which they do not read. In FRITH, U. *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980, s. 355 - 370. Cit podle: Lerkkanen, et al. (2004)
- CLAY, M. *Becoming literate*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1991. Cit podle: Garcia-Mila, Marti, Teberosky, 2004.
- COATES, E. 'I Forgot the Sky!' Children's Stories Contained Within Their Drawings. *International Journal of Early Years Education*. 2002, 10, 1.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996. 124 s.
- FERREIRO, E. What is Written in a Written Sentence? A Developmental Answer.. *Journal of Education*. 1978, 160, 4, s. 25 - 40.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy Before Schooling*. Portsmouth : Heinemann Educational Books Inc., 1982. 289 s.
- GARCIA-MILA, M., MARTI, E., TEBEROSKY, A. Emergent Notational Understanding: Educational Challenges From a Developmental Perspective. *Theory Into Practice*. 2004, 43, 4, s. 287 - 294.
- GARCIA-MILA, M., MARTI, E., TEBEROSKY, Notational strategies for problem solving in 5- to 7-year-olds. *European Journal of Developmental Psychology*. 2005, 2, 4, s. 364 - 384.
- GOODMAN, K. S. Comment lire et écrire viennent aux enfants.. *Perspectives*. 1985, XV, 1, s. 57 - 65.
- HAMPLOVÁ, V. *Možnosti interpretace spontánního dětského výtvarného projevu s využitím kategorií psychologie písma a psychologického výkladu symbolů..* Brno, 2007. 235 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In GREGG L.W. & STEINBERG E. R. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, s. 3 – 30. Cit podle: Vanderburg, 2006.
- HUI-CHIN YANG, NOEL, A. M. The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2006, 6, 2, s. 145 - 162.
- CHAN, L., CHENG ZI JUAN, CHAN LAI FOON Chinese preschool children's literacy development: from emergent to conventional writing.. *Early Years: Journal of International Research & Development*. 2008, 28, 2, s. 135 - 148.
- CHOMSKY, C. Creativity and Innovation in Child Language. *Journal of Education*. 2008/2009, 189, 3, s. 37 - 42.

- KRATOCHVÍL, M. Genetická epistemologie. Psychologie, nebo filosofie?. In *PHILOSOPHICA V*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. s. 73 - 82.
- KULHÁNKOVÁ, E.; MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E - psychologie*[online]. 2008, 2, 4, [cit. 2010-04-22]. Dostupný z WWW: http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 343 s.
- LERKKANEN, M.J., et al. The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade. *Educational Psychology*. 2004, 24, 6, s. 793 - 810.
- LOTMAN, J.M. *Text a kultúra*. Bratislava: Archa, 1994. 100 s.
- MARTI, E., GARCIA-MILA, M., TEBEROSKY, A. Notational strategies for problem solving in 5- to 7-year-olds. *European Journal of Developmental Psychology*. 2005, 2, 4, s. 364 - 384.
- MEDWELL, J., WRAY, D. Handwriting: what do we know and what do we need to know? *Literacy*. 2007, 41, 1, s. 10 - 15.
- NIXON, J.G.; TOPPING, K.J. Emergent Writing: the impact of structured peer interaction. *Educational Psychology*. 2001, 21, 1, s. 41 - 58.
- NUNES, T. Domain-General and Domain-Specific Processes in Cognitive Development. *Human Development*. 2004, 47, 6, s. 370 - 375.
- OLSON, D. History of Schools and Writing. In BAZERMAN, Ch. *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- PARDEL, T. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966. 224 s.
- PERERA, K. Children's writing and reading: analysing classroom language. *Journal of Child Language* Oxford: Blackwell, 1984, s. 445-447.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. 145 s.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. 143 s.
- PONTECORVO, C., ROSSI, F. Absence, negation, impossibility and falsity in children's first writing. In TOLCHINSKY, L. *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001, s. 13 - 31.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. 151 s.
- ROWE, D.W. Development of Writing Abilities in Childhood. In BAZERMAN, Ch. *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. s.
- RUTTLE, K. What goes on inside my head when I'm writing? A case study of 8-9-year-old boys. *Literacy*. 2004, 38, 2, s. 71 - 77.
- SANDBANK, A. Interplay of Genre and Conventions. In BAZERMAN, Ch. *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

- ŠEĎOVÁ, K. Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví (ukázka). In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. s. 123 - 124.
- ŠTECH, S. *Pedagogická psychologie (přednášky)*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 2007.
- ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHÉ-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Karolinum, 2003. 471 s.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Dětské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava : Bradlo, 1991. 105 s.
- TOLCHINSKY, L. *The Cradle of Culture and What Children Know about Writing and Numbers before Being Taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Edbaum, 2003. Cit podle: Nunes, 2004.
- TOLCHINSKY, L. *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s.
- VACHEK, J. *Written Language Revisited*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1989. 221 s.
- VANDEBURG, R. Reviewing Research on Teaching Writing Based on Vygotsky's Theories: What We Can Learn. *Reading & Writing Quarterly*. 2006, 22, 4, s. 375 - 393.
- VYGOTSKIJ, L.S., PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. 135 s.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, 408 s.
- WEBB, P.K. Piaget: Implications for Teaching. *Theory Into Practice*. 1980, 19, 2, s. 93 - 97.
- YADEN, D.B., TARDIBUONO, J.M. The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*. 2004, 20, 1, s. 29 - 61.

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1: Věkové rozložení obou sledovaných skupin předškoláků.....	15
Tabulka 2: Zastoupení stadií vývoje prekonceptů podle věku	84
Obrázek 1: Psaní samostatných slov – Klára (4 roky).....	34
Obrázek 2: Psaní samostatných slov – Mikuláš (6 let).....	36
Obrázek 3: Psaní samostatných slov – Nikola (5 let).....	38
Obrázek 4: Psaní samostatných slov – Nikola (5 let).....	38
Obrázek 5: Psaní samostatných slov – Valerie (6 let).....	39
Obrázek 6: Psaní samostatných slov – Petr (6 let).....	41
Obrázek 7: Psaní samostatných slov – Nela (5 let).....	41
Obrázek 8: Psaní samostatných slov – Ríša (5 let).....	42
Obrázek 9: Psaní samostatných slov – Kuba (5 let).....	43
Obrázek 10: Psaní samostatných slov – Tomáš (5 let).....	44
Obrázek 11: Psaní samostatných slov – Sofie (5 let).....	45
Obrázek 12: Psaní samostatných slov – Karel (5 let).....	46
Obrázek 13: Psaní vlastního jména – Nikola (5let).....	49
Obrázek 14: Psaní vlastního jména - Klára (4 roky).....	49
Obrázek 15: Psaní vlastního jména - Karel (5 let).....	50
Obrázek 16: Psaní vlastního jména – Sofie (5 let).....	50
Obrázek 17: Psaní vlastního jména - Mikuláš (6 let).....	50
Obrázek 18: Psaní vlastního jména – Kuba (5 let).....	50
Obrázek 19: Psaní vlastního jména - Richard (5 let).....	51
Obrázek 20: Psaní vlastního jména – Tomáš (5 let).....	51
Obrázek 21: Psaní vlastního jména - Valerie (6 let).....	51
Obrázek 22: Psaní vlastního jména - Petr (6 let).....	51
Obrázek 23: Psaní vlastního jména - Nela (5 let).....	51
Obrázek 24: Psaní věty - Klára (4 roky).....	54
Obrázek 25: Psaní věty - Nikola (5 let).....	54
Obrázek 26: Psaní věty - Mikuláš (6 let).....	55
Obrázek 27: Psaní věty - Petr (6 let).....	55
Obrázek 28: Psaní věty - Valerie (6 let).....	56
Obrázek 29: Psaní věty - Richard (5 let).....	57
Obrázek 30: Psaní věty - Sofie (5 let).....	57
Obrázek 31: Psaní věty - Tomáš (5 let).....	58
Obrázek 32: Psaní věty - Karel (6 let).....	58
Obrázek 33: Písemný projev (únor 2009) - Bára (3 roky).....	64
Obrázek 34: Písemný projev (březen 2010) - Bára.....	66
Obrázek 35: Písemný projev (únor 2009) - Hilda (4 roky).....	68
Obrázek 36: Písemný projev (březen 2010) - Hilda.....	69
Obrázek 37: Písemný projev (únor 2009) - Matyáš (3 roky).....	70
Obrázek 38: Písemný projev (březen 2010) - Matyáš.....	72
Obrázek 39: Písemný projev (únor 2009) - Michalka (5 let).....	73
Obrázek 40: Písemný projev (březen 2010) - Michalka.....	75
Obrázek 41: Písemný projev (únor 2009) - Pavel (5 let).....	76
Obrázek 42: Písemný projev (březen 2010) - Pavel.....	77
Obrázek 43: Písemný projev (únor 2009) - Zora (4 roky).....	78
Obrázek 44: Písemný projev (březen 2010) - Zora.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1a – Bára (3 roky) – únor 2009

Příloha č. 1b – Bára – březen 2010

Příloha č. 2a – Hilda (4 roky) – únor 2009

Příloha č. 2b – Hilda – březen 2010

Příloha č. 3 – Karel (6 let) – únor 2009

Příloha č. 4 – Klára (4 roky) – únor 2009

Příloha č. 5 – Kuba (5 let) – únor 2009

Příloha č. 6a – Matyáš (3 roky) – únor 2009

Příloha č. 6b – Matyáš – březen 2010

Příloha č. 7a – Michalka (5 let) – únor 2009

Příloha č. 7b – Michalka – březen 2010

Příloha č. 8 – Mikuláš (6 let) – únor 2009

Příloha č. 9 – Nela (4 roky) – únor 2009

Příloha č. 10 – Nikolka (5 let) – únor 2009

Příloha č. 11a – Pavel (5 let) – únor 2009

Příloha č. 11b – Pavel – březen 2010

Příloha č. 12 – Petr (6 let) – únor 2009

Příloha č. 13 – Richard (5 let) – únor 2009

Příloha č. 14 – Sofie (5 let) – únor 2009

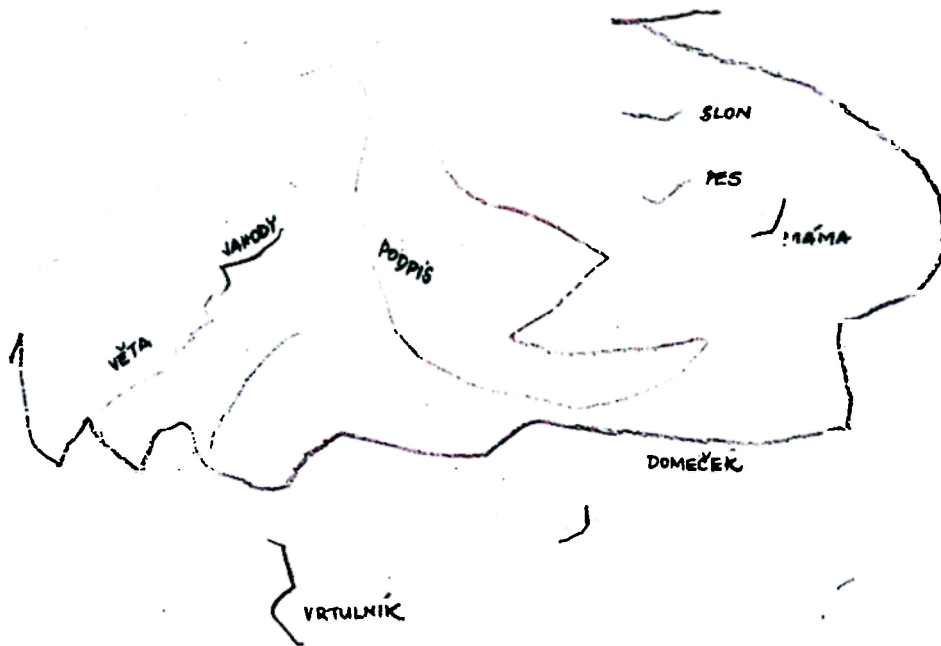
Příloha č. 15 – Tomáš (5 let) – únor 2009

Příloha č. 16 – Valerie (6 let) – únor 2009

Příloha č. 17a – Zora (4 roky) – únor 2009

Příloha č. 17b – Zora (4 roky) – únor 2009

Příloha č. 1a – Bára (3 roky) – únor 2009



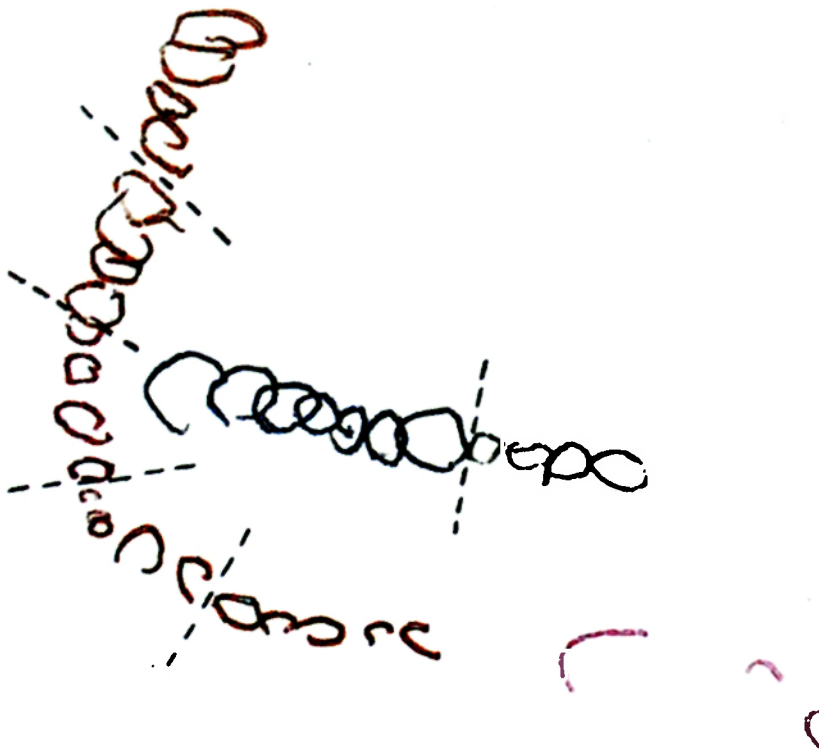
Příloha č. 1b – Bára – březen 2010

BÁRA
MAMA

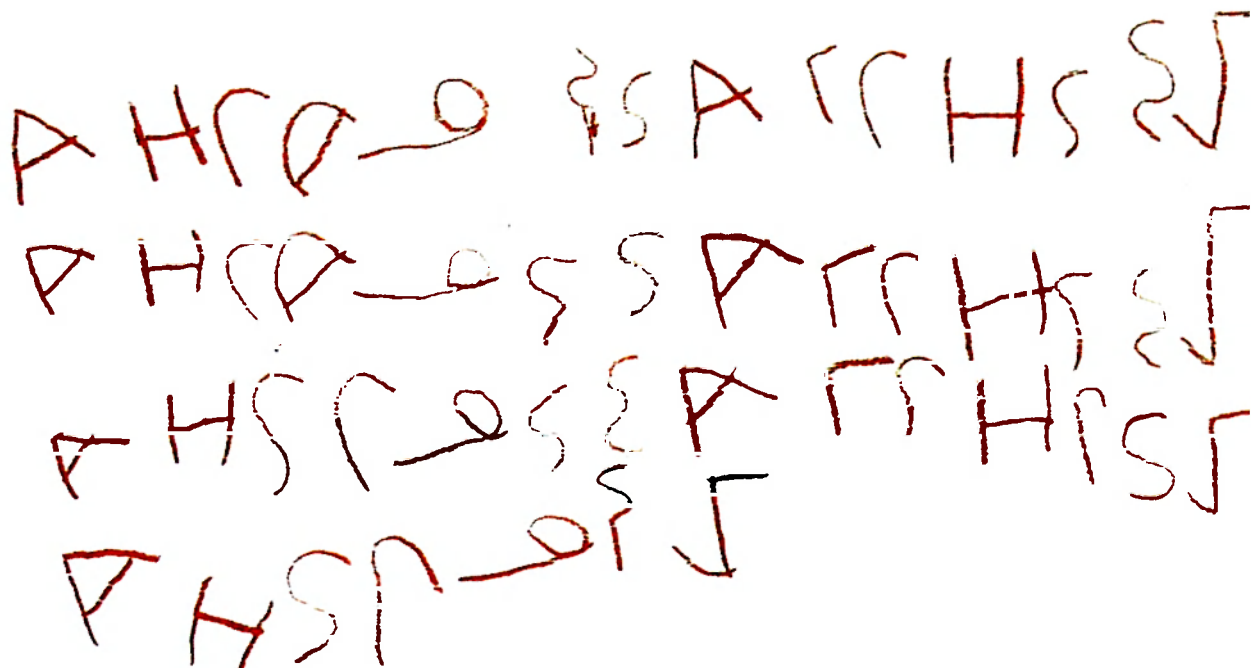
B
B
B

BARBAM

Příloha č. 2a – Hilda (4 roky) – únor 2009



Příloha č. 2b – Hilda – březen 2010



KÁJA

KARL KAŠA K DUM

MAMA MA DOME DOMEČEK

PEJ J LON

A HRUŠKI

JOKA

UMIŠTE

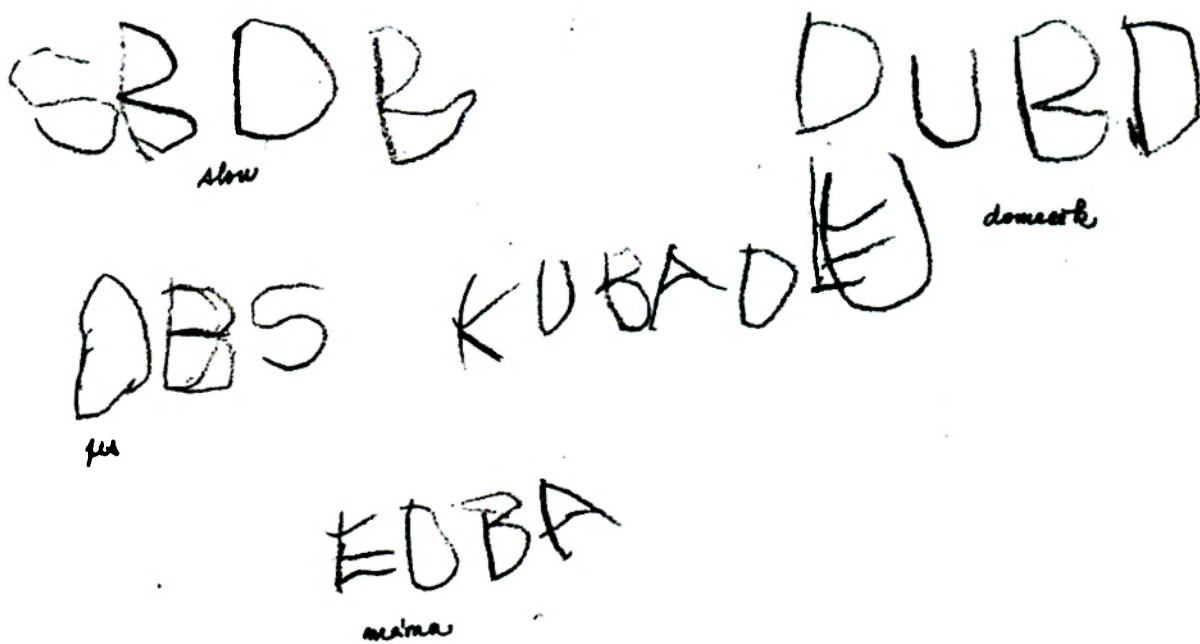
↑ VĚTA

NAJTOU

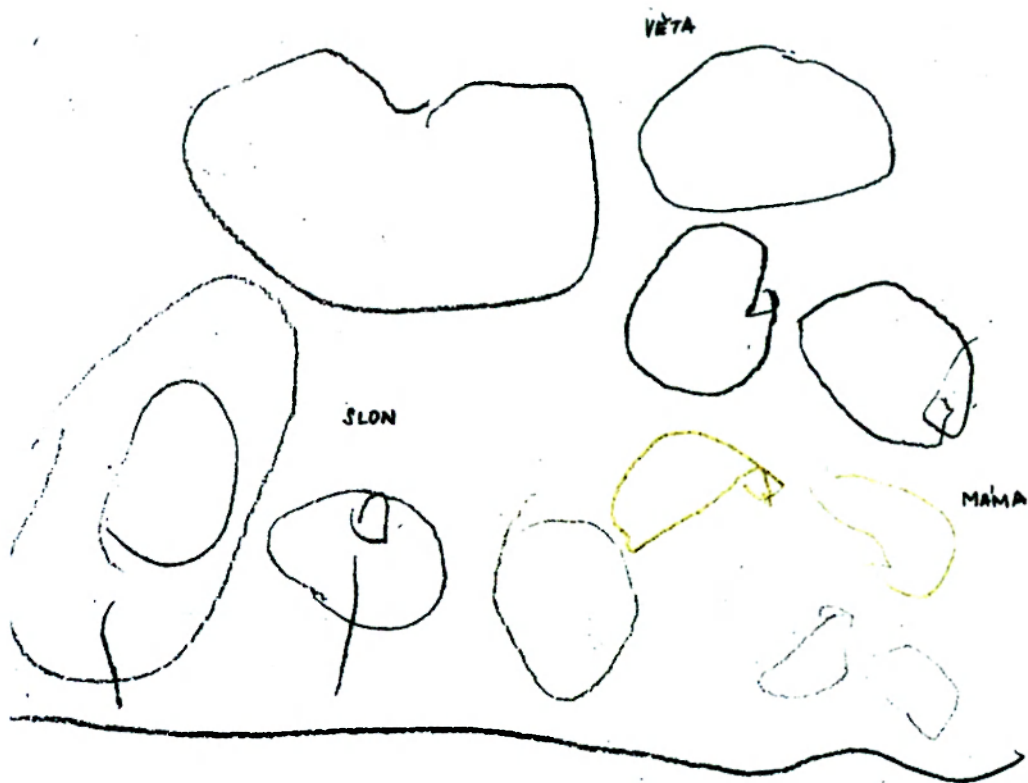
Příloha č. 4 – Klára (4 roky) – únor 2009



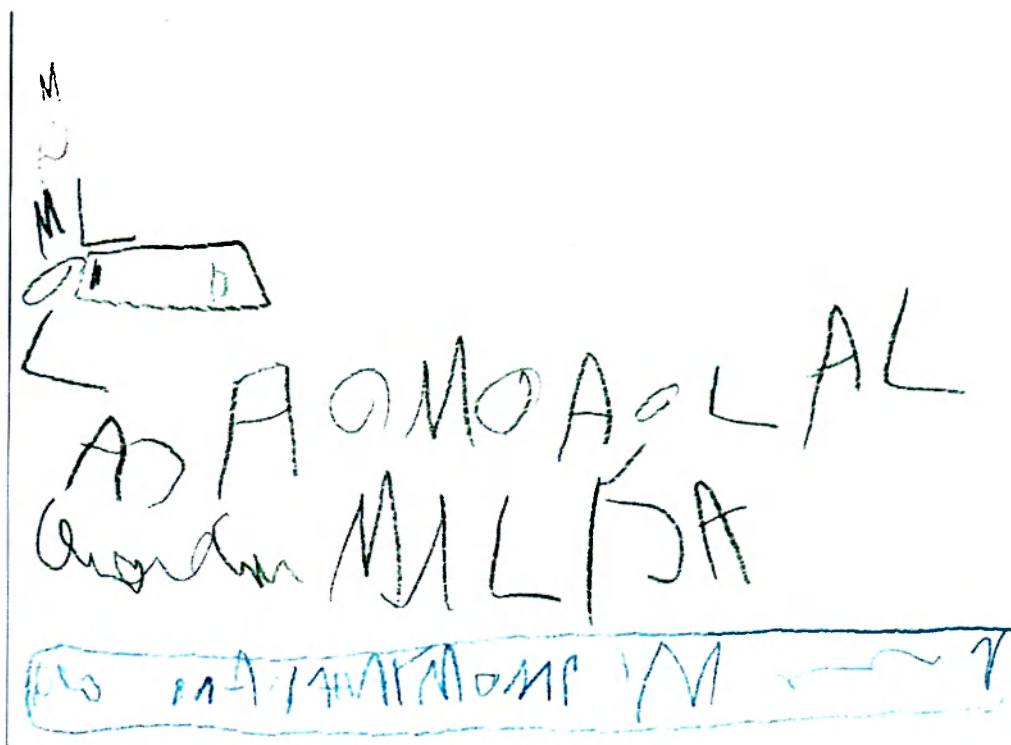
Příloha č. 5 – Kuba (5 let) – únor 2009



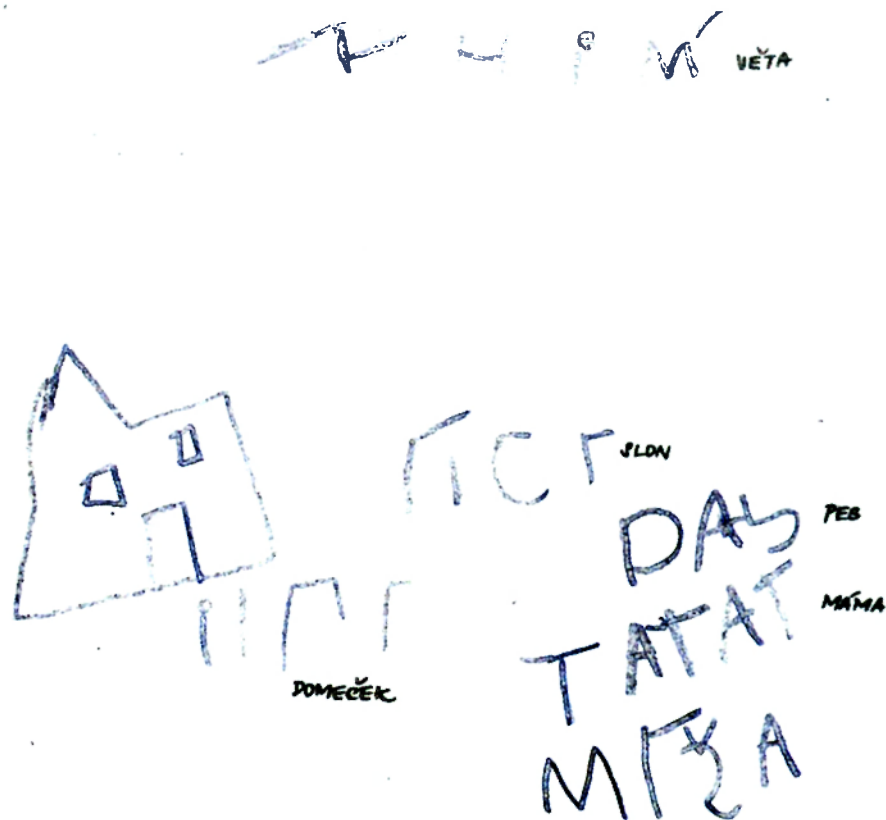
Příloha č. 6a – Matyáš (3 roky) – únor 2009



Příloha č. 6b – Matyáš – březen 2010



Příloha č. 7a – Michalka (5 let) – únor 2009



Příloha č. 7b – Michalka – březen 2010

MĚA
MAMA
DPS
ŠOT
A
MĚS
DBTK

MAM
MAMA

MIKI

M

PMB
PES

DB
SLOU

DO MEČEK

PMB
P
BT
D

VOLNÉ PSANI'

TMB

VĚTA

TPMK

NELA
MAMA
O A
B A

AKEBPK

WIKK

DKIMM MAMA

DMN

EJOKD

Pes

SLON

KD
D

EKA
IKAV

DOMÉRE

VĚTA

Příloha č. 11a – Pavel (5 let) – únor 2009

PLAE

FEP

PLE

LEP

EFPL

PAEL

Příloha č. 11b – Pavel – březen 2010

PAVEL

MA

PES

SON

DMEŠ

MSSŇ

SBMY

PĚTA

B

P

S

D

B V R

S O O

RĚA MAMPS PES

SLON CLON

DMG MJK

POMEČEK

VĚTA

SOFIE MAMA TATA
KOLO KVN PÉS
KOČKA DOMEC
SLON Sa EK
RE

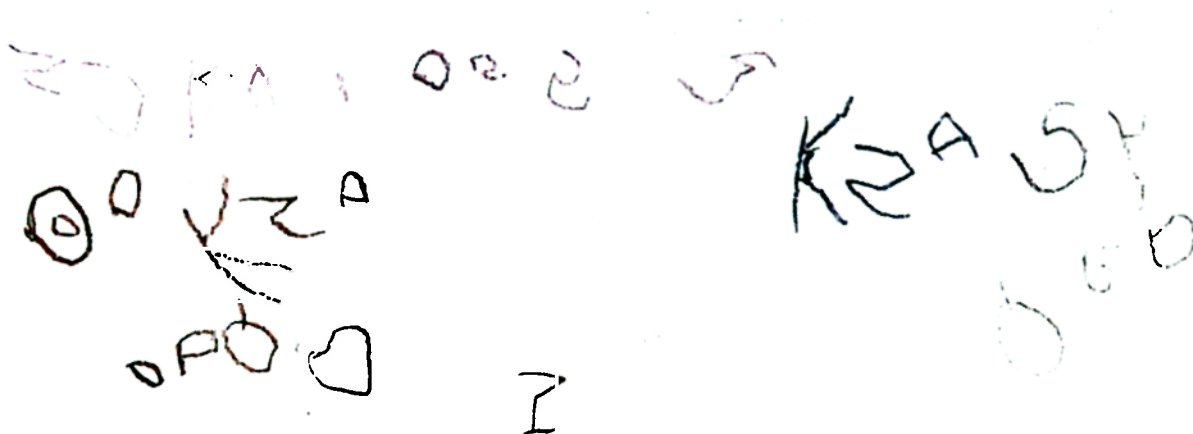
NASTOLEVMISE
LSO GABLK A HIRUŠK

1*

TOMÁŠ
AMAM
PES
SKON SLON
DOMEJ DOMEČEK
N'S TOKLABK VĚTA

VALERIE
VALI
MAMA
PSE
SIA
DIO
MSIEOK
DBMR

Příloha č. 17a – Zora (4 roky) – únor 2009



Handwritten scribbles and letters in pencil, including the word 'KRAŠK' and other illegible marks.

Příloha č. 17b – Zora (4 roky) – březen 2010



Handwritten words in black ink, including 'ZORKA', 'MNA', 'PALA', 'PINC', 'ZORK', 'VINCE', 'BAM', and 'ZBM'.