

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Veronika Chalupová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Proces osvojování psaného jazyka dítětem předškolního věku  
(případová studie)**

**The process of acquiring written language in the pre-school age  
(case study)**

Veronika Chalupová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Proces osvojování psaného jazyka dítětem předškolního věku** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 8. 12. 2017

.....

podpis

### **Poděkování**

Děkuji PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za její trpělivé, vstřícné a podnětné vedení. Samozřejmě Mikuláškovi, za jeho odvahu a trpělivost hrát se mnou „hry s písmenky“. Celé mé rodině a blízkým přátelům velice děkuji, za jejich aktivní pomoc a podporu. Vám všem jsem moc vděčná.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá studiem dítěte v předškolním věku, na jeho cestě do světa psané kultury. Inspirací pro tuto případovou studii byla práce E. Ferreirové, především její přístup k vývoji dětského vnímání psaného jazyka. Hlavní pozornost je proto věnována dítěti a jeho vlastním aktivitám „tváří v tvář“ písmu. Dlouhodobým pozorováním dítěte v jeho přirozeném prostředí a prostřednictvím analýzy jeho spontánních i evokovaných zápisů, se snaží porozumět procesům, které k osvojení psaného jazyka přispívají.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

počáteční čtení a psaní, pregramotnost, předškolní věk, E. Ferreiro, vnímání psaného jazyka

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis examines a child in pre-school age, on his path to the world of written culture. The inspiration for this case study was the work of E. Ferreiro, especially her approach to the development of child's perception of written language. The main focus is therefore on the child and his own activities "face to face" writing. Through long-term observation of the child in his natural environment and through the analysis of his spontaneous and evoked writings, the study tries to understand the processes contributing to the acquisition of written language.

## **KEYWORDS**

emergent reading and writing, prelitteracy, preschool age, E. Ferreiro, perception of written language

# Obsah

<b>1. ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>7</b>
2.1 PSYCHOGENEZE ČTENÍ A PSANÍ E. FERREIROVÉ .....	7
2.1.1 <i>Konceptualizace dětského vnímání písma</i> .....	8
<b>3. PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ</b> .....	<b>10</b>
3.1 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE .....	10
3.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE .....	11
3.3 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ .....	12
3.4 ROZVOJ ŘEČI.....	13
<b>4. HISTORICKÝ A ONTOGENETICKÝ KONTEXT VÝVOJE PÍSEMNÉ KOMUNIKACE</b> .....	<b>14</b>
4.1 ETAPY VÝVOJE PÍSEMNÉ KOMUNIKACE .....	14
<b>5. PSYCHOLOGICKÉ VÝZKUMY PROCESU ČTENÍ</b> .....	<b>16</b>
<b>6. ČTENÍ A PSANÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA</b> .....	<b>17</b>
6.1 ROLE RODINY .....	17
6.2 ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	17
<b>7. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>19</b>
7.1 CÍL STUDIE .....	19
7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	19
<b>8. METODA SBĚRU DAT</b> .....	<b>20</b>
8.1 ÚSKALÍ, KTERÁ SE BĚHEM STUDIE VYSKYTLA.....	21
<b>9. MIKULÁŠ A JEHO VNÍMÁNÍ SVĚTA PÍSMÁ</b> .....	<b>22</b>
9.1 OBDOBÍ OD DVOU DO TŘÍ LET.....	23
9.2 OBDOBÍ OD TŘÍ DO ČTYŘ LET .....	28
9.3 OBDOBÍ 4 – 5 LET .....	35
9.4 OBDOBÍ 5 – 6 LET .....	40
<b>10. ZÁVĚRY</b> .....	<b>51</b>
<b>11. DISKUZE</b> .....	<b>55</b>
<b>12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>58</b>
<b>13. SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>60</b>
<b>14. SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>61</b>

## 1. Úvod

Psychogeneze psaní a čtení Emilie Ferreirové mne zaujala svým originálním přístupem k procesu osvojování psané kultury: „*Psychogeneze zkoumá způsoby, jakými lidé přispívají k rozvoji svých vlastních myšlenek a znalostí.*“<sup>1</sup> (Goodman, Reyes, McArthur 2005 s. 318). Bylo to pro mne objevné setkání, do té doby jsem o této teorii neslyšela. V roli asistenta jsem měla v minulosti možnost nahlédnout do jedné mateřské školy a velmi mne překvapilo, jaké rozdíly ve vnímání písma, lze již u takto malých dětí pozorovat.

Je to právě dítě v předškolním věku, kterému E. Ferreirová věnuje ve svých studiích svou pozornost, jelikož skutečnost, že děti „*samy přispívají k tomu, aby se naučily číst a psát*“ (Goodman 2005 s. 318) považuje za klíčovou k porozumění procesu osvojování psané kultury.

Na proces osvojování psaného jazyka v předškolním věku jsem se pokusila nahlédnout v celé jeho šíři. V teoretické části blíže charakterizuji přístup E. Ferreirové, který se stal teoretickým rámcem mé studie.

V následujících kapitolách jsem zpracovala téma historicko-společenského vývoje písma a písemné komunikace, a pokusila jsem se zasadit jej do kontextu vývoje vnímání a osvojování písma jedincem. Dále se věnuji charakteristice předškolního období, jako vývojové etapě, ve které se formují předpoklady pro úspěšné osvojení psaného jazyka. Přibližuji význam rodinného a školního prostředí v tomto procesu. Zabývám se významem čtení v životě člověka.

Empirickou část představuje samotná případová studie, kde se věnuji jednotlivým etapám vývoje vnímání a postupného osvojování psané kultury konkrétním dítětem. Uvádím záznamy z mého dlouhodobého pozorování, spontánní i evokované písemné zápisy dítěte. Vše následně analyzuji a zasazuji do teoretického rámce mé práce.

---

<sup>1</sup> Psychogenesis Explores the ways in which humans contribute to their own ideas and knowledge development.

## 2. Teoretická východiska

V této části blíže představím Psychogenetickou teorii E. Ferreirové, která se stala teoretickým rámcem mé studie. Především pak její pohled na proces osvojování psaného jazyka.

### 2.1 Psychogeneze čtení a psaní E. Ferreirové

Výsledky současných výzkumů (Ferreiro & Teberosky, 1982; Ferreiro, Gomez Palacio 1988; Tolchinsky, 2003) podporují předpoklad, že se dítě začíná učit číst ještě před tím, než nastoupí do základní školy. E. Ferreirová na tuto skutečnost reaguje poměrně úsměvně: „*Děti mají ten zlovyk, že nežadají o povolení, aby se mohly začít učit.*“<sup>2</sup> (Goodman, Reyes, McArthur 2005, s. 319). V tomto kontextu hovoříme o tzv. „*emergentní, vynořující se gramotnosti*“<sup>3</sup> (Čáp, Mareš 2001, s. 473), která je přítomna ještě před nástupem do základní školy. Z tohoto předpokladu vychází i teorie E. Ferreirové, která jej ve svých výzkumech dokládá.

E. Ferreirová byla žákyní a přímou spolupracovnicí J. Piageta. Ve své teorii vychází z genetické epistemologie J. Piageta a opírá se především o genetický konstruktivismus a genetickou psycholingvistiku. E. Ferreirová věnuje svou pozornost především studiu dětských „*systematických způsobů uvažování, které nelze přičíst žádné explicitní informaci dané dospělými ani vlivům prostředí*“<sup>4</sup> (Goodman, Reyes, McArthur 2005, s. 320)

Její teorie vznikla na základě výsledků rozsáhlých výzkumů, které byly realizovány v průběhu let 1973 – 1975 v Mexiku a později i napříč různými kulturami (Argentina, Izrael, USA, Švýcarsko, Francie).

V pojetí E. Ferreirové je ve vývoji čtení a psaní u malých dětí určujícím faktorem jejich vlastní aktivita, která spočívá v tom, že dítě přichází do přímého kontaktu s písmem, je s ním konfrontováno, a dle svých aktuálních schopností na něj reaguje, přemýšlí o něm, komentuje jej a utváří si tak o systému písma a jeho funkci své vlastní hypotézy: „*Zavádíme konfliktní prvky, jejichž řešení vyžaduje ze strany dítěte skutečné odůvodnění.*“<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Children have the bad habit of not asking for permission to begin learning.

<sup>3</sup> emergent reading, emergent literacy

<sup>4</sup> Systematic ways of thinking that cannot be attributed to any explicit information given by adults

<sup>5</sup> We introduce conflictive elements whose solution requires real reasoning on the part of the child



(Ferreiro, Teberosky 1982, s. 21). A děje se tak dlouho před tím, než započne formální školní vzdělávání. S postupujícím časem, věkem a více zkušenostmi s psanou kulturou, své hypotézy, vlivem endogenních konfliktů, přepracovává a kvalitativně je tak proměňuje.

E. Ferreirová vnímá písmo jako sociálně historickou konstrukci. K jejímu osvojení je nutné porozumět vnitřním pravidlům systému reprezentací, které představuje pravopis a gramatika. Čistou nápodobu a dekódování považuje za nedostačující. (Ferreirová, Gomez Palacio 1988, s. 65-68)

E. Ferreirová se ve svých výzkumech zaměřila na děti ve věku čtyř až osmi let. Zajímala se především o produkci písmen a číslic, psaní a analýzu vlastního jména, oddělování částí věty, psaní slov a vět, psaní s obrázky a čtení s obrázky.

(Viktorová 2003, s. 26 – 35, Ferreiro, Teberosky 1982, s. 178 - 212 , Ferreiro, Gomez Palacio 1988, s. 73 – 97, Viktorová2001,s. 21 -27)

### **2.1.1 Konceptualizace dětského vnímání písma**

Z výsledků výzkumů vzešla kategorizace dětského vnímání písma:

#### **1) PRESYLABICKÉ OBDOBÍ**

*a) Raná fáze* – dítě odliší ikonické a non-ikonické znaky (text od obrázku), zástupnou funkci písma však chápe pouze tehdy, je-li k němu obrázek přiřazen. Grafický zápis dítěte je velmi jednoduchý (vlnovky, čáry, kolečka), stejné znaky mohou být různě interpretovány, kvantitu dítě v tomto období nekontroluje.

*b) Pokročilá fáze* – již se objevuje složitější grafický zápis, kvantitu znaků však dítě stále ještě nekontroluje. Znaky různě kombinuje a již pochopilo, že se jednotlivé zápisy od sebe musí lišit. Většinou se v zápisu odrážejí vnější charakteristiky (např. malý mravenec/velký slon, typické barvy).

#### **2) SYLABICKÉ OBDOBÍ**

Dítě již vnímá souvislost mezi zvukem řeči a jejím grafickým zápisem, dochází k tzv. fonetizaci řeči, dítě většinou přiřazuje ke každé slabice jedno písmeno (znak). Inspirovaná Piagetem, sleduje M. Ferreirová ve vývoji písemného zápisu dítěte

především jeho kvantitativní stránku. Jako přijatelný se ukazuje minimální počet znaků tři, tak aby se dal dle dětského výkladu číst. Kvalitativní stránku zápisu E. Ferreirová neřeší, naopak ji vnímá mnohdy jako matoucí, jelikož skutečnost, že dítě zná jednotlivá písmena, automaticky neznamena, že by systému písma porozumělo.

a) *Sylabicko-alfabetické období* – zde nastává konflikt v případě jednoslabičných slov. Jelikož to nekoresponduje s představou dítěte o minimálním počtu třech znaků ve slově, a tak často přidává znaky navíc.

### 3) ALFABETICKÉ OBDOBÍ

Nejvyšší stádium, kdy dítě porozumělo vztahu foném-grafém. Ani zde není kvalita zápisu určující, i když už se často objevují znaky odpovídající skutečným grafémům.

Vrcholem vnímání vztahu mluvené a psané řeči je schopnost dítěte vnímat fonologickou, morfologickou i sémantickou rovinu jazyka. Pochopení principu alfabetského písma, principu segmentace vět na slova a funkce textu. (Kučera, Viktorová 1998, s. 61-68)

(Viktorová 2003, s. 28-34, Ferreiro, Teberosky 1982, Kučera 2005, s. 343-345, Viktorová, Kučera 1998, s. 61 – 169)

### **3. Předškolní období**

V průběhu předškolního období se formují předpoklady pro správné osvojení psaní a čtení. Je to velmi intenzivní a zajímavé období ve vývoji člověka. V širším slova smyslu jej lze vnímat jako období od narození dítěte (někdy bývá zahrnuto i prenatální období) až po nástup dítěte do základní školy. V užším slova smyslu se za předškolní období považuje třetí až šestý (případně sedmý) rok věku dítěte, zakončený též nástupem do základní školy (Langmaier, Krejčířová 2006, s. 87).

#### **3.1 Emoční a sociální vývoj dítěte**

Dítě v předškolním věku již dosáhlo určitého stupně samostatnosti, je velmi aktivní a touží po hlubším objevování světa. Je zvědavé, rychle se učí a rádo experimentuje s novými možnostmi, které se mu nabízejí. Raduje se z každého úspěchu, kterého dosáhne, ideálně vlastními silami. Starší vrstevníci, sourozenci i rodiče bývají pro dítě velkým vzorem, představují pro něj „most“ do světa poznání. Aby byl tento „most“ co nejpevnější je jedním z nejdůležitějších úkolů nás dospělých vytvořit bezpečné a smysluplné prostředí, ve kterém je dítě spokojené, cítí se být milováno a podporováno tak, aby mohlo plně rozvíjet svůj potenciál. (Vágnerová 2012, Horáková Hoskovcová 2009)

V předškolním období se dítě připravuje na život ve společnosti. Hlavním vývojovým úkolem tohoto období je, aby se naučilo fungovat ve společnosti mimo rodinu (Horáková - Hoskovcová 2009, s. 31). Za hlavní charakteristiku tohoto věku považuje Vágnerová „*stabilizaci vlastní pozice ve světě a diferenciaci vztahu ke světu*“ (Vágnerová 2012, s. 222-231). Dítě je konfrontováno s pravidly a řádem, které daná společnost uznává. Experimentuje s nimi a testuje jejich hranice, někdy má potřebu tyto hranice překračovat, aby zjistilo, co bude následovat. E.H.Erikson vnímá toto období ve smyslu psychosociálního vývoje za konflikt mezi iniciativou a pocitem viny (Thorová 2015, s. 381-396).

Někdy bývá předškolní období nazýváno „věkem hry“ (Vágnerová 2012, Langmaier, Krejčířová 2006). Prostřednictvím hry se dítě v tomto věku učí především. Hra je určitou analogií fungování lidské společnosti. Paralelní hra postupně přechází ve hru kooperativní, ve které se dítě učí respektovat pravidla, spolupracovat a hledat ideální polohu mezi mírou sebeprosazení a prosociálního chování. Zažívá zcela novou zkušenost, při utváření vztahů

s vrstevníky a dospělými mimo bezpečí svého domova (Vágnerová 2012, Langmaier, Krejčířová 2006, Mertin, Gillernová 2010).

### **3.2 Kognitivní vývoj dítěte**

Odpovídající úroveň kognitivních funkcí je jedním ze základních předpokladů v procesu osvojování psaní čtení. Postupným vývojem kognitivních funkcí dokáže jedinec lépe kontrolovat své myšlení a následně i chování. Zráním myšlenkových procesů se zlepšuje schopnost kódovat větší množství informací, kvalitněji je zpracovat a následně je i využít v konkrétní situaci (Sternberg 2001). V uvažování předškolního dítěte o světě a jeho souvislostech vládne intuice nad logikou. Piaget nazývá toto období předoperačním stádiem, uzavírá se zde fáze symbolického předpojmového myšlení a rozvíjí se názorné intuitivní myšlení, kde je určující to, co dítě skutečně vidí nebo zažije, je přítomna centrace a egocentrismus, řeč se rychle rozvíjí, dítě má stále větší zájem o dění kolem sebe, dochází k proměnám způsobu poznávání světa, učení probíhá zejména prostřednictvím hry, dítě experimentuje s objekty, ale chybí mu konkrétní myšlení, schopnost mentálních operací. (Thorová, s. 258). V kontextu rozvoje myšlení, řeči a písma je nezbytná přítomnost sémiotické funkce, která se průběhu předškolního období utváří a postupně rozvíjí (Piaget 2014. s. 47)

V tomto období jedná dítě mnohdy impulsivně. V interpretaci určitých situací spoléhá spíše na vlastní imaginaci, která mu pomáhá dokreslit obraz světa do srozumitelnějších kontur a dává mu tak pocit větší jistoty. Objevují se i tzv. nepravé lži – „dětské konfabulace“ (Vágnerová 2012, s. 182), které z pohledu dospělého mohou být vnímány jako prolínání reálného a imaginárního světa. Současně se však dítě vztahuje k tomu, co skutečně vidí tady a teď (Vágnerová 2012, s. 177-185).

Způsob, jakým dítě předškolního věku vnímá realitu, se odráží i v jeho kresebném vyjádření, které se vyvíjí od nesymbolické senzomotorické fáze, kdy činnost sama je důležitější než výsledek (čmárání batolat). Pokračuje symbolickou fází, ve které dítě přiřazuje svému počínu význam až následně. Vrcholem je fáze primárního symbolického vyjádření, kde se dítě již snaží o realizaci své představy, samozřejmě v kontextu svých aktuálních schopností (Vágnerová 2012, 183-184).

V tomto období ještě stále přetrvává egocentrický způsob myšlení, kdy pouze subjektivní pohled dítěte je jediný správný. Dítě v tomto věku ještě nedokáže nahlédnout na situaci z jiné než vlastní perspektivy. „Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná“ (Vágnerová 2012, s. 175). K postupné decentraci dochází právě ve vztazích, které dítě navazuje se svými vrstevníky (Vágnerová 2012, Thorová 2015).

Do centra pozornosti dítěte se dostanou převážně percepčně výrazné znaky. Ty méně výrazné (často však významnější) opomíjí, což mu znemožňuje uvažovat v komplexnějších souvislostech. Problematicky se to projevuje především při řešení problémů. Pokud je předškolní dítě schopno najít řešení, pak většinou pouze ve vztahu k dílčím úkolům. Předchozí zkušenost, umožňující pochopení určitých základních principů, může dítěti při hledání správného řešení pomoci. Významnou úlohu zde však má i aktuální zralost centrální nervové soustavy, zejména kůry frontálního laloku, která dozrává až mezi šestým a sedmým rokem života, a ovlivňuje úroveň pracovní paměti a pozornosti (Vágnerová 2012, s. 202). Tak jak je dítě schopno postupně vnímat více aspektů, registrovat i obecně významnější kritéria, následně i lépe chápe vztahy a souvislosti mezi různými formami existence. Dítě postupně zjišťuje, že změna vnější podoby nemusí zákonitě znamenat změnu podstaty, což souvisí se schopností rozvoje mentálních operací. Piaget toto dokazuje ve svých pokusech (Langmeier, Krejčířová 2006).

### **3.3 Smyslové vnímání**

V souvislosti s osvojováním čtení a psaní je rozvoj zrakové a sluchové percepce nezbytným předpokladem. Smysly (extero/interoreceptory) nám umožňují orientaci v prostoru, v životních situacích a dovolují nám postupně poznávat svět. Kvalita a trvalost poznání je přímo úměrná počtu zapojených smyslů (Plháková 2003, s. 115, Tomášková 2015 s. 43).

- 1) ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů, prostřednictvím kterého získáváme většinu vjemů. Správný vývoj zrakového vnímání usnadňuje osvojování psaného jazyka a souvisí se schopností správné zrakové analýzy, syntézy a diferenciací a především schopnosti odlišit figuru a pozadí. Na úrovni zrakové paměti závisí schopnost rozlišovat barvy a tvary, poznat jednotlivá písmena a odlišit je od ostatních. Důležitou roli má i rozvoj hrubé a jemné motoriky, souhra oko-ruka

a schopnost dlouhodoběji udržet oční kontakt a rozvoj pravo-levé orientace v prostoru (Zelinková, 2008).

- 2) **SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ** – sluch nám umožňuje orientaci v prostoru a je nezbytným předpokladem rozvoje řeči, „bez sluchu by nemohly vzniknout mluvené ani psané jazyky, a tudíž ani lidská komunikace a kultura. Zvuky jsou podobně jako barvy subjektivní psychickou zkušeností“ (Plháková 2003, s. 115). Čtení je úzce spojeno se schopností zaměřit svou pozornost a soustředěně naslouchat, být schopen odlišit figuru na pozadí (odlišit rušivé zvuky od těch podstatných). Proto je kladen důraz na rozvoj fonologického vědomí („phonological awareness“) - fonemického sluchu, tak důležitého pro správný vývoj řeči a výslovnosti hlásek, pomocí něho jsme schopni analyzovat lidskou řeč na slova, slabiky, hlásky. Slovo jsme naopak schopni vnímat prostřednictvím syntézy slabik. Jeho různé podoby (měkké, tvrdé souhlásky, krátké, dlouhé samohlásky) odlišíme pomocí sluchové diferenciacce. Prostřednictvím fonemického uvědomění chápeme, že slova a slabiky tvoří zvuky řeči a ty jsou reprezentovány písmeny. Díky fonologickému uvědomění dokážeme tvořit rým, slabikovat nebo izolovat jednotlivé hlásky ve slově (Plháková 2003, Zelinková 2012).

### **3.4 Rozvoj řeči**

Správný vývoj řeči je též důležitým předpokladem schopnosti osvojit si dobře čtení, psaní, a následně i čtenému porozumět. „Čtením si děti neosvojují nový komunikační kód, ale spíše se učí nový způsob, jak zaznamenat kód už známý“ (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 9). Řeč je tvořena rovinou receptivní (porozuměním) a rovinou expresivní (vyjadřováním). Důležitý je rozvoj slovní zásoby, správná výslovnost, plynulost mluvy a jazykový cit (správné užívání gramatiky) (Zelinková 2012, s. 51). Objeví-li se již ve třetím roce života problémy ve vývoji jazykových dovedností, je nutné zahájit co nejdříve logopedickou intervenci, jako prevenci pozdějších problémů při osvojování čtení. (Smolík, Seidlová Málková 2014).

## 4. Historický a ontogenetický kontext vývoje písemné komunikace

Mluvený jazyk je považován za původní, z postupné potřeby společnosti zaznamenat jej se následně vyvinula jeho psaná podoba (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 9). Písemná komunikace umožňuje mezigenerační přenos informací a je tak „nezbytnou podmínkou trvání lidské civilizace“ (Křivánek, Wildová 1998, s. 8). Role psaného jazyka je v historicko-společenském kontextu velmi významná, jeho objev představoval ve vývoji lidské civilizace zásadní zlom, „jedná se o fenomén, který se často přirovnává k objevení ohně“ (Zápotočná 1998, s. 139). „Fylogeneticky souvisí čtení a psaní s usazením se nomádů

a s evidencí zásob, vydání a příjmů, stavu na místě, ale také obrovský rozvoj myšlení, které je osvobozeno od paměti a převedeno na plochu, kterou lze pozorovat“ (Kučera 2005, s. 415).

### 4.1 Etapy vývoje písemné komunikace

Nahlédneme-li na vývoj písma v celé jeho historicko-společenské šíři, můžeme lépe porozumět procesu osvojování psané řeči v ontogenezi. P. Rozin a L. R. Gleitman (1997) „*předpokládají, že dítě ve své přirozené historii explicitních znalostí jazyka postupuje sekvencí podobnou evoluci písma, zpočátku si uvědomuje významové jednotky, až později si začíná všimnout syntaktické a fonologické charakteristiky jazyka*“ (Zápotočná 1998, s. 143).

První objevy nástěnných jeskynních maleb pocházejí z období paleolitu - období tzv. semaziografie (asi 20 tis. p. n. l.), kdy k porozumění významu jednotlivých maleb bylo zapotřebí interpretace. Význam sděleného se tak mohl, v závislosti na jiném způsobu výkladu, značně lišit. V ontogenezi lze nalézt souvislost v období, kdy dítě „čte“ obrázky.

Navazuje období logografie – zde byl význam sdělován již slovem (v podobě piktogramů, ideogramů, diagramů). V tomto smyslu lze zmínit paralelu s předpokladem, že „pro dítě je jednodušší osvojit si písmo, které je s významem spjaté přímo, než písmo, které se váže se systémem zvuků“ (Rozin, Gleitman in Zápotočná 1998, s. 143).

Nejmladší ve vývoji lidské komunikace je období fonografie – mluvená řeč se již shoduje s jejím grafickým zápisem. Zde je možné vnímat souvislost právě s výsledky výzkumů

E. Ferreirové. Z jejích zjištění také vyplývá, že vazba foném-grafém se utváří až v poslední fázi dětské konceptualizace psaného jazyka. Vrcholem období fonografie bylo objevení abecedy, cca 1000 let př. n. l. Ve smyslu ontogeneze však poznání abecedy představuje pouze určitý mezník v celém procesu osvojování psaného jazyka. Tento proces osvojením abecedy nezačíná ani nekončí (Zápotočná 1998, s. 144).

Mezi nejstarší podoby písma patří písmo předmětové – např. „uzlové dopisy starých Peršanů nebo uzlové písmo Indiánů“, sdělení prostřednictvím různého typu uzlíků, které byly v odlišné vzdálenosti od sebe. Staří Germáni předávali informace pomocí runového písma - zářezů na hůlkách. Na přelomu 4 a 3 tisíciletí př. Kr. se užívalo hieroglyfické písmo – obrázkové písmo, které využívalo kresby v přeneseném významu. Na něj navazuje písmo hláskové, jehož součástí je i Řecká abeceda, tzv. alfabet, její počátek je datován do období asi 1000 let př. n.l., která je základem většiny současných abecedních písemných systémů, včetně Cyrilice i námi používané Latinky. S objevením abecedy pak další vývoj písma ustává (Křivánek, Z., Wildová R, Zápotočná 1998).



## **5. Psychologické výzkumy procesu čtení**

Studiem psychologických mechanismů v procesu čtení se psychologie zabývá od dvacátého století. V první polovině dvacátého století byla věnována pozornost především grafickému kódování a dekodování řeči mluvené. Později se zájem přenesl i na její psanou podobu, především pak v kontextu výzkumu narušeného vývoje čtení-dyslexie (Smolík, Seidlová Málková, s. 9).

Původně byl dominantní význam připisován zrakové percepci. Od druhé poloviny dvacátého století je kladen důraz především na sluchové vnímání, na fonologickou rovinu psané řeči. Tento pohled je i dnes stále aktuální (Čáp, Mareš 2001). V posledních letech je pozornost věnována tzv. „poor comprehenders“, dětem se slabým porozuměním, kde se v procesu čtení objevují problémy na vyšší úrovni jazyka, především v rovině slovní zásoby a gramatiky (Smolík, Seidlová Málková).

## **6. Čtení a psaní v životě člověka**

Čtení a psaní jako spojené nádoby, představují elementární kompetence v celém procesu vzdělávání člověka. Otevírají nám dveře ke vzdělání a činí jej co nejpřínosnějším, v kontextu celoživotního uplatnění, ať na poli pracovních příležitostí nebo v životě samém (Mertin 2010, Tomášková 2015)

Jedná se o kognitivně velmi náročné komplexní činnosti, jejichž úroveň a kvalita je ovlivněna více faktory. Základním kamenem pro ideální osvojení těchto kompetencí jsou genetické předpoklady, na něž se váže zralost nervové soustavy spolu s vlivem prostředí.

Prostředí, do kterého jedinec vrůstá, je neméně důležité. Vztah ke knize, ke čtení, se utváří od nejtělejšího věku dítěte. Podnětné čtenářské prostředí, jak v rámci rodiny, tak i v mateřské škole, je proto velmi významné. Rodiče i učitelé v mateřských školách a jejich vztah ke knize, mohou zásadně pozitivně či negativně ovlivnit zájem dítěte o čtení, o psanou kulturu obecně.

(Šulová, Zaouche-Gaudron 2003, Gillernová, Mertin 2010)

### **6.1 Role rodiny**

Rodina má roli hlavního zprostředkovatele vzdělání. Důležité je, jaké prostředí a podmínky pro dítě vytvoří, aby k naplnění této důležité úlohy docházelo. V kontextu tématu mé studie je stěžejní čtenářská podnětnost rodinného prostředí. Především kladný vztah členů rodiny ke knihám, který se projevuje tím, že děti mají možnost vidět své rodiče, prarodiče, případně starší sourozence, číst. V ideálním případě i členové rodiny dětem rádi předčítají. Umožňují jim otevřený přístup ke knihám, časopisům a jiným tiskovinám a všemožně podporují jejich zájem o psanou kulturu (Mertin 2010)

### **6.2 Role mateřské školy**

V tomto období je mateřská škola místem, kde dítě tráví nejvíce času mimo rodinu. Úroveň čtenářsky podnětného prostředí je plně v kompetenci každé konkrétní mateřské školy. Významnou úlohu hraje osobnost učitele, je pro děti důležitým vzorem, který může (ale i nemusí) podpořit rozvoj jejich vnitřní disponovanosti stát se aktivními čtenáři.

Za jednu z nejdůležitějších aktivit lze i zde považovat předčítání z knih. A to ne pouze před spaním, kdy děti pasivně poslouchají, ale především aktivní předčítání, kdy učitel nad předčteným s dětmi debatuje a pomáhá rozvíjet jejich myšlenky a představy.

K podpoře zájmu o čtení je důležité, aby děti v mateřské škole měly zcela volný přístup ke knihám a časopisům. Aby se nacházely ve výšce, kam děti samy dosáhnou a mohly si tak knihy a časopisy libovolně brát, listovat jimi o samotě, či spolu s ostatními dětmi ze třídy a mohly tak společně sdílet radost z této činnosti.

Veškeré aktivity se čtením spojené mohou probíhat hravou formou, nejdůležitější je, aby děti bavily, měly z nich radost a ideálně v nich podnítily ještě větší zájem o čtení. Společné návštěvy knihovny, spojené s předčítáním či debatami se spisovateli, mohou být též inspirací. Navíc pro děti z určitých socioekonomických skupin bývají jednou z mála příležitostí, kdy se s knihovnou a knihou vůbec setkají. V tomto případě mohou být v podpoře zájmu o čtení zcela zásadní.

(Gillernová, Mertin 2010, Kořínek, Wildová 1998)

## **7. Empirická část**

### **7.1 Cíl studie**

Inspirovaná přístupem E. Ferreirové, jsem se i já ve své studii pokusila nahlédnout do světa dítěte v předškolním věku. Ze střípků především jeho vlastních aktivit směrem k písmu, způsobů uvažování o něm, reakcí a postřehů, jsem se pokusila vystavět mozaiku, která by přiblížila a dovolila alespoň částečně pochopit, jakým způsobem dítě v tomto věku proniká do tak abstraktního světa, jakým systémem písma je.

Využila jsem svou roli matky, která se ne vždy ideálně slučovala s rolí studentky a pokusila jsem se zpracovat materiál, který se postupně „rodil“ z našeho společného soužití se synem Mikulášem.

### **7.2 Výzkumné otázky**

Během spolupráce s Mikulášem jsme spolu hledali odpovědi na následující otázky:

- **Jakými znalostmi o písmu dítě v předškolním věku disponuje?**
- **Jakým způsobem se proces osvojování psaného jazyka předškolním dítětem odráží v konceptualizaci psaného jazyka E. Ferreirové?**

Svou pozornost jsem zaměřila především na vlastní aktivitu dítěte, která je středobodem psychogenetické teorie E. Ferreirové, stejně jako genetické epistemologie Jeana Piageta. Obě tvoří teoretický rámec mé práce. Prostřednictvím analýzy produktů a jejich zasazením do jednotlivých kategorií konceptualizace psaného jazyka E. Ferreirové, bych se ráda pokusila najít styčné body v procesu osvojování psaného jazyka konkrétním dítětem a psychogenetickou teorií E. Ferreirové.

## 8. Metoda sběru dat

Jelikož jsem s Mikulášem v každodenním kontaktu, měla jsem možnost být dlouhodobým a oddaným pozorovatelem vývoje jeho zájmu o knihu, písmo, o psanou kulturu obecně. Pokusila jsem se prostřednictvím této případové studie přiblížit jeho postupné pronikání do složitého systému znaků a symbolů, kterým písmo je. V průběhu téměř tří let jsem nashromáždila různorodý materiál, kterým se pokouším tuto genezi zmapovat. Zaměřila jsem se především na Mikulášovu spontánní „písemnou“ tvorbu, na bezprostřední reakce a komentáře, které jeho vnímání psané kultury reflektují.

Jeho vlastní aktivity jsem průběžně doplňovala úkoly, inspirovanými výzkumy E. Ferreirové (Ferreiro, Teberosky 1982, Ferreiro, Gomez Palacio 1988). Z jejich výzkumů jsem si vybrala úkoly zaměřené především na psaní a analýzu vlastního jména, psaní a čtení s obrázkem i bez obrázku a na produkci čísel.

- 1) PSANÍ A ANALÝZA VLASTNÍHO JMÉNA – pokus o zápis vlastního jména jsem u syna evokovala prosbou, aby se zkusil podepsat, v pozdějším období jej dokládám jeho spontánními pokusy o zápis jména nebo v podobě signací jeho výtvarných děl.
- 2) PSANÍ A ČTENÍ S OBRÁZKY – volila jsem variantu, kdy měl syn k předloženým obrázkům přiřadit odpovídající slova, nebo na základě zvoleného či předloženého obrázku slovo zapsat a následně jej přečíst.
- 3) PSANÍ A ČTENÍ BEZ OBRÁZKU – zde měl syn za úkol sám spontánně něco napsat, nebo jsem mu slova, či větu „Kočka pije mlíčko“ říkala, svůj zápis měl následně přečíst.
- 4) PRODUKCE ČÍSEL – v tomto případě jsem synovi předkládala obrazně vyjádřené množství, které měl buď propojit s odpovídajícím číslem, nebo sám k uvedenému množství číslo zapsat.

## 8.1 Úskalí, která se během studie vyskytla

Veškerý sběr dat pro mou studii se odehrával v prostředí domova, v rámci rodiny. Vnímala jsem jako výhodu, že může být syn v prostředí, které je pro něj přirozené a kde se cítí uvolněně. Ukázalo se však, že díky tomu bude v případě řízené aktivity nutné vynaložit mnohem větší úsilí motivovat jej ke spolupráci a dlouhodobější koncentraci na zadaný úkol. Ač jsem měla pocit, že spolu „hrajeme hry s písmenky“, ne vždy tomu tak z pohledu syna bylo. Chtěla jsem se vyhnout tomu, aby měl pocit, že na něj vyvíjím nějaký tlak, že od něj očekávám výkony nebo jej jakkoliv zkouším. Bylo nutné aktivity tohoto druhu správně načasovat a vystihnout ideální synovo rozpoložení.

Obtížnost otázek, které jsem pokládala, též ovlivňovala synovo nadšení pro spolupráci. Příliš lehké jej odrazovaly stejně jako ty příliš složité. Bylo proto i v tomto ohledu nutné najít ideální míru, která by odpovídala aktuálním možnostem a schopnostem syna a podnítila tak i jeho další zájem o spolupráci.

Synovy odpovědi jsem ponechávala bez jakékoliv reakce na jejich správnost. Většinou jsem se jej snažila pochválit za úsilí, které vynaložil. Zpočátku to vůbec neřešil, s postupujícím časem, věkem a získanými zkušenostmi, se však začal častěji ptát, zda je jeho výsledek správný. Přímému opravování jsem se snažila vyhnout. Mikuláš je poměrně citlivý, vědomí, že selhal, jej většinou od dalších pokusů odrazuje. Hledala jsem proto způsob, jak jej navést, aby odpověď našel vlastní cestou a nevyvolávala jsem u něho zbytečně pocity zklamání.

Čím více Mikuláš do systému písma vstupoval a poznával více písmen, tím méně měl chuť experimentovat s jejich zápisem, pokud si nebyl jistý.

Bylo zjevné, jak moc je téma pro Mikuláše abstraktní. Při společném rozboru jeho písemného zápisu pro něj bylo velmi těžké vysvětlit, co jej ke konkrétním krokům vedlo. Spíše se tomu snažil „uniknout“.

## 9. Mikuláš a jeho vnímání světa písma

Mikulášek se narodil ve 39. týdnu těhotenství. Porod byl fyziologický, spontánní. Celkový vývoj až doposud probíhal bez jakýchkoliv komplikací. Od počátku se Mikuláš jevil jako vnímavé a citlivé dítě s velkým zájmem o veškeré dění kolem sebe.

Od Mikuláškovy narození jsme se snažili, aby mohl být součástí většiny našich aktivit. Samozřejmě s ohledem na jeho aktuální potřeby a s respektem k tomu, jak danou situaci či aktivitu vnímal a prožíval. Většinou jsme se setkávali s Mikulášovým zájmem o poznání nového, který jsme rádi podporovali. Mikuláš s námi hodně cestoval, navštěvovali jsme společně galerie, koncerty, dětská divadelní představení, občas zavítal i na akademickou půdu, v rámci mého studia. Vůči všemu novému byl převážně pozitivní a otevřený.

Knihy tvoří nedílnou součást Mikulášova domova od jeho narození. Pro Mikuláška jsou zcela dostupné, kdykoliv po nich zatouží. Dětské knihy jsou umístěny do police, kam sám dosáhne a dobře vidí všechny jejich hřbety. Malá leporela se nachází v samostatném koší, který je umístěný na zemi a je tak zcela mobilní.

S přiblížením Mikulášovy cesty do světa psané kultury začínám ve věku jeho dvou let, jelikož již v tomto raném období jsem zaznamenala reakce, které v něm vyvolala sdělení v psané podobě. U dítěte dochází v tomto období k rozvoji tzv. sémiotické či symbolické funkce, neboli schopnosti „*představovat si něco (,označovaný‘ předmět, událost, pojmové schéma, atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co daným předmět ,označuje‘ a co slouží této představě*“ (Piaget, Inhelder 2014). Schopnosti tak potřebné při osvojování písma, jako systému znaků a symbolů. Dítě postupně odhaluje, že „*každá věc má své jméno*“, s čímž souvisí i skutečnost, že se v tomto období u dítěte „*probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvojení*“ (Stern in Vygotskij, s.62).

Jednotlivá období rozdělují do ročních intervalů. Pro lepší přiblížení proměn a posunů, ke kterým u Mikuláše docházelo ve vnímání písma s věkem, zráním a zkušenostmi.

## 9.1 Období od dvou do tří let

- Ve věku dvaceti čtyř měsíců nás velmi překvapil schopností přenést zážitek, který prožil ve svých patnácti měsících, do přítomnosti a verbalizovat jej. Jedná se o poměrně úsměvnou



Obrázek 1: Šušenky Istambula

historiku, která ovšem, myslím, mnohé dokládá. Hlavní roli hrají sušenky, konkrétně sušenky Oreo. Kombinace zcela nové zkušenosti, kterou sušenky ve věku patnácti měsíců představovaly, a neznámého prostředí (město Istanbul), kde byl Mikuláš poprvé v životě a jehož odlišnost velmi intenzivně vnímal a emočně prožíval, na něj zapůsobily velmi silně. Při dalším možném setkání s těmito sušenkami (s více jak půlročním odstupem), a co je nejdůležitější, v jejich originální, zabalené podobě, radostně zvolal: „Šušenky Istambula!“ V této zdánlivě banální reakci mne zaujala jeho schopnost propojit aktuálně viděné (obal sušenky) se zkušeností (v historii tak malého dítěte) dávno minulou, navíc zformovanou ve věku patnácti měsíců (v období před rozvojem symbolické funkce) a propojit ji s abstraktním pojmem (jménem města).

- Po společném čtení v tomto období Mikuláš často zatouží, většinou je i sám iniciuje: „*Deme číst?*“ Tento moment vnímá Mertin (2010) jako velmi významný: „*Skutečnost, že dítě samo vyžaduje čtení, je znamením toho, že jsme na dobré cestě, aby se stalo součástí jeho potřeb.*“ Společné čtení je pro nás běžnou denní aktivitou. Výběr knih nechávám povětšinou na Mikulášovi. Předčítání delšího souvislého textu zatím příliš nevyhledává. Mezi favority v tomto věku patří především obrázkové knihy, ideálně doplněné zajímavým a poutavým příběhem, v přijatelné délce a knihy s krátkými básničkami.

- V případě určitého druhu obrázkových knih, kde je pod obrázkem umístěn krátký text. Po přečtení textu a otočení na následující stranu však Mikuláš často reaguje nespokojeností: „*Eště čti to*“ (ukazujíc na obrázek).

Zdá se mu, že obrázek sděluje mnohem více, než mu bylo přečteno a touží po doplnění mými vlastními slovy, případně je ještě dovypráví sám. Vnímání pojmu čtení má pro Mikuláše v tomto období nejbližší k vyprávění z obrázků.



Přestože je nutné vzít v úvahu, že se jedná o propojení textu s obrázkem, jako by se zde částečně manifestoval předpoklad E. Ferreirové, o vlivu tzv. „nového zdroje konfliktu“, kterým je situace, kdy přečtený text nenaplnuje představu dítěte o tom, co by měl sdělovat (Ferreiro, Gomez Palacio 1988, s. 61).

- Při jednom náhodném otevření knížečky, ze které se odlepily listy s textem a zůstaly nám pouze desky knihy, oznámil: *M: „Tady se není co číst!“*

*V: „Proč myslíš, Mikuláši? Něco tam chybí?“*

*M: „Náký písmenka a obrázky.“*

Přestože je Mikuláš již schopen odlišit text a obrázek, jeho reakce znovu dokládá, že pojem čtení pro něj aktuálně představuje nejen číst písmenka, ale i „číst obrázky“ (A.- M. Christin (1995) in Kučera, Viktorová, s. 150). „*Čtení obrázků předchází psaní (...) pro čtení obrázku je podstatný vznik projekční plochy, na níž se rozehrává poměr figury a pozadí, vzájemné vztahy mez prvky, jejich seskupování, intervaly*“.

- Již mezi druhým a třetím rokem věku, byl schopen značné orientace v prostoru. Nejednalo se pouze o místa námi běžně navštěvovaná. Občas nastala i situace, že my sami zapomněli, že jsme na daném místě v minulosti společně byli a Mikuláš nám pak přiblížením okolností připomenul, že tomu tak skutečně bylo. Vždy, když oznamoval, že ví, kde se nachází, a také v jaké souvislosti dané místo již navštívil, pátrala jsem po tom, co přesně mu orientaci umožňuje. Orientačními body mu povětšinou byly výrazné a vizuálně zajímavé objekty, obrazce, budovy či nápisy v prostoru.

Např. výrazný billboard ve tvaru velkého prstu.

*M: „Tady bydlí Ondra a Vojta?“*

*V: „Bydlí, a podle čeho jsi to poznal?“*

*M: „Ten prstík.“*

Piktogramy – jako např. zákaz kouření, jehož význam již ve věku třiceti dvou měsíců registruje, přestože se pohybuje výhradně v prostředí nekuřáků. Z pohledu Mertina (2010)

se jedná o významný moment: „*Děti, které přečtou piktogramy, jsou na nejlepší cestě k pochopení principů čtení.*“

*M: „Co to tady je?“ // V: „To je škola.“*

*M: „Tady se nesmí kouřit.“ // V: „Proč myslíš?“ // M: „Je to tam napsaný.“*

Stavby, které se výrazně odlišují od zbývajících v dané lokalitě – např. Žižkovský vysílač (který si Mikuláš pojmenoval „AJA“), Petřínská rozhledna, vodojemy, katedrála či kostely.

*M: „Tady jsou ty malé domečky.“ (Zlatá ulička.)*

*V: „To jsou a podle čeho jsi to poznal?“*

*M: „No, tenhle dům přeci.“ (Chrám svatého Víta)*

Při jednom z výletů mimo město, ve věku třiceti čtyř měsíců, sám postřehl, že autobusy, které jezdí jako příměstské, se liší od těch v rámci města. Při každém dalším setkání s tímto autobusem nám oznamoval jeho směřování, většinou se trefil. Bohužel se mi přesně nepodařilo zjistit, dle čeho daný autobus poznal, byla to nějaká vnější odlišnost na voze, ale nepochopila jsem přesně která.

Z Mikulášových reakcí je patrné, že v tomto období již došlo k rozvoji symbolické funkce. I nepřítomný objekt je schopen zasadit do přítomnosti a propojit jej i s více souvislostmi

- V období kolem dvou a půl let začíná registrovat jednotlivá písmena, všímá si především jejich vnější podobnosti. Konkrétně ve dvaceti osmi měsících mne zaujal jeho postřeh při jízdě autobusem, kdy mi nadšeně ukazoval nasprejovaný nápis HZK a oznamoval mi: „*Žebřík, chobotnice, krokodýl*“. Při dotazu kde to vidí, mi ještě jednou důrazně ukazoval na jednotlivá písmena a pojmenovával je: (H) „*žebřík*“, (Z) „*chobotnice*“, (K) „*krokodýl*“, s tím, že: „*Tady je to napsané*“. V tomto období vnímá vnější podobnost i u dalších písmen a některých čísel. V případě písmene A je to zvoneček, B je tlustá paní, S je had, O jako oko, I je „*úlka*“ (což v tomto věku byla hůlka), číslo 8 je kuželka. Celé slovo zde zastupuje písmeno (resp. znak, písmeno jako takové, zatím nepoznává), reprezentující objekt (K=krokodýl), ne však zvuk slova.

Na základě vnímání vnější podobnosti, je v tomto období pro Mikuláše písmo spíše symbolem toho, co mu svou vnější podobou připomíná, přesto to ve svém pojetí považuje za psaní (už ne kreslení). Kučera, Viktorová (1998) předpokládají, že ontogenetický vstup dítěte do systému písma souvisí s nezbytnou negací či vytěsněním „*obrázkového aspektu: z grafických útvarů má mizet imaginárnost a být střídána symboličností ve smyslu abstrakce*“ (Kučera, Viktorová 1998, s. 150).

Pro ilustraci Mikulášova písemného projevu v tomto věku přikládám následující dva počiny (viz Obrázek č. 2 a 3).

- Obrázek č. 2: Mikuláš (2 roky/1měsíc)

V: „Mikuláši, co to děláš?“ // M: „Píšu.“

V: „A copak píšeš?“ // M: „Zprávy, zprávy Ježíškovi.“

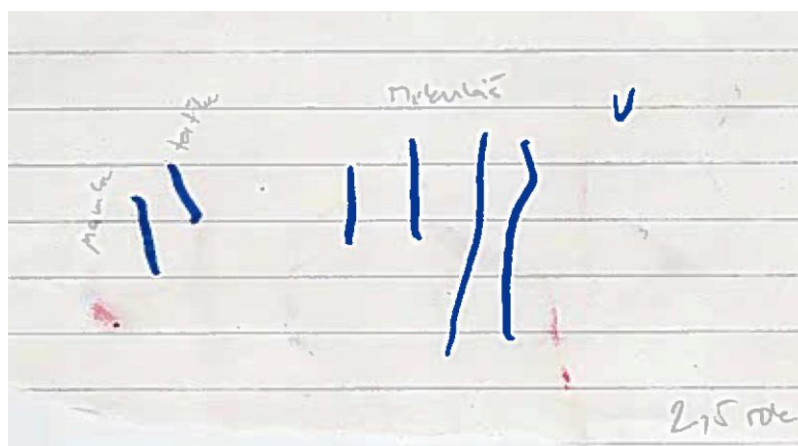
Mikuláš začal psát zcela spontánně, píše s velkým zaujetím, ve finále popíše asi čtyři strany o velikosti A4. Ve zcela primitivním zápise, spadajícího do rané presylabické fáze kategorizace E. Ferreirové, bez zjevné kontroly kvantity ani kvality, lze zde však zaregistrovat určitou podobnost s rukopisem dospělého člověka. Navíc každá řádka je započata silnou čarou, jako by naznačovala oddělení jednotlivých částí textu. Rozvržení textu je po celé ploše papíru, od kraje do kraje (bez ohledu na již existující text pod ním, Mikulášovo sdělení je očividně důležitější). Zápis je realizován zleva-doprava. Jedná se o zprávy určené Ježíškovi. Ukazuje se, že Mikuláš již vnímá písmo jako nástroj sdělení informací. Je však nutné upozornit na to, že se jednalo o předvánoční období, takže problematika „psaní dopisu Ježíškovi“ byla živá a aktuální.

Rozdíl mezi Bowlbyho attachmentem a současným pojetím.	Biologický program, který nám vlní vytvořit si vazbu na jedince poskytujícího péči. Jde o behaviorální systém, který má svou vlastní motivaci - přežít (Bowlby) x vztahové médium, ve kterém se vyvíjí psychika jedince a jeho mozek. Vztah Interakce dítěte a pečujícího (který je ochoten adekvátně reagovat na potřeby dítěte./zejm. Psychická) → dítě může využívat psychiku pečujícího pro své potřeby. (Dnešní pojetí)
afektivního vyladění a jeho evidence	Vyladění: časová (např. kdy), trvání (např. jak dlouho), rytmu, intenzity (nesní být ani moc a ani málo), tvaru. 2 typy vyladění: 1) <b>akutní vyladění</b> : např. v krátké (nerozpoznáme afekt; dítě má radost a my to interpretujeme jako vzrušení) či intenzí. 2) <b>chronické vyladění</b> : v rovně průběhových charakteristik (nečastěji v intenzitě) – jeme o trochu výše nebo níže v afektu).
co je maxima vztahu	Geleceho maxima dobré komunikace: Vztah – sdělování relevantního – aby to bylo srozumitelné.
charakteristika rodiče s úzkostným vyvíjivým att.	Rodiče jsou málo emočně dostupní, nedostatečně reagují, chladní, málo vnímají a heciví. Nemyslí to s dítětem špatně, často na jeho afekty neumí reagovat (rozpoznat je – někdy ani vlastně). Jejich projevy chování jsou však konzistentní, to umožňuje dítěti vytvořit si fungující adaptační strategie. Tyto děti si často tvoří minimalizační strategie (umožňuje předcházet zklamání a eskalaci negativních prožitků).
hlavní konflikt u dítěte s dezorganizovaným att.	Rodiče těchto dětí vykazují chování, které dítě <b>dotýká</b> . Skutečnost, že je rodič zdrojem hrozby vše komplikuje (→ ohrožující je ten, kdo má poskytovat bezpečí)
stavy mysli v dospělosti (1-4)	1) <b>Bezpečný stav mysli</b> – jedinec je schopný podat vyvážený obrázek svých zkušeností. Nejlepší potřebu rodiče internalizovat, není schopní uvažovat o motivech druhých a jejich záměrech odlišně od výsledků, jsou schopní mentalizace. Jsou schopní žít současné vztahy, ne jen reedice vztahů minulých. 2) <b>zaujatý stav mysli</b> – zaházení minulostí (narušení vztahových a kvalit). Potřeba vztahové blízkosti s někým jiným než se ztráty. Charakteristické je i zaujetí křivdou (vinění rodiče, za problémy, které mám). Místně vztahy často selfávají. 3) <b>opomíjející stav mysli</b> – neschopní vybatit si vzpomínky z děství vztahového charakteru (ale vzpomínky na dobovou módu, hry, knihy apod. Zachovány. Mín. zkušenost se stavy emočního sdělení (narušení: kvalita). Emoce postrádají význam – jsou jen soukromé a nelze je sdílet (postrádají interpersonální charakter). 4) <b>nevyřešený/deorganizovaný stav mysli</b> – zmatený vzhled do časových údajů. Otázky na traumatické zkušenosti ho dočasně „vyřadí z provozu“. Není to trauma jako takové, které je zdrojem obtíží, ale nevyřešené trauma.
teorie infantní amnézie	1) Nevyvinuté já – self jako vzpomínající není vyvinuto (kde není vzpomínající není vzpomínka). 2) Neschopnost verbálně kódovat zážitky. 3) Neurobiologické zdůvodnění – nedostatečný vývoj medální temporálního laloku, orbitofrontální oblasti a hippocampu.
pocití self podle Stern	1) <b>pocití vnořujícího se self</b> (0 – 2 měsíce) – globální percepce apod. 2) <b>pocití jedinečného self</b> (2 – 6/7 měsíce) a) self vs. Druhý (4 komponenty, generalizovaná paměť + BIG's) b) self s druhým (po 6 měsících – evokovaný společník; c) self s vnějším světem (15 měsíců) – vnějším světlem; self s vnějším světlem (15 měsíců) – vnějším světlem; self s vnějším světlem (15 měsíců) – vnějším světlem

Obrázek 2: Dopis Ježíškovi

- Obrázek č. 3 Mikuláš (2/6) spontánně napsal několik čar, které sám následně pojmenoval: „Mamka, taťka, Mikuláš“.

Pro mamka a taťka použil pro každé slovo pouze jednu čáru, přesto pro své jméno rovnou čtyři. Je to spíše nepravděpodobné, ale jako by se v počtu čar odráželo vnímání délky jednotlivých slov. Grafický zápis zařazuji opět do rané fáze presylabického období, zápis byl proveden zleva-doprava.



Obrázek 3: Mamka, taťka, Mikuláš

## 9.2 Období od tří do čtyř let

- Společné čtení je stále vyhledávanou aktivitou, nejen před spaním. Většinou jsou pro Mikuláše atraktivní knihy příběhů, ale s obrázky. Pokud čtu, vyžaduje, aby na obrázky v knize viděl. Již má zájem i o delší příběhy. Má své oblíbené knihy.
- Navštěvujeme společně knihovnu, Mikuláš okamžitě pronikl do zdejších pravidel a respektuje je. Těší jej to nepřeborné množství knih, ze kterých si může libovolně vybírat, až jsem musela přistoupit k tomu, že vždy určím počet knih, které si sám vybere, aby po nás v knihovně vůbec něco zbylo. Při opětovných návštěvách Mikuláš sám poznává knihy, které jsme již měli zapůjčené, má tendenci se k některým z nich vracet. Často reaguje: „*Tu máme doma!*“ Znamé knihy poznává většinou podle přední obálky, ale někdy mu stačí vidět pouze hřbet knihy. Když jsem se snažila zjistit, podle čeho to poznal, většinou neuměl jednoznačně odpovědět. Někdy byl hřbet knihy, kterou takto poznal, něčím výrazný (obrazec, výrazné barevné provedení), jindy tam však kromě běžného textu –

titulu knihy a autora, nic výrazně odlišného nebylo, a přesto věděl, ještě než knihu vytáhl z police celou, že ji zná.

- Mikuláš má rád, je-li při hře jeho partnerem někdo z dospělých, velice jej baví různé společenské hry. Jednou z prvních bylo, Člověče, nezlob se a podobné deskové hry. Hru s kostkou si velmi rychle osvojil. Zpočátku ještě přepočítával puntíky na hrací kostce, brzy to však již nebylo zapotřebí. Bývá většinou iniciátorem těchto her, zda se nese na vlně výher či proher se samozřejmě promítá do chuti hrát dál.
- Pexeso patří též mezi oblíbené hry. Mimo jiné, hrajeme i pexeso, které propojuje obrázek s počátečním písmenem. Při prvním kole se mne Mikuláš na některá písmena ptal. Při dalších to již nebylo zapotřebí a správně k nim vyhledával odpovídající obrázky. Při dalších hrách, i s delším časovým odstupem, již mé „nápovědy“, o jaké písmeno se jedná, většinou nepotřebuje. Pokud si žádá, abych mu písmeno připomněla, obrázek, se kterým se pojí, již vyhledává samostatně. V tomto případě, kdy je propojena vizuální i sluchová podoba písma s obrázkem, je schopen odpovídat správně.
- Také se často objevuje prosba několikrát opakovaně číst určité repliky z knih, které Mikuláše oslovily (viz ukázky níže). Myslím, že pokud je mu předčítáno, tak většinou pozorně naslouchá a přemýšlí nad tím, co slyší. Z ukázek je patrné, že v Mikulášovi rezonují velmi odlišná témata. Někdy nesou poměrně silný hodnotový či emocionální náboj, jindy to bývá jen zábavná hra se slovy, která jej zaujme.

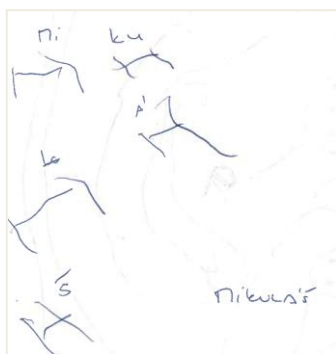
*„Královna vzteky málem zrcadlo rozbila. Pak ale dostala nápad, zlý jako ona sama. Převlékla se za babku a do košíku k jablíčkům přidala jedno otrávené. Pak se vydala do lesa. Zaklepala na dveře chaloupky. Když Sněhurka viděla starou babičku, otevřela. Jakmile se zakousla do jablka, které jí zlá macecha podala, padla na zem jako mrtvá.“*

*„Vřetena, nudle, písmenka, kolínka. (...) Jo, uvaříme si kolínkovou. Ke snídani polívku? Diví se Adam. Ta paní je asi z jiné země. Budu jí říkat Kolínková.“*

*„Ale já jsem medvěd (...) Nejsi medvěd. Jsi hlupák, který by se měl oholit a který nosí kožich.“*

*„Petra na mě mrká, loktem do mě drká, brčkem limo srká, potom tiše krká“.*

- Zajímavé je pozorovat vývoj Mikulášova vnímání času. V tomto období začal navštěvovat mateřskou školu. Pokud jsme měli jiný společný program, občas si během dne vzpomněl na to, co se asi v daném momentě děje ve školce: „*Ted' asi svačí / ted' jsou venku / ted' obědvají.*“ Velmi často byl jeho odhad správný. Na otázku, podle čeho to poznal, většinou nedokázal odpovědět.
- V tomto období již dokáže Mikuláš správně slabikovat, většinou si slova s radostí vytleskává, vyťukává na buben či na hrnce a náležitě se při tom baví. Tradiční dětská říkadla jej nikdy nezaujala natolik, že by si je spontánně říkal nebo je vyžadoval. Některá jej vyloženě popuzovala, jako např. „Zajíček v své jamce“, nepodařilo se mi však odhalit příčinu, zda to souviselo (s poměrně smutným) obsahem nebo zda hrálo roli něco jiného. Pokud spontánně slabikuje, pak volí slova, která aktuálně „nachází“ v prostoru nebo v dané situaci, nebo si je sám vymýšlí. Slabikování se v různé míře promítá i do jeho písemného projevu. Většinou si slovo nahlas slabikuje a provádí zápis, často volí čárky, které buď zapisuje samostatně, nebo je různě kříží. Někdy přesně odpovídá jedna čárka jedné slabice, jindy ještě rozloží slabiku na hlásky a ty jsou pak reprezentovány dalšími čárkami.
- Obrázek č. 4: Píše Mikuláš (3/1), a čte: „MI-KU-LA-Á-Š“. Na dalším obrázku (obr. č. 5) zápis jména ze stejného období ale ve zcela jiném pojetí napíše MIKULÁŠ a čte: „MIKULÁŠ“. Oba zápisy realizuje zleva doprava, v prvním se zápis blíží spíše sylabické fázi, ale ve druhém se vrací do fáze presylabické. V prvním zápise je patrná určitá korespondence s tím co slyší, ale nepřesná. Druhý zápis byl realizován souvisle, spíše se zde odráží rukopis (podpis) dospělého člověka, jedná se o ranou fázi presylabického období.

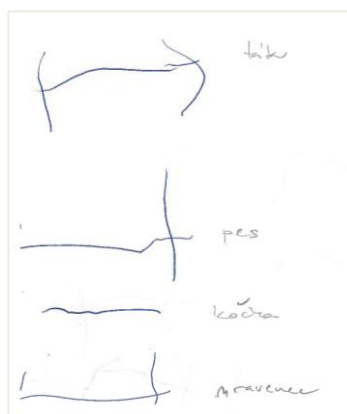


Obrázek 4: MI-KU-LA-Á-Š



Obrázek 5: Zápis slova Mikuláš

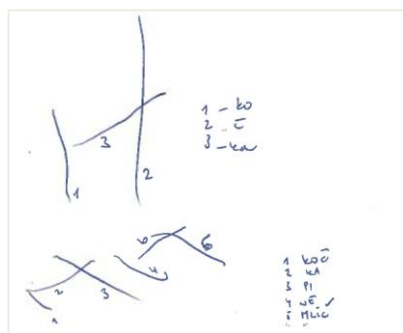
- Obrázek č. 6: Mikuláš (3/5) zapisuje slova TÁTA – PES – KOČKA – MRAVENEC, při zapisování si jednotlivá slova nahlas slabikuje. Následně přečte pořadí slov správně, ukazuje na jednotlivé znaky svého zápisu, ale při čtení již slova na slabiky nečlení. Zápis bych zařadila do rané presylabické fáze, přestože se u Mikuláše již určité náznaky vnímání fonologické stránky řeči objevují – hlasité slabikování během psaní. Ale do grafického zápisu se tato skutečnost ještě nepromítla.



Obrázek 6: TÁTA, PES, KOČKA, MRAVENEC

- Obrázek č. 7: Mikuláš (3/6) zapisuje slovo kočka, graficky jej vyjadřuje pomocí tří čar a čte: „KO-Č-KA“ (ukazujíc na jednotlivé čáry).

Při pokusu o zápis věty píše jednotlivé čárky a říká si nahlas – slabikuje jednotlivá slova a za každou píše čárku. Při opětovném přečtení ukazuje na jednotlivé čárky a čte: „KOČ-KA-PI-JE-MLÍČ-KO“ – jedna slabika = jedna čárka = sylabické období.



Obrázek 7: KOČKA PIJE MLÍČKO



- Obrázek č. 8: Mikuláš (3/9) píše MÁMA – TÁTA – KOČIČKA – PES – KŮŇ – SLON – MRAVENEC.

Tento zápis bych zařadila do presylabické fáze. Mikuláš píše vše stejně pomocí vlnek, připomínajících písmeno M. Grafické vyjádření je tedy velmi primitivní, při bližším pohledu však jako by zde již byla určitá kontrola kvantity, která se projevuje v délce zápisu a již částečně odráží délku jednotlivých slov. Např. dům a pes má mnohem kratší zápis než mravenec. Mikuláš opakuje, co napsal: „máma – táta – kočička – slon – kůň – mravenec“. Kromě slova slon a kůň, byl schopen přečíst zápis ve správném pořadí. Při zápisu si jednotlivá slova nahlas vyslovuje, čímž si s největší pravděpodobností dané pořadí slov zapamatoval.



Obrázek 8: MÁMA, TÁTA, KOČIČKA, PES, KŮŇ, SLON, MRAVENEC

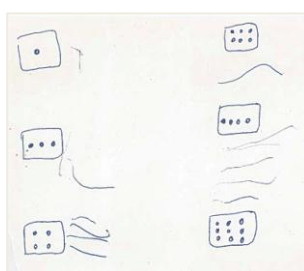
- Obrázek č. 9: Mikuláš (3/6) spojuje napsaná slova se správnými obrázky a říká, že je poznal podle: „K jako kytka, S jako strom, R jako ryba“.



Obrázek 9: K jako kytka

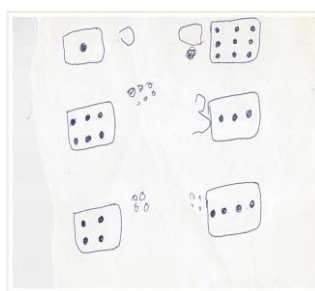
Mikuláš se již dobře orientuje dle prvního písmene ve slově. Zadaný úkol nepředstavoval pro Mikuláše žádný problém. V případě slova ČÁP si nebyl jistý, co slovo přesně znamená. Věděl, že začíná na C, a spojil jej s ptákem. (Přičítám to především mému nejednoznačnému nákresu).

- Obrázek č. 10: Mikuláš zapisuje k množství, vyjádřenému puntíky „číslo“, která zatím zapisuje pouze rozdílným počtem čar. Některá již skutečnému počtu odpovídají. Vždy si jednotlivý počet nahlas či šeptem přepočítává a následně provádí svůj zápis. Postupuje zleva doprava.



Obrázek 10: Puntíky

- Zadáním tohoto úkolu bylo, k jednotlivým obrázkům zapsat číslo. Mikuláš zde ke grafickému vyjádření počtu již zapisuje i konkrétní číslo, ale spíše se kloní k jednodušší formě vyjádření počtu, volí puntíky. Zdánlivě se může jevit, že zde pouze opisoval. Ale pečlivě vždy uvedený počet přepočítal a vedle provedl svůj zápis. Při zapisování „svých“ puntíků si nahlas vyslovoval daný počet. Většina jeho odpovědí je správná.



Obrázek 11: Číslo

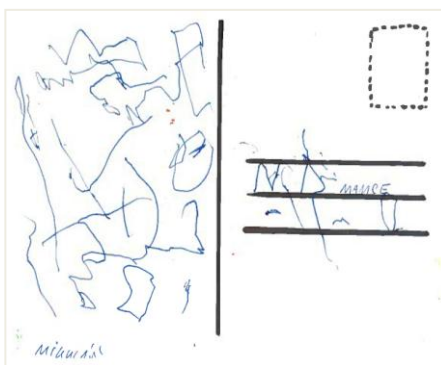
- Při slovním fotbale zatím není schopen rozlišit ani první, ani poslední hlásku. Většinou vysloví nějakou hlásku či hlásky, které ve slově zazněly nebo vysloví slabiku. Vždy si slovo několikrát nahlas přeříká. Např.:

V: „Jaké písmeno slyšíš na začátku slova KOČÁR?“ // M: „KO?“

V: „Jaké písmeno slyšíš na začátku slova AUTO?“ // M: „T-O?“

V: „Jaké písmeno slyšíš na začátku slova CIRKUS?“ // M: „C-K-S?“

- Obrázek č. 12: Pohled – text je proveden opět primitivním zápisem raného období presylabické fáze, rozvržení textu a zajímavé je vyplnění kolonky pro adresu. Mikuláš již pochopil strukturu rozvržení textu na pohlednici a funkci, kterou pohlednice plní. Zde se myslím potvrzuje názor E. Ferreirové, že vnímání funkce písma je nezávislé na aktuálně dosažené úrovni k fonetizaci písma (Kučera, Viktorová, s. 76). Určitou spojitost lze vnímat i v tom, že zaslání pohlednic přátelům a členům rodiny je běžnou součástí našich společných výletů.



Obrázek 12: Pohled

- Obrázek č. 13: Mikuláš má za úkol najít mezi slovy PAŘÍŽ – PÍSEK – PRAHA – PRADĚD slovo, které odpovídá názvu města, ve kterém bydlí.

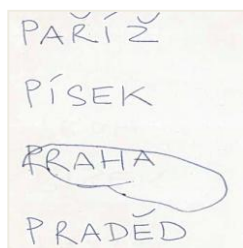
V: „Mikuláši poznáš, kde je napsáno Praha?“ (Mikuláš váhá, ale po chvílce zakroužkuje správně.)

V: „Podle čeho jsi to poznal?“

M: „Podle toho PRA-HA“ (říká nahlas, ale ukazuje mi zprava doleva)

V: „A nemohlo by být PRAHA i tady?“ (Ukazuji na PRADĚD)

M: „Ne, to není PRAHA.“ (Na otázku proč? Odpovídá, že neví.)



Obrázek 13: Praha

### 9.3 Období 4 – 5 let

- Mikuláš rád naslouchá příběhům, obrázky si prohlédnout chce, ale nemusí na ně přímo koukat, pokud si čteme. Někdy volí variantu, že si obrázky nejprve prohlédne a pak naslouchá, jindy v obráceném pořadí. V tomto období velmi vnímá rozpoložení a zájem předčítajícího. Často volá po tom, aby mu tatka nečetl, protože: „*Tatka čte moc rychle.*“
- Někdy spontánně hláskuje slova. Při slovním fotbalu již většinou dokáže rozpoznat počáteční písmeno. Ale nejedná se ještě o zcela zpevněnou kvalitu. V případě, že má na určité písmeno vymyslet slovo, které jím začíná, ne vždy je jeho odpověď správná, jako v příkladu, který uvádím níže. Určitou roli zde pravděpodobně mají hry, které spolu hráváme (př. pexeso), kde se propojuje obrázek s počátečním písmenem. Níže uvedené kombinace písmen a zmiňovaných obrázků, které jmenuje, se totiž v těchto hrách objevují, ale když se jej zeptám na nějaké vlastní příklady, zaváhá.

Mikuláš spontánně vyslovuje hlásky a vymýšlí slova, která na ně začínají:

M: „*B jako banán, X jako xylofon, R jako ryba, K jako krokodýl, E jako Eskymák, O jako olej*“

V: „*Ještě bys věděl nějaké slovo na O?*“

M: (po chvíli váhání) „*Třeba papír?*“

- Své jméno mezi ostatními většinou pozná dobře, i pokud začínají všechna na M. Např. z uvedených jmen: MÍRA – MONIKA – MATĚJ – MIKULÁŠ, své jméno po pozorném prohlédnutí poznal správně. Na dotaz podle čeho to poznal, odpovídá: „Podle toho M-I-U“ (ukazuje na jednotlivá písmena). Ukazují na MONIKA a ptám, se zda by zde nemohlo být napsáno MIKULÁŠ. Mikuláš jméno prohlédne: „Ne, tady je M-O.“ Zde jakoby se již částečně objevovala vazba foném – grafém, v rovině sluchové percepce.
- Opsání textu mu problém nepůsobí (přání ke dni matek).



Obrázek 14: Přáníčko

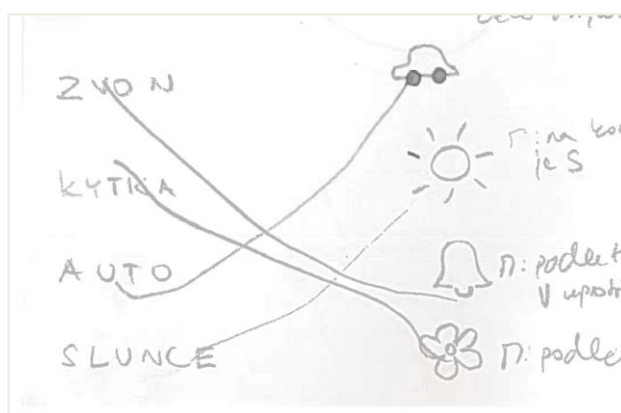
Obrázek č. 15: Mikuláš má za úkol k obrázkům: PES – KOČKA – BALÓN – STROM – KYTKA – DŮM připsat slova. Mikuláš provede zápis a následně čte: „PES, KOČKA, BALÓNEK, STROM, KYTKA.“ Je zajímavé, že obrázek s balónem si pojmenoval jako balónek a i v jeho zápise: „OOK“, se objevuje písmeno K. V případě slov PES, STROM, KYTKA, DŮM již správně slyší a následně i graficky správně zapisuje první hlásku. Je patrné, že Mikuláš už strukturuje zvuk i grafiku a propojuje je. Uvědomuje si, že se zapisuje řeč. Na základě čehož bych Mikulášův zápis zařadila do sylabického období, přestože v kontextu kontroly kvantity by spíše spadal do pokročilé fáze presylabického období.



Obrázek 15: Pes, kočka, balón, strom, kytky, dům

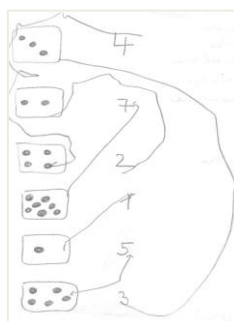
- Obrázek č. 16: Zde má Mikuláš za úkol k obrázkům AUTO – SLUNCE – ZVON – KYTKA přiřadit odpovídající slova a říci podle čeho to poznal. M: „*AUTO podle T, SLUNCE podle S na konci, ZVON podle V, KYTKA podle K.*“

Ve svém úkolu postupoval obrázek po obrázku od shora dolů. Obrázky k jednotlivým slovům přiřadil zcela správně, přestože ne vždy mu k orientaci sloužila první hláska ve slově, která by v případě zvolených slov byla zcela určující. Pokud mu pro orientaci sloužila jiná hláska než počáteční, jako např. ve slově AUTO – T, na písmeno T mi také ukazoval. Stejně tomu bylo i ve slově ZVON, kdy mi též správně ukázal na V.



Obrázek 16: Zvon, kytky, auto, slunce

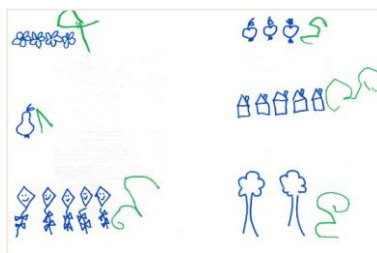
- Obrázek č. 17: K počtu zobrazenému puntíky přiřadit číslo, v tomto úkolu už si bývá poměrně jistý. Postupuje od obrázku k číslici, od shora dolů, vždy si na obrázku přepočítá puntíky a následně vyhledá odpovídající číslo. Záměrně jsem dala vedle sebe graficky podobná čísla 4 a 7, ale nijak jej to nezaskočilo.



Obrázek 17: Počítání

- Obrázek č. 18: K různému počtu obrázků připsat odpovídající číslo

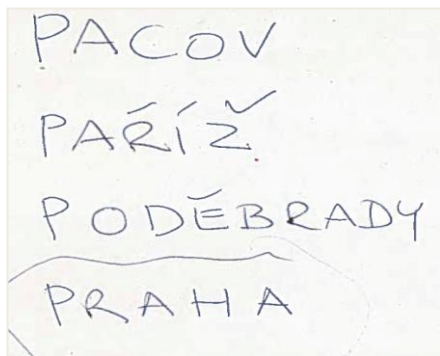
Jednotlivá čísla již nesou znaky správného grafického zápisu, všechna jsou však zrcadlově obrácena, kromě čísla 4. Mikuláš postupuje nahodile, vždy jednotlivé obrázky přepočítá a následně připisuje číslo.



Obrázek 18: Psaní čísel

- Obrázek č. 19: PACOV – PAŘÍŽ – PODĚBRADY – PRAHA

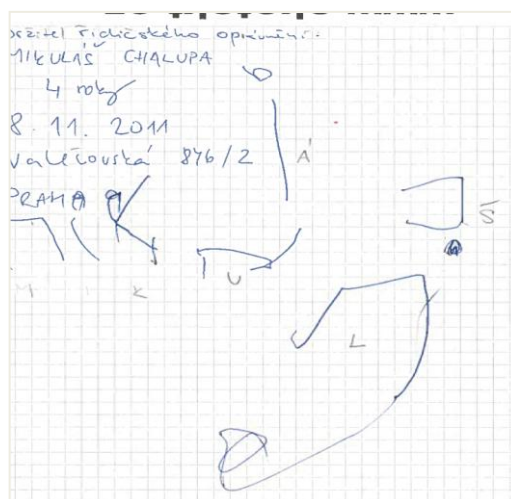
Mikuláš má poznat, kde je napsáno Praha a vybírá správně, jako důvod uvádí, že to poznal: „Podle toho P-R-A“.



Obrázek 19: Pacov, Paříž, Poděbrady, Praha

- Při jedné hře si Mikuláš vyžádal vystavení řidičského průkazu, který si následně sám podepsal. „M-I-K“ napsal zcela sám, „U-L-Á-Š“ mě požádal, abych mu jej hláskovala.

Přestože si při zápisu opakuje slovo nahlas, na základě sluchové percepce ještě není schopen jednotlivé hlásky sám analyzovat. První část svého jména „M-I-K“ má již téměř zautomatizovanou, jelikož si zvykl podepisovat se MIKY. Druhá část jména již působí problémy nejen v souvislosti s analýzou jednotlivých hlásek, ale i s grafickým zápisem. Přestože i nadále pokračuje v zápisu zleva – doprava, oproti „M-I-K“ se „U-L-Á-Š“ jakoby vznáší v prostoru, což pravděpodobně souvisí s nutností více se koncentrovat na pokus o správný grafický zápis jednotlivých písmen.



Obrázek 20: M-I-K-U-L-Á-Š

- Mikuláš se mne již někdy ptá, co je kde ve veřejném prostoru napsáno, ale není to příliš časté. Sám poznává obchody a instituce (např. pošta, policie, knihovna, DDM), které navštěvujeme. Převážně loga různých řetězců jsou pro Mikuláše dobře čitelná a snadno zapamatovatelná, především kombinace písmen s nějakým obrazcem. Pokud před něj položím logo v originální podobě, okamžitě reaguje správně. Pokud jej napíši a předložím mu je, reakce už nebývá jednoznačná. Jednotlivá písmena pozná. Když čte, vyslovuje každou hlásku nahlas, syntézy hlásek a utvoření slova však ještě schopen není.



## 9.4 Období 5 – 6 let

- V tomto období si čteme převážně před spaním. Mikuláš má rád příběhy, již ani tolik nevyžaduje sledování obrázků a se zaujetím vydrží naslouchat i delšímu textu, je-li mu poutavě přečten. Knihy se nyní dostávají do střetu i s jinými Mikulášovými zájmy a ne vždy vítězí. Společně posloucháme i audioknihy. Přestože si při této aktivitě Mikuláš často hraje. Z jeho následných postřehů je patrné, že příběhům pozorně naslouchá.
- Na počátku tohoto období je Mikuláš schopen pojmenovat počáteční hlásku, kterou ve slově slyší. V průběhu roku dokáže postupně rozlišit i poslední hlásku ve slově. Tato dvě písmena se pro něj také stala klíčem k orientaci mezi jednotlivými slovy nebo jmény, vidí-li je napsané.
- Mikuláš si během prázdnin oblíbil, karetní hru prší, kterou s námi rád a často hraje. Pravidla hry si brzy osvojil, ani římské číslice jej nijak nezaskočily. Během několika kol se stal našim rovnocenným partnerem.
- Častěji se ptá na různé nápisy. Vidí-li slovo napsané, většinou již pojmenuje všechna písmena. Zeptám-li se však, co slovo znamená, spíše si něco vymyslí (co by případně mohlo souviset). Jako v případě plakátu zvoucího do cirkusu. I zde se ukazuje schopnost vizuálně analyzovat a správně pojmenovat jednotlivá písmena, syntézy však zatím schopen není.



*M: „Co je tam napsáno?“ // V: „Co myslíš?“*

*M: „Nevím.“ // V: „A jaká písmenka tam vidíš?“*

*M: „P-R-O-S-E-K.“ // V: „Co myslíš, že je tam tedy napsáno?“*

*M: „Cirkus King?“*

Obrázek 21:  
Cirkus King

- Občas jej spontánně napadne hláskovat slova, která zaslechne.

*M: „Autobus, to je A-T-S.“*

*M: „Cirkus – C-R-K-T-S.“*

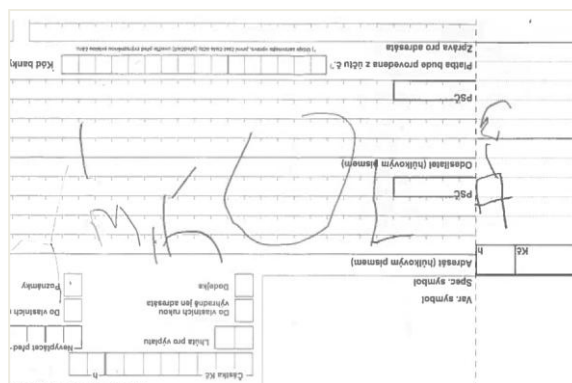
*M: „Mikuláš – M-K-T-L-U-A.“*

*M: „Krocínka – K-C-R“*

- Mikuláš si zvykl podepisovat se jako MIKY. Tuto podobu svého jména si již dobře osvojil. Ale jméno MIKULÁŠ, chce-li napsat, vyžaduje stále, aby mu to bylo hláskováno. Pokud se podepisuje, jednotlivá písmena si pro sebe nahlas či po tichu říká. V případě svého jména, resp. u varianty jeho jména „MIKY“ již spolehlivě funguje vazba foném – grafém. Zapisuje-li MIKULÁŠ, je zjevná potřeba velké koncentrace na grafický zápis jednotlivých písmen. Zápis jména v obou případech provádí zleva-doprava. V případě MIKULÁŠ je nucen zapsat „Š“ nad „Á“, jelikož prý má málo místa.



Obrázek 22: MIKY



Obrázek 23: MIKULÁŠ

V tomto případě se jedná o spontánní zápis jména. Mikuláš zde opět demonstruje, že část svého jména „MIK“ píše téměř automaticky. Druhá část „ULÁŠ“ se opět „rozlétne“ po papíře jednotlivá písmena se otáčejí, jako v případě „U“. Ač začal psát zleva – doprava, „L“ už je o úroveň níže a ještě níže pak pokračuje s „ÁŠ“. Zajímavé, že neopomíjí diakritiku. Zápis jména lze zařadit do alfabetské fáze v kategorizaci E. Ferreirové, i grafické vyjádření písmen je již pokročilé.



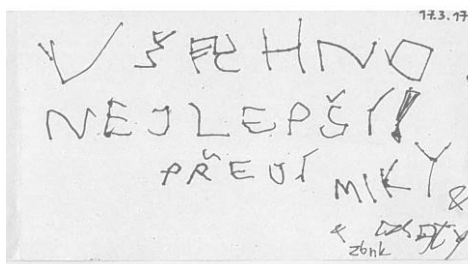
Obrázek 24: Spontánní zápis jména Mikuláš

- *Žádám: „Mikulášku, podepiš se mi“.* Sám píše, aniž bych mu jméno hláskovala. Když mi sděluje, že je hotov, nechávám jej slovo přečíst: *M: „Mikulášek“.* Na žádost o přečtení písmen: *M: „M – K – U – L – Š – K – I MIKULÁŠEK“.* Tento zápis provádí zleva-doprava. Velmi se soustředí, své jméno si stále dokola polohlasně opakuje. Přesto mu v zápise unikly všechny samohlásky, kromě „I“, které ovšem umístil až na konec slova. Přestože přečetl jednotlivé hlásky správně, jejich syntézy, stále schopen není. Zápis bych zařadila do fáze sylabické, jelikož se již objevuje určitá kontrola grafického zápisu sluchem, samohlásky se zdají být sluchem zatím těžko analyzovatelné. Většina písmen už je dobře rozpoznatelná v jejich grafickém zápise, pouze písmeno L je zcela otočené. Mikuláš opět registruje diakritiku.



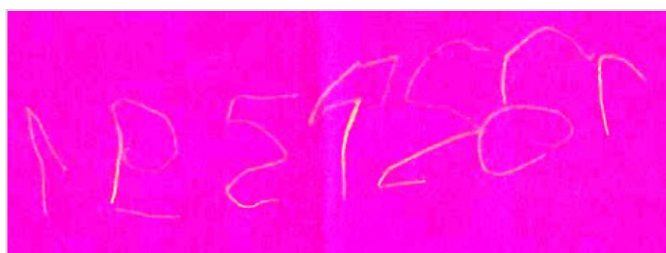
Obrázek 25: Podpis „MKULŠKI“

- Přání k narozeninám: Mikulášovi (5/4) opis i delšího textu nečiní potíže.



Obrázek 26: Přání k narozeninám

- Mikuláš (5/7) spontánně zapisuje čísla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Zápis provádí zleva – doprava, i následně čte zleva – doprava a ve správném pořadí, grafický zápis již nese znaky konkrétních číslic, všechna jsou však zaznamenána zrcadlově obráceně.



Obrázek 27: Spontánní zápis čísel

- Mikuláš (5/8) spontánně zapisuje PETR a čte: „PE-TR.“ Z grafického zápisu se na první pohled zdá, jakoby se již objevila vazba foném-grafém = alfabtické období. Mikuláš však čte slovo po slabikách. Spíše se tedy jedná o slabické období. Grafická podoba jednotlivých písmen zatím neodpovídá, ale náznaky zde jsou již patrné.



Obrázek 28: PETR

- Mikuláš spontánně zapisuje slovo „MAMKA“ a čte: „MAMKA ....M – M – K.“ Zápis opět zleva – doprava, po grafické stránce zápis jednotlivých písmen již odpovídá jejich skutečné podobě. Mikuláš není schopen sluchem analyzovat ve slově samohlásky i v grafickém zápisu samohlásky chybí. Ani po přečtení toho, co napsal, neslyší, že mu ve slově samohlásky chybějí a tak čte, co napsal jako „M-M-K“, ale slovo v plném znění jako „MAMKA“ Zařazují jej tedy do sylabické fáze.



Obrázek 29: Zápis slova MAMKA

- Ptám se: „Mikuláši, zkusil bys napsat KOČKA PIJE MLÍČKO?“

Mikuláš (5/7) souhlasí a zapisuje „KOPM“.

Ptám se: „Kde je kočka?“

M: ukazuje a říká: „(KO) kočka – (P) pije – (M) mlíčko.“

V pokusu o zápis věty, je možné zaznamenat zápis zleva- doprava, ze tříčlenné věty Mikuláš zapisuje pouze počáteční písmena slov, ze kterých se věta skládá. Každé písmeno či slabika (KO) zde symbolizuje jedno slovo. V případě zápisu věty se vazba foném grafém vytrácí, segmentace textu také přítomna není. V tomto případě se jedná o zápis v pokročilé fázi presylabického období.

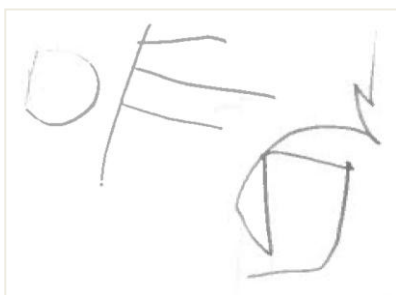


Obrázek 30: Zápis KOČKA PIJE MLÍČKO

- Obrázek č. 31: Prosím Mikuláše (5/7), zda by zkusil napsat slovo pes a následně přečetl, co napsal.

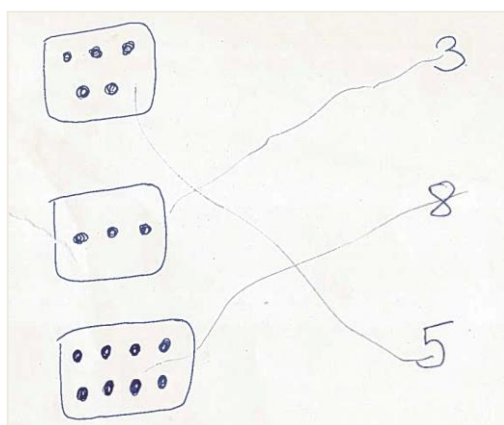
*M: „P – E – S, PES.“*

V tomto zápise, opět realizovaném zleva – doprava, můžeme pozorovat vazbu foném – grafém, jednotlivé znaky se i zde blíží podobě skutečných grafémů. Zápis tedy řadím do alfabetského období.



Obrázek 31: Zápis slova PES

- K počtům vyjádřeným puntíky přiřazuje čísla, tento typ úlohy jej i baví. Ve světě čísel (převážně od jedné do desíti) se již dobře orientuje. Zvládá již i jednoduché početní operace (př. máš dvě hrušky, jednu ti dám, kolik hrušek budeš mít?) Záměrně jsem opět zařadila vedle sebe graficky podobné číslo tři a osm, ale čísla mu již problémy nečiní.



Obrázek 32: K počtům přiřadit čísla

- Mikuláš vidí napsáno „LUCIE“ a ptá se: „Je tam LUCIE nebo LUCINKA?“

V: „Co bys řekl? Jaká tam jsou písmena?“

M: „L-U-C-I-E ... LUCINKA. Je to správně?“

V: „Podle čeho jsi poznal, že tam je LUCINKA a ne LUCIE?“

M: „Protože tam není žádné J. ‚LuciJe‘, přeci.“

Z tohoto příkladu je myslím patrné, že Mikuláš již dokáže analyzovat sluchem i další hlásky ve slově přítomné (v tomto případě „J“, které se však nezapisuje). Schopnost fonemického sluchu se postupně zdokonaluje.

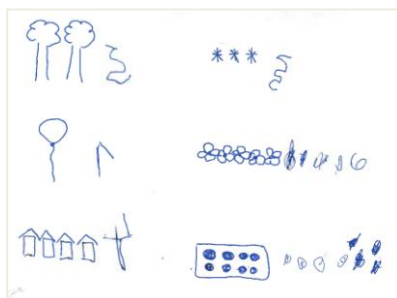
- Obrázek č. 33: Ptám se Mikuláše (5/10), zda by neměl chuť zapsat slova, která mu budu říkat, to odmítá, ale navrhuje: „Vyber mi něco na jednu slabiku.“ Ptám se, zda by si sám zkusil vybrat nějaké slovo na jednu slabiku. M: „Tak třeba slon? Je to správně?“

Jeho zápis „SLN“ bych zařadila do fáze sylabické. Píše zleva doprava, soustředí se, slovo si pro sebe opakuje. Již se objevuje částečně spojení grafém foném, ale s vynecháním samohlásek (v tomto období stále se opakující jev), grafický zápis jednotlivých písmen má poměrně pokročilou podobu.



Obrázek 33: Zápis slova SLON

- V tomto případě má Mikuláš (5/9) ke grafickému vyjádření počtu přiřadit číslo. K jednotlivým obrázkům přistupuje nahodile, vždy je přepočítá a přepíše číslo, zapsaná čísla jsou všechna zrcadlově obrácená, u počtu 8 a 5 zvolil jednodušší variantu – puntíky, s tím, že: „Pětku a osmičku neumím“.



Obrázek 34: Přiřazení čísla k obrázku

- Obrázek č. 35: Při pokusu o zápis věty „Kočka pije mlíčko“ si Mikuláš (5/10) jednotlivá slova, tak jak píše, neustále opakuje nahlas. Zapisuje písmena „K-Č-K-P-J-M-L-Č-K“ a čte: „KO-Č-KA PI-JE MLÍ-ČKO“ ukazujíc na jednotlivé znaky svého zápisu. Opět se opakuje vynechání všech samohlásek. Grafické vyjádření písmen pokročilé, včetně diakritiky, vazba foném – grafém spíše v rovině sylabické. Segmentace slov nepřítomna.



Obrázek 35: Zápis věty KOČKA PIJE MLÍČKO



- Obrázek č. 36: Mikuláš (5/11) má za úkol k předloženým obrázkům přiřadit odpovídající slova, zápisy provádí zleva-doprava, vždy si slovo pro sebe nahlas opakuje. K obrázku ryby zapisuje RBL a čte: „R-B-L ... RYBA“, k obrázku oka zapisuje OK a čte: „O-K ... OKO“ a k obrázku stromu zapisuje STR a čte: „S-T-R ... STROM“. Grafický zápis jednotlivých písmen je již poměrně pokročilý, fonologická vazba je však stále na úrovni slabické (všechny hlásky opět vynechané).



Obrázek 36: Zápis slova  
RYBA, OKO, STROM

- Obrázek č. 37: Mikuláš (5/11) si vybírá obrázek: „*Tak třeba bába.*“ a zkouší zapsat odpovídající slovo. Již se objevuje spojení foném-grafém, včetně registrace diakritiky. Dokáže i přečíst jako „B-Á-B-A ... BÁBA.“ Zapsáno opět zleva – doprava, zde je již patrná i podobnost se skutečnými grafémy. Tento zápis bych zařadila do alfabetského období.



Obrázek 37: Zápis slova  
BÁBA

- Při jedné z her vytvořil Mikuláš (5/12) své sestře „tajný kód“ pro vstup do jejich zoo. K vytvoření kódu využil kombinaci písmen a čísel. Zaujalo mne, že ví, že takovýmto způsobem je možné nějakou informaci zašifrovat.



Obrázek 38: Tajný kód

- Ukázka signací Mikulášových obrázků a jeden dopis – vývoj spontánního zápisu jména Mikuláš, resp. jeho varianty MIKY (v období 4,5 – 5,5 roku).



Obrázek 39: Ukázka signací obrázků a jeden dopis

- Nová média nepředstavují pro Mikuláše tabu, ale jejich užívání v omezené míře a za předem stanovených pravidel musí respektovat. Jako přijatelnou vnímáme nabídku PC her z produkce České televize Děčko. Také zatoužil být majitelem tabletu. Stal se jím o Vánocích minulého roku, zatím jen dětské verze, která podporuje rozvoj vnímání písma v češtině i angličtině. Propojuje jeho vizuální i zvukovou podobu, součástí jsou i různé pohádky a básničky. Na televizi či rádiu je schopen sám naladit jím požadovaný program – především tyto dva ČT Děčko (45) a Rádio Junior (27). Ani vstupní PIN k mému chytrému telefonu nezůstal pro Mikuláše dlouho v utajení.
- Mikuláš se stal držitelem průkazky do knihovny. Na svou novou roli je náležitě hrdý, rychle se s ní ztotožnil. Myslím, že i podpořila jeho zájem o častější návštěvy knihovny. Snad nadšení vydrží...
- Mikuláš aktuálně navštěvuje předškolní ročník, ve věkově smíšené třídě MŠ sídlištního typu, v rámci širšího centra Prahy. K dokreslení celkového obrazu ji krátce přiblížím. K všestrannému rozvoji dětí přistupují paní učitelky velmi zodpovědně. Vedou děti k radosti z pohybu. Přispívají však i k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Ve školce mají děti knihy volně dostupné, umístěné do police v koutku, jehož součástí je i sedací souprava s křesílky, v klidové zóně, kde mohou děti nad knihou libovolně rozjímat. Hravou formou u dětí podporují rozvoj motoriky i grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, myšlení, představivosti, fantazie, orientace v prostoru (s důrazem na pravo - levou orientaci). Dětem pravidelně předčítají, společně navštěvují jednou měsíčně knihovnu. Vše se odehrává ve velmi přátelské atmosféře, vztahy jsou založeny na vzájemném respektu. Mikuláš školku navštěvuje rád.

## 10. Závěry

Při dokončování mé studie oslavil Mikuláš své šesté narozeniny. Od počátku naší společné cesty „do hlubin písma“ uplynuly více než tři roky. Na této cestě prošel Mikuláš řadou kvalitativních proměn. Pokusím se tyto proměny charakterizovat a odpovědět tak na mou první výzkumnou otázku:

### **Jakými znalostmi o písmu dítě v předškolním věku disponuje?**

Již ve věku mezi druhým a třetím rokem je u Mikuláše patrné, že sdělení v písemné podobě začíná registrovat. Přestože má v tomto období jeho představa čtení blíže ke „čtení obrázků“, je zřejmé, že symbolické povaze písma i jeho funkci začíná rozumět. Objevují se první spontánní písemné pokusy, které tuto skutečnost dokládají – čárky, prostřednictvím kterých nám sděluje: „tatka, mamka, Mikuláš“. Již v tomto raném období vnímá, že to, co se píše, je možné následně číst a získat tak nějaké informace, případně prostřednictvím písma informace sdělovat (např. „zprávy Ježíškovi či sdělení vyjádřená piktogramy“.). Ne vždy je však jeho představa o tom, co by text měl sdělovat, naplněna především, je-li text součástí obrázku, který pro Mikuláše sděluje mnohem více. Již vnímá propojenost obrazu s textem. V tomto období začíná registrovat samotná písmena, především na základě jejich vnější podoby (př. B jako tlustá pani). Uvědomuje si, že na základě jiného použití a umístění znaků, lze odlišit text od obrázku. S čímž souvisí i odlišnost čtení od čtení obrázků.

Mezi třetím a čtvrtým rokem začínají písemná sdělení Mikulášovi sloužit k určité orientaci v prostoru, především zaujmou-li jej svou výraznou, originální vnější podobou. Do světa čísel proniká především prostřednictvím her, kde zjišťuje, že pomocí čísel je možné vyjádřit množství a počet a začíná se v tomto světě orientovat. Stejně i propojenost zvukové a vizuální stránky písmen zažívá převážně prostřednictvím hry. Z jeho reakcí je patrné, že již v tomto věku věnuje předčítanému textu větší pozornost, registruje jeho obsahovou hloubku i zvukovou malebnost. Objevuje se spontánní zájem slabikovat slova, projevuje se ve hře i v písemném zápise. Tato skutečnost naznačuje vnímání fonologické stránky jazyka. Vizuálně je schopen pojmenovat některé hlásky ve slově, sluchem je však analyzovat ještě nedokáže.

V období mezi čtvrtým a pátým rokem se začínají objevovat první spontánní pokusy o zápis svého jména. Často však žádá o pomoc, aby mu bylo jméno hláskováno. Postupně je schopen sluchem analyzovat první a poslední hlásku ve slově. Vizually se již většinou

mezi slovy dobře orientuje na základě prvního písmene. Poznává různá loga a názvy obchodů a institucí (v jejich originální podobě). Do světa čísel proniká stále hlouběji, čísla odpovídající počtu do deseti zvládá číst bez problému, s jejich písemným zápisem si ještě moc jistý není.

Mezi pátým a šestým rokem dochází k proměnám v rovině fonologického uvědomění. Mikuláš je již schopen dobře analyzovat první a poslední hlásku ve slově, v průběhu tohoto období často i nějakou další, která ve slově zazněla. Na základě vizuální analýzy je schopen i částečné orientace mezi slovy či jmény. Určující se mu i zde stalo první a poslední písmeno ve slově. Samohlásky zůstávají pro Mikuláše stále „v utajení“, ve slově je neslyší, v zápisech mu „nechybí“. Přestože vizuálně poznává většinu písmen abecedy, vnímá jednotlivé slabiky, jejich syntézy ve slovo, zatím schopen není. Fonemické uvědomění zatím nedosáhlo požadované úrovně. Spontánně se nejčastěji pokouší o zápis svého jména, především signuje svá výtvarná díla, či jiné počiny. Oblíbil si (k mému zklamání) variantu svého jména Miky, jejíž grafickou podobu si již dobře osvojl, téměř zautomatizoval. Grafická podoba i jeho dalších zápisů se v tomto období též značně zdokonaluje. V jeho písemných zápisech, se začíná objevovat vazba foném – grafém, ale nejedná se ještě o zcela zpevněnou kvalitu.

Nyní se prostřednictvím souhrnu analýz Mikulášových písemných zápisů pokusím najít odpověď na mou druhou výzkumnou otázku:

### **Jakým způsobem se proces osvojování psaného jazyka předškolním dítětem odráží v konceptualizaci psaného jazyka E. Ferreirové?**

V období od dvou do tří let se Mikuláš ve svých zápisech pohybuje převážně v období presylabickém, v jeho rané fázi. Z celkového pohledu na jeho vnímání písma je patrné, že začíná registrovat odlišnosti mezi písmem a obrázkem, jak v rovině jejich grafického vyjádření tak i způsobů jak s nimi lze nakládat.

Mezi třetím a čtvrtým rokem dochází k postupnému posunu od presylabického období k sylabickému. Rozvíjí fonemické uvědomění, Mikuláš začíná vnímat, že slovo tvoří slabiky a uvědomuje si jejich zvukovou podobu, především rytmus, který při jejich vyslovování vzniká. Rád s touto skutečností experimentuje, jak ve verbální rovině, tak i ve svých zápisech. Začíná si uvědomovat vizuální a zvukovou propojenost mezi tím co vidí a slyší. Grafický zápis v tomto období se zatím pohybuje převážně v rovině presylabické, stále volí spíše primitivnější formy zápisu (čárky, vlnky, příp. napodobuje rukopis dospělého). Začíná vnímat i svět čísel, uvědomuje si jejich symboličnost, dokáže množství i správně zapsat. K jeho zápisu však také volí primitivnější formu, převážně čárky či tečky. Na základě vizuální analýzy slov je již schopen určité orientace mezi nimi, řídí se především prvním písmenem či slabikou ve slově.

V období mezi čtvrtým a pátým rokem věku dochází k dalšímu posunu blíže k fonetizaci písma. Sluchem již dokáže Mikuláš poměrně spolehlivě analyzovat první hlásky, někdy i další, které jsou ve slově přítomné. Jednotlivý počet hlásek ještě zcela nekoresponduje s počtem znaků v jeho zápise, ale různá délka slov se v jeho zápise již začíná odrážet. V některých momentech se již objevuje přímo vazba foném – grafém, ale zatím velmi vzácně. Mikuláš se v tomto věku nachází převážně v období sylabickém s prvky období sylabicko-alfabetického. Jeho grafické zápisy slov i čísel jsou též pokročilejší, v některých případech lze najít i znaky odpovídající skutečným grafémům.

Mezi pátým a šestým rokem dochází k dalšímu vývoji, především v rovině fonologického uvědomění. Mikuláš se stále pohybuje převážně v období sylabickém či na pomezí sylabicko-alfabetického. Objevují se však i prvky období alfabetického - vazba foném grafém se v Mikulášových zápisech objevuje častěji. V tomto období se stále opakuje jev, kdy je Mikuláš schopen slovo analyzovat i na papír přenést správně znaky, ovšem s vynecháním všech samohlásek, ty sluchem ještě analyzovat nedokáže. Toto se objevuje i v jeho pokusech o zápis věty, kdy je schopen analyzovat všechny souhlásky, samohlásku však ani jednu. Při zápisu věty je možné také zaznamenat posun, zapisuje mnohem více znaků, než pouze počet odpovídající počátečním písmenům jednotlivých slov ve větě, jak tomu bylo v předchozím období. Segmentace slov je však nepřítomná. Mikuláš častěji experimentuje se spontánními zápisy svého jména, ale i jiných slov nebo čísel. Množství

do deseti s odpovídajícím číslem již dokáže poměrně spolehlivě propojit. Grafická úroveň jeho zápisů písmen i čísel je opět o poznání dokonalejší.

## 11. Diskuze

Z výsledků mé studie je patrné značné množství znalostí a představ o písmu, jeho struktuře i funkci, které si Mikuláš dosud utvořil, aniž by bylo přítomno přímé pedagogické působení. My jsme byli pouze pozorovateli a podporovateli jeho vlastního zájmu o tento abstraktní svět, připraveni reagovat na jeho dotazy a podněty.

Z analýzy Mikulášových zápisů se rýsuje obdobná trajektorie vývoje jeho vnímání psaného jazyka, jak ji popisuje E. Ferreirová ve své psychogenezi čtení a psaní. Vzhledem k možnosti dlouhodobého pozorování tohoto procesu, je možné u Mikuláše zaznamenat určité prolínání jednotlivých období (ve smyslu kategorizace E. Ferreirové), kdy jedno nese prvky druhého a naopak. Kdy aktuální geneze v sobě nese prvky období budoucího i minulého současně. V dílčích Mikulášových zápisech se to projevuje tak, že v rámci stejného vývojového období, lze jednotlivé zápisy zařadit do odlišných kategorií konceptualizace psaného jazyka E. Ferreirové. V případě zápisu svého jména nebo čísel se Mikuláš mnohdy nachází na úrovni alfabetské fáze nebo těsně u vstupu do této fáze. Zápis věty a některých slov se však (v rámci stejného období) nachází ve fázi sylabické. Nebo i v rámci jednoho zápisu lze zaznamenat prvky z více úrovní vývoje vnímání psaného jazyka současně (např. některé z jeho pokusů o zápis jména). Pravděpodobně zde sehrává důležitou roli vliv vlastní zkušenosti.

Skutečnost, že Mikuláš s postupným konstruováním své znalosti o písmu, o psaném jazyce, více odmítá experimentovat s jednotlivými zápisy (není-li si zcela jistý), lze pravděpodobně vnímat jako určité znamení dalšího posunu blíže k fonetizaci písma. Již si je vědom toho, že to co slyší, se zapisuje. Ale současně vnímá, že sluchem není schopný přesné analýzy slyšeného. Stejně i v rovině grafického ztvárnění, již ví, resp. má představu skutečné podoby jednotlivých písmen, aktuální schopnosti mu však nedovolují tuto představu zcela naplnit. Zde se pravděpodobně projevují vývojové limity, které lze posouvat, ale jen do určité míry.

V tomto kontextu je nutné zmínit vlivy prostředí, které v procesu osvojování psaného jazyka zastávají významnou roli. Jejich vliv může být pozitivní či negativní, především v souvislosti s přísunem adekvátního množství podnětů. I v případě Mikuláše lze tento vliv



pozorovat. Působnost vnějších vlivů je však do značné míry limitována individuálně specifickými možnostmi rozvoje každého jedince.

V případě Mikuláše se též potvrzuje předpoklad E. Ferreirové, že znalost jednotlivých písmen neznamena automaticky porozumění systému písma. Abecedu si Mikuláš začíná osvojovat již mezi třetím a čtvrtým rokem, schopnost tuto znalost využít je však předmětem dalšího konstruování zkušenosti a plnohodnotně se rozvíjí až mnohem později. V případě Mikuláše předchází schopnost vizuální analýzy písma. Schopnost analyzovat fonologickou stránku písma se objevuje až následně. Vliv zde opět hrají aktuální vývojové limity i vlastní zkušenost.

V kontextu historického vývoje písemné komunikace lze i v případě Mikulášova vnímání psané kultury pozorovat jisté paralely. Na historickém počátku vývoje písemné komunikace stál obraz jako nástroj sdělení informací. I v případě Mikuláše je to také nejprve obrázek, kterým lze něco sdělit, který lze „číst“. Obdobně jako v historii lidstva, dochází i u Mikuláše k postupné fonetizaci písma a odklonu od obrazu k jeho vyjádření v symbolické rovině – k písmu. S tím rozdílem, že abeceda stojí na vrcholu historického vývoje lidské komunikace, v případě Mikuláše je však pouze určitým nezbytným prostředkem v celém procesu osvojování psaného jazyka, za jehož vrcholnou fázi (z pohledu ontogeneze) lze považovat plnohodnotné porozumění tomuto systému symbolů a znaků – porozumění čtenému.

## **Závěr**

Ve své studii jsem se pokusila o autentický obraz procesu osvojování psaného jazyka jedincem v předškolním věku. Z výsledků mé studie je patrné jak důležitou roli v tomto procesu děti samy zastávají. Jak významné je věnovat pozornost představám a znalostem dětí o písmu v této fázi vývoje. Jejich znalosti jsou v tomto období již značně pokročilé. Při zahájení školní docházky by jim proto měla být věnována mnohem větší pozornost. Především v kontextu možností a způsobů dalšího rozvoje, tak aby jedni nebyli brzděni a druzí naopak nároky, které jsou na ně v souvislosti s procesem osvojování psaného jazyka kladeny, nezvládají. Právě v kontextu jejich aktuální úrovně vnímání psaného jazyka. Tato skutečnost se může následně zásadně pozitivně či negativně projevit v jejich schopnosti psanému jazyku plně porozumět. Výsledky mé studie tak volají po individuálním přístupu k odlišným úrovním vnímání psaného jazyka při započetí školní docházky.

## 12. Seznam použité literatury

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

FERREIRO, Emilia and Ana TEBEROSKY. *Literacy efore schooling*. New Hampshire: Heinemann Educational Books, 1982. ISBN 0-435-08202-7

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

MERTIN, Václav. *Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku* In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. s. 163-173. ISBN 978-80-7367-627-8

PIAGET Jean a Barbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1499-3

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE *Psychický vývoj dítěte od 1.do 5. Třídy Pražská školní etnografie*, Praha: Pedf UK, 2005. ISBN 80- 246-0924-X

SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-376-5

ŠULOVÁ, Lenka. *Repetitorium vybraných poznatků z vývojové psychologie*. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. s. 13-23. ISBN 978-80-7367-627-8

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal, ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfan d'age préscolaire et son monde.*

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie, proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VIKTOROVÁ, Ida. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Jana DOLEŽALOVÁ, *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. s. 21-31. ISBN 80-7041-100-7

WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9

ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikátní psané řeči.* In: Cahiers Du Cefres. *Transmise kultury a škola.* Praha: Cefres, 1998. ISBN 80-902196-6-7

GOODMAN, Yetta, REYES, Iliana, McARTHUR, Kerry. *Emilia Ferreiro: Searching for children's understanding about literacy as a cultural object.* In: Language Arts. vol.82. No 5. s. 318 - 321 [online]. ISSN: 0360-9170

Dostupné z: <https://trove.nla.gov.au/work/59662064?q&versionId=72680473>

## **13. Seznam příloh**

## 14. Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: ŠUŠENKY ISTAMBULA .....	23
OBRÁZEK 2: DOPIS JEŽÍŠKOVI .....	27
OBRÁZEK 3: MAMKA, TAŤKA, MIKULÁŠ .....	28
OBRÁZEK 4: MI-KU-LA-Á-Š .....	30
OBRÁZEK 5: ZÁPIS SLOVA MIKULÁŠ .....	30
OBRÁZEK 6: TÁTA, PES, KOČKA, MRAVENEC .....	31
OBRÁZEK 7: KOČKA PIJE MLÍČKO .....	31
OBRÁZEK 8: MÁMA, TÁTA, KOČIČKA, PES, KŮŇ, SLON, MRAVENEC .....	32
OBRÁZEK 9: K JAKO KYTKA .....	32
OBRÁZEK 10: PUNTÍKY .....	33
OBRÁZEK 11: ČÍSLA .....	33
OBRÁZEK 12: POHLED .....	34
OBRÁZEK 13: PRAHA .....	35
OBRÁZEK 14: PŘÁNÍČKO .....	36
OBRÁZEK 15: PES, KOČKA, BALÓN, STROM, KYTKA, DŮM .....	36
OBRÁZEK 16: ZVON, KYTKA, AUTO, SLUNCE .....	37
OBRÁZEK 17: POČÍTÁNÍ .....	37
OBRÁZEK 18: PSANÍ ČÍSEL .....	38
OBRÁZEK 19: PACOV, PAŘÍŽ, PODĚBRADY, PRAHA .....	38
OBRÁZEK 20: M-I-K-U-L-Á-Š .....	39
OBRÁZEK 21: CIRKUS KING .....	40
OBRÁZEK 22: MIKULÁŠ .....	41
OBRÁZEK 23: MIKY .....	41
OBRÁZEK 24: SPONTÁNNÍ ZÁPIS JMÉNA MIKULÁŠ .....	42
OBRÁZEK 25: PODPIS „MKULŠKI“ .....	42
OBRÁZEK 26: PŘÁNÍ K NAROZENINÁM .....	43
OBRÁZEK 27: SPONTÁNNÍ ZÁPIS ČÍSEL .....	43
OBRÁZEK 28: PETR .....	43
OBRÁZEK 29: ZÁPIS SLOVA MAMKA .....	44
OBRÁZEK 30: ZÁPIS KOČKA PIJE MLÍČKO .....	44
OBRÁZEK 31: ZÁPIS SLOVA PES .....	45
OBRÁZEK 32: K POČTŮM PŘIŘADIT ČÍSLA .....	45
OBRÁZEK 33: ZÁPIS SLOVA SLON .....	46
OBRÁZEK 34: PŘIPSA NÍ ČÍSLA K OBRÁZKU .....	47
OBRÁZEK 35: ZÁPIS VĚTY KOČKA PIJE MLÍČKO .....	47
OBRÁZEK 36: ZÁPIS SLOVA RYBA, OKO, STROM .....	48
OBRÁZEK 37: ZÁPIS SLOVA BÁBA .....	48
OBRÁZEK 38: TAJNÝ KÓD .....	49
OBRÁZEK 39: UKÁZKA SIGNACÍ OBRÁZKŮ A JEDEN DOPIS .....	49