

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE**



Vývoj dovednosti psaní u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autorka práce: Helena Kylarová

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

Místo a rok odevzdání: Praha 2014

Obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Odevzdáno v Praze dne

Helena Kylarová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za její podnětné, trpělivé a vstřícné vedení. Dále pak dětem, které se účastnily mého výzkumu a jejich rodičům za ochotu. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat mým blízkým, kteří mě během práce podporovali a dávali mi cenné rady.

V Praze dne

Helena Kylarová

ABSTRAKT

Cílem této práce je vysvětlit vývoj v oblasti osvojování si dovednosti psaní a s tím související schopnosti segmentace (dělení) slov. Tato práce vychází z výzkumu Emilie Ferreirové a Sofie Vernonové (Vernon a Ferreiro, 1999) a, dále pak Constance Kamiiové a Maryann Manningové (Kamii a Manning, 2002). Z výzkumu E. Ferreirové a S. Vernonové přebírá úkol na fonologickou segmentaci slov. Z výzkumu C. Kamiiové a M. Manningové pak úkol zaměřený na vlastní písemnou produkci. Jako doplňující byl zvolen úkol “čtení s obrázkem” od E. Ferreirové. Úkoly byly součástí experimentu, který probíhal na vybraném vzorku čtrnácti dětí předškolního věku. Výsledky byly dále interpretovány pro každé dítě zvlášť a následně proběhlo komplexní zpracování, během kterého byla hledána vzájemná souvislost mezi vývojem v oblasti psaní a vývojem v oblasti schopnosti dělit slova. Výsledky ukázaly, že obě kategorizace výchozích teorií spolu souvisí. Po zhodnocení výzkumu následuje kapitola zaměřená na konkrétní zvláštnosti v produktech jednotlivých dětí. Hodnocení probíhá ve většině případů formou hypotéz. Teoretická část se věnuje tématu edukace. Zabývá se aplikací poznatků získaných z teorie E. Ferreirové a dalších autorů na oblast metodiky.

ABSTRACT

The goal of this bachelor thesis is to explain the progress in writing skills development and phonological segmentation of children in preschool age. This work is based on research of Emilia Ferreiro and Sofie Vernon and on research of Constance Kamii and Maryann Manning. Combination of these theories and the methods were integrated in the experimental part of this work. Participants got three task. The task focused on phonological segmentation was chosen from the research of Ferreiro and the task aimed at the ability of writing was chosen from the research of Kamii and Manning. Additionally a task focused on „reading with pictures“ was chosen from the research of Ferreiro. These tasks were administrated as an experiment on the sample of fourteen children in preschool age. The results were interpreted separately for each children followed by a complex elaboration of the relation between the development of writing and the development of ability to segment words. According to the results, these two categorizations are in relation. In addition there is one chapter aimed at specificities in products of children. The results are in a form of a hypotheses.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DLE JEANA PIAGETA A V PRÁCI EMILIE FERREIROVÉ.....	10
DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU.....	12
PÍSMO JAKO KULTURNÍ ARTEFAKT	12
Socializace a kulturní transmise	12
Symbol a znak jako součást sociálního vývoje dítěte	13
TEORETICKÉ UKOTVENÍ VÝCHOZÍCH TEORIÍ.....	14
Distinkce mezi kresbou a psaním	14
Fonologické uvědomování	15
ÚVOD K TEORIÍ	17
SYLABICKÁ TEORIE FERREIROVÉ (Vernon a Ferreiro, 1999).....	17
TEORIE KAMIIOVÉ A MANNINGOVÉ	19
TEORETICKÉ SROVNÁNÍ OBOU TEORIÍ	21
DISKUZE NAD EDUKAČNÍMI ASPEKTY TEORIE E. FERREIROVÉ	21
Invented spelling	23
Fonologické uvědomování a jeho edukační aspekty	25
PRAKTICKÁ ČÁST	26
UVEDENÍ DO METOD SBĚRU DAT	27
Experiment	27
Výzkumný vzorek	28
VÝZKUMNÝ PLÁN	28
Úkol k dovednosti psaní	28
Úkol k dovednosti fonologické segmentace slova	29

Dílčí úkol ke čtení s obrázkem	29
VÝVOJOVÁ STADIA V OBLASTI PRODUKCE TEXTU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ DLE KRITÉRIÍ KAMIIOVÉ A MANNINGOVÉ	30
VÝVOJOVÁ STADIA V OBLASTI SEGMENTACE TEXTU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	41
Sylabická teorie Ferreirové (Ferreiro, 1988)	41
DISKUZE NAD SBĚREM DAT	51
SROVNÁVACÍ TABULKA	52
ZHODNOCENÍ TABULKY	54
CELKOVÉ ZHODNOCENÍ.....	55
DIAGRAM	56
DALŠÍ VYPOZOROVANÉ JEVY V RÁMCI CELÉ SKUPINY A ZVLÁŠTNOSTI V PROJEVECH JEDNOTLIVCŮ A JEJICH VYSVĚTLENÍ	56
ZVLÁŠTNOSTI V PROJEVECH JEDNOTLIVCŮ A JEJICH VYSVĚTLENÍ.....	57
ZÁVĚR	65
UŽITÁ LITERATURA	67
Výchozí literatura.....	67
Doplňková literatura.....	67

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se budu zabývat vývojem dovednosti psaní u dětí předškolního věku. Chtěla ubírat směrem výzkumu argentinské psycholožky Emilie Ferreirové. Její výzkum mě zaujal svým originálním náhledem na problematiku rozvoje kognitivních funkcí prostřednictvím sociokulturního artefaktu písma. Budu tak přirozeně navazovat na již probíhající výzkum na naší katedře pod vedením doktorky Viktorové, který se touto oblastí zabývá. Motivací pro tuto práci bylo rozšíření

cross-kulturního pohledu na tuto problematiku, ověření, zda předkládaná teorie koresponduje se zkušeností z českého prostředí.

Mým zájmem je zaměřením se na problematiku vývoje dovednosti psaní u dětí předškolního věku. Trendem dnešní doby je dětem předkládat písmo již v mladším předškolním věku. Tak píše nejen literatura (Levin and Aram, 2013, s. 221), ale potvrzení se mi dostalo i během prvního vstupu do mateřské školy. Děti v předškolním věku jsou s písmem konfrontovány nejen díky rodičům, ale i díky kurikulu výuky v mateřské škole. Děti mají o písmu různé představy, tvoří si různé prekoncepty.

Touha produkovat písemné znaky se u dětí objevuje již ve věku mezi třemi a čtyřmi lety. Tedy ve věku, kdy dítě ještě nespojuje písmo se zvukovou podobou slova.

V teoretické části budu pojednávat o teoretických východiscích práce Emilie Ferreirové. Budu se věnovat Jeanu Piagetovi, jeho definici vývoje, tomu, jak definuje chybu a jak rozlišuje mezi symbolem a znakem, tedy pojmy důležitými pro tuto práci. E. Ferreirová dále vychází z práce lingvistů.

Dále pak budu hledat souvislosti mezi úrovní psaní a fonologickým uvědomováním na základě studia výchozích teorií. Obě teorie jsou si velmi blízké. Teorie Kamiiové a Manningové přímo vychází z teorie Emilie Ferreirové. Přesto jsem zvolila tyto teorie jako stěžejní východiska pro svou práci. Z každé teorie jsem přebrala její určitou část. Z teorie E. Ferreirové a S. Vernonové vybírám část věnující

se schopnosti fonologické segmentace. U autorek Kamiiové a Manningové se budu věnovat problematice produkce psaní. Obě teorie pak budu vzájemně uvádět do souvislostí.

Metodou sběru dat bude experiment, jehož součástí budou tři úkoly, dva výchozí a jeden dílčí. Prvním úkolem bude psaní, jeho podoba vychází z práce Kamiiové a Manningové. V jeho zadání se objevují různé dvojice slov se stejným kořenem slova, příkladem může být dvojice: „fly-butterfly“ či „ham-hamster“. Určování úrovně bude probíhat primárně na základě těchto kritérií délky slova a správnosti písmen. Druhý výchozí úkol experimentu se bude zaměřovat na schopnost fonologické segmentace. Tento úkol je převzatý z práce E. Ferreirové a S. Vernonové. Jeho zadání bude probíhat formou hry, kdy bude mít dítě za úkol segmentovat slovo, které bude mít na obrázku. Základním kritériem bude to, zda dítě segmentuje slabičně či po hláskách.

Důležitou součástí této práce bude pozastavit se nad tím, jak tyto teoretické poznatky aplikovat ve školní praxi. Jak rozumět dítěti a jeho prekonceptům. Chci se také zaměřit na téma nazývajícím se „invented spelling“, tedy v doslovném překladu: „vynalézavé hláskování“.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu zabývat definicí dítěte předškolního věku dle Jeana Piageta a Emilie Ferreirové. Více napíši o dítěti jako předmětu výzkumu. Protože práce pojednává o chápání písma u dětí předškolního věku, zmíním také kapitulu týkající se písma jako kulturního artefaktu.

V druhé části teoretického úvodu se budu věnovat východiskům teorie Emilie Ferreirové a teorie dvojice autorek Constance Kamiiové a Maryann Manningové. V rámci těchto dvou kapitol také vysvětlím základní pojmy, s nimiž budu dále pracovat. Tyto dvě teorie posléze zhodnotím.

Závěrem této části se budu věnovat edukačním aspektům, jak je nahlížejí výše zmiňované autorky.

DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DLE JEANA PIAGETA A V PRÁCI EMILIE FERREIROVÉ

V této kapitole se budu věnovat teoretickému rámci, který vychází z díla Jeana Piageta, švýcarského psychologa a biologa, který se zabýval vývojem dětské kognice. Následně budu psát o aplikaci jeho poznatků do díla Emilie Ferreirové.

Teorie Jeana Piageta se též nazývá genetická epistemologie. Piaget ji definuje jako teorii, která studuje „přechod ze stavu slabšího poznání do stavu vyspělejšího poznání“. Genetická epistemologie si klade za cíl objevit mechanismy, které tento vývoj způsobují (Kratochvíl, 2002).

V samém srdci Piagetovy teorie leží „sujet epistemique“, tj. fiktivní jedinec, který nese všechny znaky daného vývojového období. Jedná se o teoretický konstrukt, který vznikl na základě mnohých experimentů.

Zásadním předpokladem je pro Piageta to, že dítě je aktivním jedincem. Dítě objevuje svět, vytváří jeho reprezentaci ve své mysli a ve svém poznávání dělá chyby.

Piaget během svých výzkumů vypořádal, že dítě dělá v určitém věku určitý typ chyby. Tuto chybovost nazval jako koncept konstruktivní chyby (web NNDB, 2013), kdy přítomnost konkrétní chyby koreluje s vývojovým stádiem, ve kterém se chybující dítě nachází. Příkladem takové chyby jsou agramatismy, kdy se jedná o chyby v systému osvojování gramatických pravidel.

Ferreirová na Piagetův koncept chyby navazuje následovně. Dle Ferreirové je hlavním úkolem psychologa těmto chybám porozumět jako procesu, nikoli jako statické formě, jak je tomu v případě gestaltistů (Ferreiro a Teberosky, 1982). Jinak řečeno, je důležité hledat postupy, jakými děti konstruují vnější realitu.

Pro Piageta je klíčové, že získávání znalostí je výsledkem jedincovy vlastní aktivity (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 15). Dítě touží objevovat. Osvojuje si jazyk na funkční úrovni, aby se stal nástrojem komunikace a napomohl tak získávání nových informací. Jedinec srovnává, třídí, formuluje, mění, potvrzuje hypotézy a reorganizuje (utřídí) myšlenky. Piaget právem hovoří o dítěti jako o „malém badateli či vědci“. Nové poznatky prochází procesem asimilace. Pokrok ve vědění je způsoben kognitivním konfliktem, tj. momentem, kdy se podnět zdá být neasimilovatelný. V důsledku však vede k pokročení do dalšího vývojového stádia (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 18).

Teorie Jeana Piageta tedy tvoří teoretický rámec pro práci Emilie Ferreirové. Piaget se věnoval problematice kognitivního rozvoje více teoreticky než později Ferreirová. Konkrétnímu vývoji dovedností, jakou je např. dovednost psaní, se nikdy nevěnoval. Emilia Ferreirová nevnímá Piagetovu teorii jako dogma, ale spíše jako vědeckou teorii, ze které vychází její myšlenkový základ. Tento myšlenkový základ pak dále Ferreirová rozvíjí ve svých dílčích teoriích.

Ferreirová přebírá z Piagetovy teorie poznatek o tom, že je dítě aktivním jedincem. Proto je podstatné, aby dítě mělo možnost při konstrukci nových znalostí vytvářet vlastní analýzu, bylo aktivním tvůrcem a nepracovalo jen s fixními modely (Ferreiro a Vernon, 1999, s. 410). Více pak budu toto téma rozvíjet v kapitole o edukačních aspektech této teorie.

Dále Ferreirová hovoří o chybě o jako zásadním poznatku, vedoucím k pochopení jednotlivých vývojových období (Ferreiro et Vernon, 1999, s. 398).

DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU

Nyní se zaměřím na problematiku uchopení dítěte jako objektu výzkumu.

Pro dobrý průběh experimentu je třeba, aby dítě dosáhlo úrovně funkční komunikace. Funkční komunikace se u většiny dětí objevuje ve věku čtyř let, kdy „... lze s dítětem provádět krátké pokusy, navozovat manipulaci s předměty, a tak získávat přesné odpovědi a vést s ním rozhovor. Sám tento fakt je už známkou nové struktury.“ (Piaget, 1999, s. 122)

Jak jsem zmínila výše, dítě je dle Piageta aktivním v procesu poznávání světa a jeho zákonitostí. Tak je tomu i u kognitivních složek lidské aktivity, jakou je například poznávání sociokulturního artefaktu písma.

PÍSMO JAKO KULTURNÍ ARTEFAKT

Socializace a kulturní transmise

Písmo je sociálně přenositelná znalost, ustanovená na základě konvence (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 51). Proto, aby dítě porozumělo systému psaní, si musí konvenci písemného záznamu osvojit a přijmout ji za vlastní (Ferreiro, 1986, s. 25). Každý jedinec, který prochází procesem enkulturace, by měl přijmout ty kulturní produkty, se kterými daná společnost operacionalizuje. Právě písmo je takovým produktem.

Není však jen produktem, samo o sobě je i prostředkem plnicím funkci kulturní transmise.

Je tedy prostředkem i obsahem socializace. Jednodušeji řečeno, učíme se mu, abychom mu mohli porozumět. Zároveň je to právě písmo, které nám zprostředkovává nové poznatky.

Abych byla konkrétnější, žádné dítě není v tomto ohledu „tabula rasa“. Je ve svém dětství pravidelně konfrontováno s různými formami psaného záznamu, ať už pasivní formou, kdy se písmo objevuje v jeho okolí, nebo aktivní formou, kdy se dozvídá o písmu během interakce s rodičem. Dítě se učí a osvojuje si potřebné symboly reprezentující realitu právě skrze nápodobu (Piaget, 1999, s. 119). Je zřejmé, že si samo klade otázky a utváří různé hypotézy, jak jsem již poznamenala dříve.

Dítě tedy není zcela neovlivněné. V rámci předškolní výchovy a často i v rámci výchovy doma je s písmem v úzkém kontaktu. Mají na něj vliv sourozenci již docházející do školy. Dítě, které se zajímá, vyvolává potřebu odpovědi u rodiče, rodič dítěti tedy dovednost porozumění psanému předkládá. Buď formou učení se psaní jednotlivých písmen, např. vlastního jména, nebo formou učení rozpoznávání jednotlivých písmen během procesu předčítání.

Symbol a znak jako součást sociálního vývoje dítěte

Opět se vracím k tématu symbolu a znaku tak, jak je definoval Jean Piaget, tentokrát v sociálním kontextu. „*Symbol se zakládá na vztahu podobnosti mezi označující a označovanou skutečností, kdežto znak je ‚libovolný‘ a musí se vytvářet dohodou.*“ (Piaget, 1999, s. 119). Znak je tedy konvenční, vzniká na základě dohody v rámci společenství. Symbol vzniká v reprezentaci dítěte, může nést pro dítě specifický význam, který nemusí být dále přenositelný. Pokud bych toto měla uvést na příkladu, zmínila bych jako znak písmo a kresbu jako symbolickou reprezentaci.

Znakový systém

Dítě vrůstá do kultury postupně. Postupně si také osvojuje určitý znakový systém písma užívaný v dané kultuře.

Ferreirová na toto navazuje slovy: „*Ačkoli je stále daleko od konvenční kaligrafie a pravopisu, dítě začíná zapisovat viditelné značky na papír, hraje si s hypotézami o skutečném významu grafické reprezentace.*“ (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 21). Již v relativně nízkém věku si dítě tvoří představy o tom, k čemu dospělí užívají písmo, a o tom, jak je samo může zkusit užívat.

Když dítě zaznamenává informace o okolním světě, zpočátku užívá symbolů. Až později si osvojuje konvenční formy znakového zápisu. Tedy v případě našeho kulturního prostředí začne užívat latinku.

TEORETICKÉ UKOTVENÍ VÝCHOZÍCH TEORIÍ

Ještě před tím, než uvedu obě výchozí teorie těchto výzkumných dvojic: Ferreirová a Vernonová, Kamiiová a Manningová, se zaměřím na vymezení klíčových momentů těchto teorií. Těmito momenty je schopnost dítěte rozlišovat mezi kresbou a psaním a dále problematika fonologického uvědomování.

Distinkce mezi kresbou a psaním

Základní premisou pro výzkum Emilie Ferreirové (Ferreiro, 1986, s. 6) je skutečnost, že existují dva odlišné grafické systémy, které dítě vnímá. Jedním grafickým systémem je obraz, druhým písmo. Dítě pro označení těchto entit užívá odlišného slovesného vyjádření. Říká buď, že „je to napsané“, nebo „je to nakreslené“ (Ferreiro, 1986, s. 7).

Mezi první pokusy dítěte, jak chápat písmo, je dešifrovat jej jako by se jednalo o obrázek. Obrázek a písmo jsou ze své povahy v reprezentaci dítěte stejným druhem skutečnosti. Dítě zatím nevnímá spojitost mezi písmem a tím, co „se říká“, protože to, co „se říká“, vnímá skrze jinou modalitu, jíž je sluch. Informace o obrázku a písmu vchází do kognice dítěte skrze totožnou modalitu, tedy zrak.

Ve věku mezi čtvrtým a šestým rokem života dítěte dochází u dítěte k uvědomění si toho, že symbolické vyjádření může zaznamenávat mluvenou řeč.

Produkce záznamu mluvené řeči má specifické rysy a s věkem se mění. Ze symbolického vyjádření, kdy dítě užívá „obrázky“, se postupně přesouvá na úroveň znaků. Zápis ve znacích nemusí nutně odpovídat konvenční podobě grafických znaků (Levin a Aram, 2013, s. 221). Vývojovým etapám přesunu od symbolického zápisu ke znakovému se budu věnovat v následujících kapitolách.

Dítě ve svém vývoji hojně pracuje se symboly (fáze symbolického myšlení je charakteristická pro období mezi 2. a 4. rokem (Krejčířová, 2008, s. 78)). Svět si získává prostřednictvím reprezentací, pro jejichž vyjádření užívá symbolů. Ferreirová se pozastavuje nad tím, že ve fázi, která koresponduje s fází symbolického myšlení, je hranice mezi kreslením a psaním nejasná (Ferreiro, 1986, s. 7). Kresba je pro dítě symbolickým vyjádřením skutečnosti. Také písmo je pro dítě v tomto období stále symbolické.

Fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování je jedním z klíčových termínů této bakalářské práce. Je definováno jako schopnost rozeznávat zvukovou strukturu slov. Schopnost dělit slovo na jednotlivé části není vázána na věk dítěte (Ferreiro a Vernon, 1999, s. 409).

Přesto se absolutní uvědomování si fonémů objevuje až v době, kdy se děti učí číst. Dle Zukowského (1996) (Ferreiro a Vernon, 1999, s. 397) výzkumy ukazují, že nevzdělaní dospělí prokazují citlivost ke slabikování. Avšak pouze lidé, kteří obdrželi nějaké instrukce ke čtení, dokážou rozeznávat jednotlivé fonémy.

Ferreirová a Vernonová (1999, s. 409) postulují silnou korelaci mezi fonologickým uvědomováním a aktivitou psaní. Zdá se, že schopnost dělení slov se odvíjí od úrovně znalostí o psaní. Kamiiová a Manningová na základě svých výzkumů potvrzují toto tvrzení Ferreirové a Vernonové. I ony tvrdí, že existuje blízký vztah mezi úrovní psaní a schopností orální segmentace (Kamii a Manning, 2002, s. 38).

Zároveň však Ferreirová a Vernonová říkají, že schopnost fonologického uvědomování nemusí být nutně předpokladem pro další vývoj v oblasti čtení a psaní (Kamii a Manning, 2002, s. 38). Toto je však velmi obecně řečeno. Ferreirová

a Vernonová citují v tomto směru Virginii Mannovou (1991), jež tvrdí, že fonologické uvědomování se zdá být jedním z nejsilnějších předpokladů ke čtení (Ferreiro a Vernon, 1999, s. 397). V oblasti osvojování čtení se tedy zdá být schopnost fonologického uvědomování jako klíčová, ačkoli nemusí být jediným předpokladem pro rozvoj schopnosti čtení. Edukačními aspekty těchto teorií se budu zabývat v další části práce.

V rámci vědecké diskuze na téma fonologického uvědomování v souvislosti s edukací je řešen jeho původ. Vystává otázka, zda je fonologické uvědomování vstupní podmínkou ke čtení, či je důsledkem vystavení písemnému materiálu. Tedy zda je důsledkem instrukcí ke čtení, které dítě získává prostřednictvím interakce.

Zároveň Vernonová (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 412) tvrdí, že učení se písmu je ovlivněno i smyslovými schopnostmi, krátkodobou vizuální pamětí, pamětí tvarů, vizuální a sluchovou diskriminací.

ÚVOD K TEORIÍ

V těchto výzkumech, ačkoli primárně vycházejí z tvorby Jeana Piageta, se nejedná tolik o vymezení jednotlivých stadií vzhledem k věku dítěte. Věk je u jednotlivých dělení zmiňován, ale není mu přiřčen takový význam. Věk totiž není hlavním organizátorem vývoje kognitivních funkcí. Na jejich vývoji se podílí více faktorů (prostředí, úroveň smyslové diferenciacce, úroveň dalších kognitivních funkcí). Přesto se dá říci, že tito výzkumníci patří do vědecké skupiny „stadiových psychologů“ – „stage theorists“ (Gentry, 2000, s. 319).

SYLABICKÁ TEORIE FERREIROVÉ (Vernon a Ferreiro, 1999)

Ferreirová se ve své teorii zaměřuje na slabičné vnímání psaného textu. Základem pro tuto schopnost vnímat text slabičně je dovednost fonemického uvědomování. Autorky Vernonová a Ferreirová se ve své práci *Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness* zaobírají vztahem mezi vývojem fonologického uvědomování a vývojem psaní u dětí předškolního věku.

Zároveň vychází z předpokladu, že schopnost dětí segmentovat slovo do fonémů je prerekvizitou k učení se čtení a psaní.

Teorie autorek Vernonové a Ferreirové (Vernon a Ferreiro, 1999) nese název sylabická teorie. Autorky zvolily jako třídící hledisko schopnost rozlišovat fonémy od slabik. Cílem jejich vědecké práce bylo rozlišit a vymežit všechna období, kterými dítě prochází při pokusech rozdělit slovo do co nejmenších částí. Výsledkem jejich zkoumání bylo stanovení šesti stádií, která popisují dále.

V jejich výčtu budu respektovat pořadí, v němž jsou zaznamenána v článku, z nějž jsem čerpala. Důležitým poznatkem této teorie je fakt, že forma znaku nemusí nutně odpovídat zápisu v podobě písmen latinky, tj. že tvary písmen mohou být náhodné, pokud je dítě zpětně schopno je správně identifikovat.

Z důvodu, že v praktické části užívám pouze jedné části výzkumu, který prováděla Ferreirová s Vernonovou v roce 1999, užiji pro určení vývojových stádií u mého výzkumného vzorku starší klasifikace z roku 1988 ocitované Guimardem (Guimard, 1997, s. 473). Kompletní klasifikaci z výchozího článku Vernonové a Ferreirové uvádím následně.

Kromě nejvyšší úrovně konceptualismu, která se shoduje s koncepty dospělého jedince, text není dětmi považován za grafickou reprezentaci, identickou s mluveným jazykem. Výjimkou však je psaní vlastního jména nebo čtení věty dospělým, kdy si dítě uvědomuje, že je zde „něco napsáno“.

Úrovně dle Ferreirové (Guimard, 1997, s. 473) jsou následující:

1. Alfabetická úroveň: produkce nese fonografickou korespondenci celkovou nebo částečnou.
2. Sylabická úroveň: slova jsou produkována na základě sylabického nebo sylabicko-alfabetického kódování.
3. Presylabická úroveň: produkce nenese znaky fonologického kódování.
4. Neprodukce – dítě nic nic neprodukuje.

Původní kategorizace (Vernon a Ferreiro, 1999) je následující:

1. Alfabetické psaní: systematická korespondence foném-grafém (ale nemusí odpovídat přesné podobě písmene, dítě zapisuje výrazy dle toho, jak je slyší).
2. Sylabicko-alfabetické psaní: smíšený systém psaní, někdy děti v tomto období reprezentují slabiku písmenem, ale také již začínají využívat intrasylabických jednotek, tj. první a poslední slabika ze dvou písmen a ve středu je jen jedno písmeno, př. *MAIOSA* – zastupující výraz pro slovo *mariposa* (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 403).
3. Striktní sylabické psaní s užitím relevantních písmen: jedno písmeno je přiřazováno k každé vyslovené slabice, více propracovaný proces než v následujícím období.
4. Striktní sylabické psaní bez užití relevantních písmen: *perico* napsáno jako OIE za každou slabiku, jedno písmenko (navíc převráceně) (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 403).

5. Počátečně sylabické: dítě začíná vnímat korespondenci písma a zvuku, korespondence je patrná z toho, že dítě slabikuje při čtení vlastní produkce, zápis však neodpovídá počtu slabik.
6. Presylabické období: bez pokusu zřít korespondenci: písmeno-slabika.

TEORIE KAMIIOVÉ A MANNINGOVÉ

Autorky Kamiová a Manningová se věnují studiu fonologického uvědomování. V samém začátku svého článku na toto téma citují některé další autory, kteří se zabývají právě fonologickým uvědomováním. Příkladem jmenovaných může být Goswamiová a Torgesen, kteří tvrdí, že mezi schopností fonologického uvědomování a pokrokem v rané fázi čtení existuje pozitivní korelace. Jiní, jako např. Liberman, kterého také autorky citují, toto potvrzují a tvrdí, že právě nedostatečná schopnost fonologického uvědomování způsobuje problémy v rané fázi čtení slov.

Více k tomuto tématu uvádím v kapitole týkající se edukačních aspektů.

Důležitým poznatkem Kamiové a Manningové v diskuzi nad teorií je rozlišení mezi znalostmi dítěte o povaze psaného textu a jeho schopnostmi, jakými je sluchová a zraková diskriminace, krátkodobá paměť a fonologická segmentace.

Znalosti dětí se přímo odrážejí na jejich pochopení toho, co je to písmo a o čem je. V počáteční úrovni 1a dítě zaměňuje písmo s obrázky, případně piktogramy či jiným symbolickým vyjádřením. V úrovních vyšších, 1b a 1c, dítě staví svoji reprezentaci pouze na vizuální podobě s písmem. Zatím nevnímá souvislost s délkou slova. Bodem zvratu je dle autorek úroveň 2 a 3, kdy si dítě poprvé uvědomuje spojitost psaní s mluvenou řečí a písmo už nechápe jen jako téměř náhodný shluk grafických značek.

Zde uvádím kategorizaci:

Úroveň 1:

Dítě ještě nemá představu o povaze systému psaní (alfabetického). Netuší, že písmo

má nějakou spojitost s mluveným projevem.

Podstadiá:

1A: kreslení obrázku pro každé slovo

1B: psaní řetězce náhodných písmen bez vztahu mezi délkou mluveného slova a počtem písmen

1C: psaní všech slov s minimálním množstvím písmen (obvykle dvěma) a přibližně stejným počtem písmen, obvykle dvěma, třemi, čtyřmi nebo pěti

Úroveň 2: Kritéria jsou podobná úrovni 1c, ale první písmena jsou obvykle psána správně; první moment, kdy si dítě začíná uvědomovat, že psané odpovídá mluvenému.

Úroveň 3: V této úrovni děti píšou opět správná písmena na začátku slova, začínají rozlišovat délku mezi dvěma různě dlouhými slovy (*fly-butterfly / ham-hamster*) a užívají více „správných“ písmen (nejen počátečních).

Úroveň 4: Děti užívají více „správných“ souhlásek, respektují délku.

Úroveň 5: Na rozdíl od úrovně 4 dítě píše mnohem více samohlásek. Písemný projev se nejvíce podobá konvenčnímu zápisu.

TEORETICKÉ SROVNÁNÍ OBOU TEORIÍ

Obě teorie jsou si velmi blízké. Jak jsem již uvedla, teorie Kamiiové a Manningové přímo vychází z teorie Emilie Ferreirové. Přesto jsem zvolila tyto teorie jako stěžejní východiska pro svou práci. Z každé teorie jsem zvolila její určitou část. V teorii Ferreirové a Vernonové se zaměřuji na schopnost fonologické segmentace, u Kamiiové a Manningové na produkci psaní.

Ferreirová a Vernonová hodnotí, že dítě prokazovalo vyšší úroveň při písemných úkolech, kdy muselo pracovat s jednotlivými písmeny, než v úkolech s „obrázky“. Kamiiová a Manningová naopak poukazují, že v jejich vzorku pouze děti z úrovně 5 prokazovaly vyšší úroveň při vlastním psaní než při práci s „obrázky“.

Dále pak Kamiiová a Manningová vyzdvihují, že pro posouzení schopnosti fonologického uvědomování je metoda, která se zabývá produkcí psaní, vhodnějším nástrojem.

DISKUZE NAD EDUKAČNÍMI ASPEKTY TEORIE E. FERREIROVÉ

V této kapitole se budu zabývat tématem aplikace teoretických poznatků jako didaktických nástrojů. Diskuze nad metodami výuky čtení a psaní probíhá více než 100 let. Následně se opět vrátím k tématu fonologického uvědomování a teoretickou část rozšířím o koncept tzv. „invented spelling“.

V diskuzi navazující na edukační implikaci své sylabické teorie Ferreirová a Vernonová upozorňují na to, že instrukce ke čtení, kterých se dítěti dostává skrze výuku dovednosti čtení, nerespektují individuální úroveň konceptualizace písma. Tedy, že odhlíží od toho, že každé dítě se v začátku školní výuky může nacházet na jiné úrovni chápání písma.

Literatura potvrzuje a vysvětluje důležitost učení se porozumění psanému textu již v průběhu předškolního vzdělávání. Toto období je totiž určujícím pro pozdější úspěch dítěte ve škole (Guimard, 1997, s. 480).

Dítě předškolního věku prokazuje samo zájem o písmo, je-li s ním konfrontováno. Ferreirová a její následovníci však zdůrazňují, že je třeba dítě v této touze po poznání podporovat a motivovat jej ke psaní. Skrze první pokusy o zápis (v předškolním i raně školním období) dochází u dítěte k analýze vlastní řeči a začíná tak rozeznávat jednotlivé fonémy (Kamii a Manning, 2002, s. 45). To potvrzuje i Ferreirová, která zdůrazňuje nutnost dítě stimulovat (Ferreiro, 1999, s. 395).

Ferreirová ve své publikaci *Literacy Before Schooling* (1982) zmiňuje, že existují způsoby podpory, které mohou dítě stimulovat, způsoby, které mohou dítě naopak blokovat. Jelikož je známo, že děti mají různé předpoklady a také jsou na různém vývojovém stupni, doporučuje moderní didaktika kombinace metod.

V každém případě je třeba zvolit vhodný teoretický rámec, z něhož bude daný způsob podpory vycházet. Behavioristický model je založen na vztahu stimul-reakce, zaměřuje se tedy spíše na tvorbu metod, jakými postupy dítě učít osvojování si psaného textu. Piagetův ve svém modelu asimilace naopak uvádí, že je to vlastní asimilační systém jedince, který přetváří nově získané informace vlastním způsobem (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 13).

Každý jedinec tedy přetváří skutečnost individuálním způsobem, proto je důležité interpretovat konkrétní jedincovo chování. Jedině tak tomuto chování můžeme porozumět a dále s ním pracovat.

Ferreirová zdůrazňuje, že podstatou Piagetovy teorie je to, že do středu procesu učení by měl být dán jedinec. Ferreirová tedy upřednostňuje důraz na individualitu před striktním dodržováním metod, kdy dochází k memorizaci, či opakujícím se osvědčeným postupům (jak je tomu u behaviorismu). Děti nečekají na osvědčené postupy a instrukce ze strany dospělých. Klasifikují a utřídí si běžný svět kolem sebe samy.

Dítě velmi brzy zkouší porozumět systému psaní a vydává se směry, které jsou v tradiční pedagogické praxi opomíjené (Ferreiro 1986, s. 25). Právě tyto směry popisuje Ferreirová ve své sylabické teorii.

První ročník základní školy je rokem „instrumentálním“, ve kterém dítě získává nástroje, které mu umožní získávání různých dovedností: (Ferreiro, 1986, s.

13). Mezi nimi je i písmo. Jak jsem již psala v kapitole o písmu jako kulturním artefaktu, písmo se nestává jen znalostí, ale také prostředkem k jejich získávání znalostí. Často dochází k získání těchto instrumentů (čtení a psaní) skrze tzv. *blind initiation*, tj. bez využití inteligence. V praxi existují dva způsoby, kterými výuka probíhá. Při výuce matematiky se pracuje s vlastní představivostí a aktivitou dítěte (tento styl navazuje na Piagetův konstruktivismus), avšak při učení se čtení je dítě pasivním příjemcem hotových řešení (tento styl navazuje na asocianismus) (Ferreiro, 1986, s. 14).

Chomskyová (1971, 1979) (dle Kamiové a Manningové, 2002, s. 45) upozorňuje na důležitost psaní pro další vývoj v oblasti čtení. Ferreirová připomíná testování „reading readiness“, tedy připravenosti ke čtení. Psychologická literatura, jež pojednává o této problematice, zmiňuje následující znaky, které by se měly zkoumat v rámci zjišťování připravenosti na čtení. Těmi jsou: orientace písma, zraková a sluchová diskriminace, vizuo-motorická koordinace, správná artikulace a další (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 12). Chomskyová (1971, 1979) (dle Kamiové a Manningové, 2002, s. 45) upozorňuje na důležitost psaní pro další vývoj v oblasti čtení. Stejně dovednosti jsou důležité i k osvojení dovedností psaní. Toto testování si však neklade za cíl dospět k hlubším souvislostem. Avšak i Vernonová a Ferreirová (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 412) nepopírají důležitost dispozic dítěte, které zkoumá test připravenosti ke čtení.

Invented spelling

„Když se dítě učí hláskovat, vynalézá. Hledá teorii, která by mu pomohla nalézt vztah mezi alfabetským kódem a psaným jazykem.“ (Gentry, 1978, s. 89)

Druhou částí diskuze nad edukačními aspekty dovednosti předškolního čtení je problematika tzv. „invented spelling“. V doslovném překladu „invented spelling“ znamená: „vynalézavé hláskování“. Je to jedna z metod, která je založena na tom, aby dítě předně pochopilo systém, a až následně se naučilo užívat správných hlásek.

Písemný projev dítěte užívajícího metodu „invented spelling“ může vypadat následujícím způsobem (příklad uvádím v anglickém jazyce, jelikož v jazyce českém

to není tak zjevné): „*I WIL KOMM DAOON STERS*“, ve správném znění by to mělo být: „*I WILL COME DOWNSTAIRS*“ (Read, 1970 in Chomsky, 1976, s. 59).

Literatura zabývající se problematikou „invented spelling“ se zaměřuje na aplikaci tohoto konceptu ve školní praxi. Výsledky výzkumů zaměřujících se na toto téma mluví jasně o tom, že dovednost hláskování je pro budoucí čtenáře výhodou.

I další autoři, jako např. Chomskyová (1971), se domnívají, že je dobré začít metodou hláskování a nikoli metodou slabikování.

V rámci tohoto tématu uvádím rozdělení dle Gentryho (1982), které předznamenává, co si v jakém období děti myslí o hláskování (Gentry, 1982, s. 322). Gentry (1978) zdůrazňuje, stejně jako ostatní stadiovní psychologové, že vývoj dítěte směřuje od jednoduchého poznání ke komplexnímu. Stejně je tomu i v oblasti hláskování. Schopnosti hláskování se vyvíjí u každého dítěte odlišně, ale je možné vyzorovat určité podobnosti. Pro dokreslení uvádím Gentryho dělení schopnosti hláskování. Tento výčet období se velice podobá kategorizaci Emilie Ferreirové.

1. Prekomunikativní období – dítě nevnímá, že jednotlivá písmena znamenají nějaký konkrétní zvuk.
2. Semifonetické období – dítě rozeznává, že písmeno může korespondovat se zvukovou stránkou, ale hláskování slova je zkrácené nebo může obsahovat nějaká „extraletters“, tedy písmena navíc, která nekorrespondují se zvuky ve slově.
3. Fonetické období – hlavní strategií dítěte je strategie založená na zvuku, dítě už zkouší samo hláskovat.
4. Tranzitní/přechodové období – vizuální či morfologická strategie je dominantní, dítě nepřemýšlí už jen nad zvukovou podobou.
5. Konvenční období – správné hláskování.

Velmi podobnou kategorizací je dělení dle Beerse a Handersona, kteří označili problematiku hláskování jako „strategie názvu písmen“. Finální strategii, kdy dítě užívá absolutního hláskování, předchází vynechávání samohlásek (Gentry, 1979, s. 88). I takový případ se objevuje v mém sběru dat (dále v kapitole Praktická část), kdy jedna dívka (Jituška) píše ze svého jména jen souhlásky.

Mezi další autory, kteří zkoumali, jak děti rozumí vztahu mezi názvy písmen a zvukovou stránkou, patří např. Charles Read (1975).

Fonologické uvědomování a jeho edukační aspekty

Při tvorbě manuálů je třeba vzít v potaz, že každé dítě vzhledem k různě podnětnému prostředí přichází do učebního procesu na odlišné úrovni chápání vlastností psaného slova.

V některých momentech vývoje může mít výuka fonologického segmentování negativní dopad na další vývoj představy o funkci písma. Ke zdokonalování fonologických dovedností je dle autorek Vernonové a Ferreirové třeba užívat výhradně orální metody. Autorky radí, že pokud bude ve výuce psaní využíváno zpětné reflexe, začne u dítěte docházet k analýze vlastní řeči spontánně (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 412). Dále pak tvrdí, že vztah mezi fonologickým uvědomováním a úspěchem ve čtení byl potvrzen ve všech studovaných jazycích (Ferreiro, Vernon, 1999, s. 411).

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je určení jednotlivých vývojových stadií čtení a psaní u předškolních dětí a jejich následné zhodnocení. Vymezení vývojových stadií bylo definováno autorkami Emilií Ferreirovou a jejími spolupracovnicemi a následovnicemi Kamiiovou a Manningovou.

V praktické části své bakalářské práce tedy budu vycházet nejen z vlastní práce Emilie Ferreirové, ale také z výzkumu, který se na její práci významně odvolává. Jeho tvůrkyněmi byly Constance Kamiiová a Maryann Manningová.

V první části textu se budu věnovat uvedení do metody sběru dat. Více se budu věnovat problematice experimentu. Dále popíši výzkumný vzorek.

Ve druhé části uvedu výzkumný plán a jeho tři složky.

Další dvě kapitoly praktické části této práce budou věnovány práci s daty dle obou výchozích výzkumů. Následně uvádím interpretaci jednotlivých produktů dětí dle navržené kategorizace.

Jádrem této části bude celkové zhodnocení a porovnání obou výchozích teorií.

Závěrem zmíním jednotlivé zvláštnosti v projevech dětí.

UVEDENÍ DO METOD SBĚRU DAT

Experiment

Výzkumnou metodou získávání dat se pro tuto práci stává experiment piagetovské tradice.

Ferreirová je považována za neopiagetovce. Je jedinou osobou z Latinské Ameriky, která byla vychována v akademickém poli přímo Jeanem Piagetem, a to jako jeho doktorandka. V roce 1970 dokončila pod jeho vedením svou disertační práci (Goodman & Reyes, 2005). Ferreirová je zásadně inspirována Ženevskou školou. Navazuje na Piageta i prostřednictvím vybrané metodologie, kdy užívá klinické metody.

Metodou vyhodnocování dat je tedy kvalitativní výzkum, kvantitativně je zjišťována pouze četnost určitého typu odpovědí, výsledky kvantitativní části však neslouží k dalšímu statistickému hodnocení.

Dobrý experimentátor by měl dokázat pozorovat všechny myšlenkové pochody dítěte a zároveň je dávat do kontextu s teorií již nastudovanou, klást nové hypotézy, kontrolovat a vyvracet hypotézy předešlé. Takováto práce se skutečně stává uměním, jelikož tazající musí brát v potaz i vedlejší efekty, jako je únava tázaného dítěte, jeho nezáměr o věc apod. Toto umění spočívá v tom, že si experimentátor nevystačí jen se strohou odpovědí, ale nechává dítě mluvit svobodně a odkrývá tak jeho spontánní reakce (Piaget, 2003, s. 12).

Dialog mezi dítětem a dotazujícím by měl cílit k odhalení mechanismů myšlení dítěte (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 12). Základní dovedností je dokázat vést rozhovor tak, aby dítě nemělo pocit, že je od něj něco očekáváno (takový pocit zamezuje odpovědi, která vypovídá o reálné představě dítěte).

Jedná se o velice těžkou podmínku výzkumu, tím spíše, že většina dětí již v předškolním zařízení či v zájmových kroužcích pracuje s chybou jako s nedostatkem. Jedná se však o jinou chybu než chybu v klasickém piagetovském smyslu, není to chyba konstruktivní, která by předznamenávala určité vývojové období. Dítě je touto chybou omezováno, protože si ji samo uvědomuje. Dle Piageta

je chyba přirozenou součástí projevu dítěte, dítě tuto chybu nevnímá jako problém, protože experimentuje.

Výzkumný vzorek

Pro sběr dat jsem zvolila skupinu dětí, která se schází v rámci volnočasové aktivity.

K výzkumu jsem získala 16 dětí, z toho jsem však dále pracovala s daty pouze 14 z nich. U dvou dětí byla přítomna matka, což ovlivnilo získaná data do té míry, že jsem je musela z výzkumného vzorku vyloučit.

Věk dětí se v mém vzorku pohyboval mezi 4 lety a 3 měsíci a 6 lety a 5 měsíci. Toto rozpětí bylo širší než u výzkumu Kamiiové a Manningové (Kamii a Manning, 2002, s. 39), v němž se věk pohyboval mezi 5 lety a 5 lety, 11měsíci. Ferreirová a Vernonová (Vernon a Ferreiro, 1999, s. 401) užily průměrného věku 5,7 let.

Dále pak pohlaví ve vzorku bylo v poměru: 6chlapců, 8dívek.

VÝZKUMNÝ PLÁN

Pro výzkum v rámci této práce jsem zvolila tři různé metody sběru dat. První je úkol vztahující se ke zjištění úrovně dovednosti psaní. Druhý je úkol vztahující se k zjištění úrovně segmentace slova a třetí je dílčí úkol vztahující se ke čtení s obrázkem. Tyto úkoly následně rozepisují.

Design výzkumu by měl být takový, aby navazoval na zkušenost dítěte s písmem tak, jak se s ním dítě setkává ve všedním prostředí (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 12). Jedná se tedy o to, aby byla do výzkumu zahrnuta patřičná slovní zásoba, které dítě rozumí, případně aby byl text doprovázen obrázkem.

Úkol k dovednosti psaní

První z užitých úkolů je úkol, který se zabývá psaním. Vernonová a Ferreirová (Vernon a Ferriero, 1999, s. 391) upřednostňují jako počáteční bod výzkumu právě předvedení dovednosti psaní. Dle autorek můžeme být jedině tak svědky reálného procesu konstrukce psaní dítětem. Ke správnému uchopení je také třeba důsledně vnímat komentáře a verbalizaci myšlenkových postupů dítěte.

Pro administraci tohoto úkolu jsem upravila zadání výzkumného úkolu Kamiiové a Manningové. Kamiiová a Manningová konstruují svoji výzkumnou otázku na základě podobnosti slov. Slova předkládají vždy ve dvojici, kdy jedno slovo je součástí slova druhého.

Pro svůj sběr dat jsem se postupem autorek inspirovala. Úkolem dítěte bylo zapsat následující dvojice slov: klíč-petrklíč; kos-kostel; nožka-stonožka; mrak-mrakodrap; kolo-koloběžka; roh-rohlík; med-medvěd. Z důvodu rychlé unavitelnosti dítěte jsem zadávala vždy pouze 2–3 dvojice, jelikož jsem dítěti předkládala ještě další úkoly.

Úkol k dovednosti fonologické segmentace slova

Jako druhý jsem zvolila úkol zaměřený na fonologickou segmentaci slov, kdy bylo úkolem rozdělit slovo do co nejmenších částí. Tento úkol byl převzat a modifikován z výzkumu Emilie Ferreirové a Sofie Vernonové.

Zadání druhého úkolu probíhalo následujícím postupem: dítě dostalo kartičku, na které byl obrázek (viz příloha). Úkol jsem zadala s tímto popisem: „Teď budeš dávat hádanku ty mně. Tvým úkolem bude to, co vidíš na obrázku, rozdělit do co nejmenších částí. Dám ti příklad: támhle je palma. Kdyby na tom obrázku byla palma, ty bys řekl(a): p-a-l-m-a. Kdybys ale řekl(a) pal-ma, uhodla bych to, protože je to moc jednoduché. Měl(a) bys říct p-a-l-m-a.“ Dítěti jsem následně dávala zpětnou vazbu: „je to moc jednoduché, zkus to znovu“ anebo „to je těžké uhodnout“.

Dílčí úkol ke čtení s obrázkem

Jako dílčí úkol jsem zvolila úkol „čtení s obrázkem“, který měl být pouze informativní pro případ možných nejasností vzešlých z dat předešlých dvou úkolů. Dítěti jsem předložila dvě identické dvojice obrázků, přičemž u jednoho z obrázků bylo písmo, u druhého ne. Nejprve jsem předkládala tu dvojici bez písma, vzápětí jsem list otočila. Na druhé straně byla stejná dvojice obrázků, jen s krátkým písemným záznamem toho, co bylo přítomno na obrázku. Dotazovala jsem se, zda je na druhém obrázku něco jiného. Následně jsem se ptala, co to je. Dále jsem se ptala nautvrzovala orientaci písma, abych zjistila, zda ji dítě chápe stejně jako v předešlém úkolu.

V následujících dvou kapitolách budu třídit data každého dítěte zvlášť podle prvních dvou úkolů. První bude třídění dle vývojových stadií Kamiové a Manningové. Druhá kapitola se bude věnovat třídění Ferreirové.

VÝVOJOVÁ STADIA V OBLASTI PRODUKCE TEXTU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ DLE KRITÉRIÍ KAMIOVÉ A MANNINGOVÉ

Z produkce dětského psaní můžeme nazírat podrobně proces, jakým dítě svoje představy o písmu konstruuje.

Psaní (kromě vlastního podpisu dítěte) není vyžadováno v raném vzdělávacím systému takřka vůbec. Dítě tak nezískává znalosti o tvorbě psaného textu. Myšlení dítěte není zaneseno kulturními artefakty. Jeho projev je založen jen na tom, co si o písmu myslí a jak jej vnímá. Tímto výzkumníkovi situace dává větší prostor pro kvalitnější analýzu produktu. Umožňuje mu nahlédnout do způsobu myšlení, které dítě užívá.

Pro tento výzkum jsem zvolila takové dvojice slov, které přímo následují výzkumný úkol Kamiové a Manningové. Těmi jsou: *kos-kostel*, *med-medvěd*, *roh-rohlík*, *kolo-koloběžka*, *klíč-petrklíč*, *nožka-stonožka*, *mrak-mrakodrap*. Vždy jsem dítěti zadala napsat maximálně tři dvojice, aby se neunavilo.

Tento úkol jsem zadávala jako první, aby dítě nebylo ovlivněno úkolem na segmentaci a písemným záznamem u úkolu „čtení s obrázkem“.

V následující části budu přiřazovat jednotlivé produkty dětí ke stadiím navrženým autorkami Kamiovou a Manningovou. Další poznatky vzešlé z této výzkumné části jsem uvedla v kapitole o zvláštnostech v projevu jednotlivých dětí v závěrečném komplexním zhodnocení.

Úroveň 1:

Dítě ještě nemá představu o povaze systému psaní (alfabetického). Netuší, že písmo má nějakou spojitost s mluveným projevem.

Podstadia:

1A: kreslení obrázku pro každé slovo

1B: psaní řetězce náhodných písmen bez vztahu mezi délkou mluveného slova a počtem písmen

1C: psaní všech slov s minimálním množstvím písmen (obvykle dvěma) a přibližně stejným počtem písmen, obvykle dvěma, třemi, čtyřmi nebo pěti

Úroveň 2: Kritéria jsou podobná úrovni 1c, ale první písmena jsou obvykle psána správně; první moment, kdy si dítě začíná uvědomovat, že psané odpovídá mluvenému.

Úroveň 3: V této úrovni děti píšou opět správná písmena na začátku slova, začínají rozlišovat délku mezi dvěma různě dlouhými slovy (*fly-butterfly / ham-hamster*) a užívají více „správných“ písmen (nejen počátečních).

Úroveň 4: Děti užívají více „správných“ souhlásek, respektují délku.

Úroveň 5: Na rozdíl od úrovně 4 dítě píše mnohem více samohlásek. Písemný projev se nejvíce podobá konvenčnímu zápisu.

Závěrem tohoto úvodu zdůrazním kritéria pro třídění, které autorky určují. Těmi jsou:

- to, zda se jedná o symbol či znak
- to, zda je znak „správný“ či nikoli
- uvědomění si vztahu mezi psaným a mluveným
- počet hlásek vzhledem k délce

Získaná data mají charakter rozhovoru zaznamenaného jako přepis audiozáznamu.

úroveň 1A

Maruška (4; 3)

Tuto úroveň jsem zvolila z důvodu, že dívka produkuje namísto slov obrázky, jak ukazuje i samotný produkt, na kterém jsou znázorněna slova v následujícím pořadí:

medvěd (vlevo nahoře), med (vlevo dole), kos (uprostřed), kostel (vpravo)



M

F

Produkt

Podpis

Bohužel bylo obtížné s dívkou o tomto více diskutovat. Proto jsem k tomuto hodnocení vzala v potaz i dílčí výzkum inspirovaný Emilií Ferreirovou, kde dítě mělo za úkol zkoumat písmo, které bylo uvedeno pod obrázkem, viz dále. Na základě získaného komentáře, kdy za začátek písemného záznamu dívka považovala horní část obrázku, jsem produktu přisoudila úroveň 1A. K tématu podpisu se vrátím ke konci textu.

úroveň 1B

Vojta (6; 0)

Ačkoliv tento chlapec zná některá písmena, umí se podepsat; přiřazuji jeho produkt do kategorie 1B. Dle produktu nevnímá vztah mezi délkou mluveného slova a počtem písmen. Zná konkrétní tvary písmen, ale písmena nedokáže pojmenovat. V tomto případě se dle mého názoru jedná o nedostatečné odpovědi v důsledku studu (chlapec odmítá zapisovat jednotlivá slova, jedná se pravděpodobně o případ předškolního dítěte, které se bojí chyby, a tak raději regreduje do nižší úrovně). Zná svůj podpis, s výjimkou zápisu písmene „A“ na konci, kde namísto něj užívá písmena „Z“. Dle dalších úkolů usuzuji právě na tuto úroveň, chlapec se totiž zároveň pohybuje na nízké úrovni segmentace.

R. P M N A V O J T Z

Produkt

Podpis

Laurinka (5; 4)

V psaní dívka prezentuje úroveň 1B. V zápisu není znatelná souvislost délky předloženého slova s délkou zapsaného. Avšak uvědomuje si, že slovo se skládá z jednotlivých hlásek, více ukáže následující ukázka:

E: mám pro tebe úkol, první bude napsat dvě slova

D: já to neumím

E: to nevadí, zkus to

E: kos a kostel

D: k k k (šeptá si)

4M75
HP.2
WMNBYS
10MT65
RA6M
RC08

LA

Produkt

Podpis

Apolénka (5; 4)

Tato dívka zaznamenává jednotlivé znaky na úrovni 1B. Jedná se o řetězce náhodných písmen bez vztahu mezi délkou mluveného slova a počtem písmen.



Produkt



Podpis

IC

Juditka (4; 7)

Dívka užívá vždy zhruba stejného počtu písmen, a to počtu, který přesahuje minimální množství. Většinou se jedná o čtyři znaky. (ukázkové podle výzkumu Kamiiové a Manningové). Proto jsem se přiklonila k úrovni 1C.

V jediném případě zápisu se zdá, že respektuje rozdíl v množství, ale tento případ nepokládám za validní.

Tato dívka umí správně vytvořit dvě písmena, proto je zaznamenává. Z jejího komentáře vyznívá nejistota.

Produkt

Podpis

Jituška (4; 10)

Dívka tuší souvislost mezi množstvím znaků a délkou slova, ale dle Kamiiové a Manningové patří její produkt do úrovně 1C. Pasivně poznává některá písmena, ale ještě je neprodukuje. Po podrobnějším zkoumání produktu a jeho komentáře jsem zjistila, že ačkoli dívce není známa konkrétní podoba alfabetického zápisu, zaznamenává specifickým způsobem, a to formou korespondence jeden znak - jedna slabika. Tímto znakem by byl její produkt ukázkovým příkladem do kategorizace Emilie Ferreirové pod úroveň striktního sylabického psaní bez užití relevantních písmen. Dle kritérií Kamiiové a Manningové je těžké její produkt zařadit, protože autorky zdůrazňují nutnost alespoň jednoho správného užití znaku, což v tomto případě neodpovídá.

Produkt

Podpis (píše zleva doprava)

úroveň 2

Martička (5; 9)

Tato dívka dosahuje úrovně 2. Uvědomuje si, že slovo se skládá z jednotlivých fonémů. Umí je pojmenovat, ale nezná pro ně jednotlivé znaky. První písmeno je však vždy zaznamenáno správně. Proto usuzuji, že by se mohlo jednat o úroveň 2. Slova mají většinou shodnou délku, jsou zpravidla čtyřpísmenná.



Produkt



Podpis

Maty (6; 0)

V tomto případě usuzuji na úroveň 2. Slova mají stejný počet znaků, ukazují se v nich „správné“ znaky (avšak to, že je v případě slov „kos“ a „kostel“ více než jeden správný znak, napovídá, že by se také mohlo jednat o úroveň 3). Dle autorek se v úrovni 2 jedná o první moment, kdy si dítě uvědomuje, že psané má přímou souvislost s mluveným. Zajímavé je, že u dvojice slov „kos“ a „kostel“ napíše Maty: „kos“ a „kel“, jakoby „k“ ve druhém slově v sobě zahrnovalo předešlé „kos“.

VO? VCL

MV M X

~~NH~~ NH

MATY

Produkt

Podpis

úroveň 3

bez zástupce

úroveň 4

bez zástupce

úroveň 5

Ludmilka (5; 11)

V tomto případě se jedná o úroveň 5. Dívka rozeznává jednotlivá písmena. Zadávala jsem jí poměrně těžká slova, lehká pro ni nebyla problémem, proto jsou v jejím projevu viditelné nejasnosti. Ukázalo se, že nedokázala zpětně rozeznávat, co napsala. To by se však dalo přisoudit tomu, že jsem dívku „vytrhla“ ze hry a že nebyla dostatečně motivovaná.

KOS. BOSTEL
LUDMILKA
MRÁK
MROK
MOŠK
STOMOŠKA

LUDMILKA

Produkt

Podpis

Rozárka (6; 4 – předškolní dítě)

Dívčín produkt jasně prokazuje úroveň 5. Problém se objevuje jen u slova „mrak“ (u „mrak“ přehodila 2. a 3. písmeno, stejnou chybu následně udělala u „mrakodrap“, což by ale mohlo být známkou toho, že si uvědomuje, že „mrak“ je též součástí slova „mrakodrap“).



Produkt

ROJÁRKA

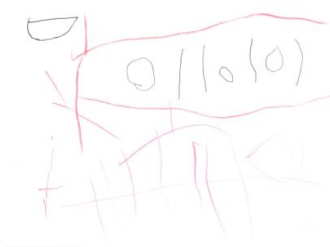
Podpis

VYŘAZENÍ / NEJISTÉ

V této části uvádím příklady produktů dětí, u jejichž kategorizace jsem si nebyla jistá.

Vašík (4; 4)

Pravděpodobně by se jednalo o úroveň 1A, avšak Vašíkův projev byl velice specifický, je možné, že konkrétními částmi zápisu měl na mysli jednotlivá slova, ale dodatečně to již bylo těžké určit, ke správnému určení by bylo zapotřebí videozáznamu. V určitém momentu, když zapisuje, komentuje to, že zapisuje „I“ a „O“.



Produkt

Viktorek (4; 10)

Ačkoli tento chlapec nemá v alfabtickém kódu stále jasno, je u něj zřejmé, že si je vědom odlišnosti v délce. V případě slov „nožka“ a „stonožka“ napsal jediné, a to „stonožka“. „Stonožka“ je podle něj celý záznam, který napsal, a „nožk“a je větší část tohoto záznamu.

Dále pak „koloběžka“ je v jeho podání „PLS“, kde „PL“ znamená „kolo“ „S“. Pokud bych jej však měla zařadit dle kritérií Kamiiové a Manningové, muselo by se jednat o úroveň 2, přestože si myslím, že chápe správně systém a to zhruba ve výši 4. úrovně.



Theo (5; 8) (bilingvní)

Úroveň nedokážu podle získaných dat odhadnout, vnímá správně délku, ale v produkci jej omezuje pocit neznalosti správných písmen, nikdy nenapíše celé slovo, ale jen písmeno. Sodhlédnutím od této podstaty se domnívám, že se jedná o úroveň 4 nebo 5.

Pozn. Je si vědom toho, jak se píše „T“.

E: zkusíš napsat kos a druhé kostel?

E: nebo raději kolo a koloběžka

D: něco, co začíná na t

**E: když nevíš to písmenko, tak zkus
napsat něco jiného**

M
H

T

A

THEQ

Produkt

Ferda (6; 5)

Tento chlapec má logopedické a grafomotorické obtíže.

Úroveň dle Kamiové a Manningové neurčují, a to z důvodu nedostatku produktu. Zajímavostí však je, že si uvědomuje nutnost celistvosti svého jména.

E: řekni mi, co je tohle, to nezakryté

D: f

D: k (A)

D: t (D)

D: a (R)

E: a víš, co je tohle? (E)

D: ne

E: a myslíš, že kdyby ses podepsal takhle, že by to stačilo?

D: ne

E: (doptávám se na ostatní části, pokaždé odpovídá, že ne, že by to nestačilo)



Produkt

Podpis

VÝVOJOVÁ STADIA V OBLASTI SEGMENTACE TEXTU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ DLE KRITÉRIÍ FERREIROVÉ

Sylabická teorie Ferreirové (Ferreiro, 1988)

V této části budu pracovat s daty, která vychází z výzkumu Emilie Ferreirové týkajícího se sylabické segmentace. Data budu následně interpretovat na základě klasifikace vytvořené Emilií Ferreirovou v roce 1988. Z toho důvodu, že užívám pouze jedné části výzkumu, který prováděla Ferreirová s Vernonovou v roce 1999, užívám starší klasifikace z roku 1988 ocitované v publikaci P.Guimarda (Guimard, 1997, s. 473). Tato klasifikace není tak podrobná jako ve výchozím materiálu (Vernon a Ferreiro, 1999), proto bude příhodnější pro určení kategorií i v tomto případě, kdy užiji pouze jeden dílčí úkol pro určení vývojového stadia dítěte. Přesto se v několika případech odkazuji i na dělení dle Vernonové a Ferreirové (1999).

Připomínám, že metodou sběru dat je úkol zaměřený na segmentaci slova, které dítě dostalo v podobě obrázku.

Před uvedením výčtu úrovní je třeba upozornit na to, že úrovně zanechávám v původním znění. Autor je uvádí tak, že jejich členění postupuje od nejvyššího stupně vývoje po nejnižší. Jedná se o opačné řazení, než jakého bylo užito v předchozím úkolu. V něm autorky respektovaly řazení dle chronologie vývoje, tedy postupovaly od nejnižší úrovně k nejvyšší.

Úrovně dle Ferreirové (Guimard, 1997, s. 473) jsou následující:

1. Alfabetická úroveň: produkce nese fonografickou korespondenci celkovou nebo částečnou.
2. Sylabická úroveň: slova jsou produkována na základě sylabického nebo sylabicko-alfabetického kódování.
3. Presylabická úroveň: produkce nenese znaky fonologického kódování.
4. Neprodukce – dítě nic nic neprodukuje.

Kritéria, která jsem užila při přiřazování produktů do jednotlivých vývojových stadií:

- úroveň segmentace
- vztah mezi fonologickým kódováním a psaním

úroveň 1

Rozárka (6; 4 – předškolní dítě)

V tomto případě se jedná o kompletní fonologickou segmentaci.

E: a teď dostaneš za úkol mi dávat hádanku ty

E: vidíš palmu?

E: já bych se ti to snažila říct co nejsložitěji

E: p a l m a

E: ale kdybych řekla pal-ma, bylo by to pro tebe moc jednoduché

E: když ti to ale řeknu část po části, mohlo by to být pro tebe těžké

E: tady si vyber z obrázků jeden a dáš mi to jako hádanku

D: a mám ti říct, na co to začíná?

E: máš mi říct to slovo po malých částech, aby to pro mě bylo těžké uhodnout

D: já nevím

E: a mám říct ty písmenka?

E: aha, zkus to

E: pauza

D: k o č k a

E: to bylo hodně těžký a já se nechám poddat

E: tak ještě vyber jedno

D: už to mám

D: hm, ale já nevím, co je to za zvíře

E: tak si vyber něco jiného

D: už to mám

D: n ů ž k y (po dlouhé pauze, vyslovila to velice rychle)“

Martička (5; 9)

U této dívky se jedná o nedokonalou, ale přesto kompletní fonologickou segmentaci. V případě slova „jelen“ nebyla schopna vzít v potaz všechna písmena.

E: teď si tady můžeš vybrat jeden obrázek, ale abych já to neuhodla

E: (zadání)

E: vyber si tu jeden obrázek

D: o k n o

E: a ještě jedno, hodně těžký

D: j l e n

E: teda to nevím,

D: jelen

Ludmilka (5; 11)

Fonologická segmentace se zde vyskytuje na nejvyšší možné úrovni, jedná se tedy o kompletní fonologickou segmentaci. Jediný problém se objevil v posledním uvedeném slovu. Může se tedy jednat o přechodnou úroveň mezi touto a předcházející úrovní, kde dochází k segmentaci na první slabice.

E: zadání posledního úkolu

D: t u š k a

E: tak další

D: o k n o

D: r y b a

D: n u š ky, k y

úroveň 2

Theo (5; 8)

Tento chlapec měl jisté potíže s produkcí jednotlivých fonémů. Užíval fonémy, které nebyly totožné s výchozím slovem. Avšak nebylo to nutně kvůli tomu, že je bilingvní. Tento jev se totiž objevoval u více dětí. V tomto případě se patrně jedná o fonologickou segmentaci první slabiky, ale též tento způsob segmentace není vyhraněný. Zároveň zde přidává jedno písmeno uvnitř slabiky. Tento jev není neobvyklý, objevoval se též v bakalářské práci J. Kadlecové (2013, s. 48), která jej vysvětluje jako přidávání další slabiky. V teoretické části zmiňuji kategorizaci týkající se problematiky hláskování od Richarda Gentryho (2000), kde jedna úroveň popisuje tzv. extraletters. Ta se objevují v projevu Thea hned u dvou slov. Tato písmena nekorespondují se zvukovou stránkou.

E: zadání posledního úkolu

D: j e el len e (něco mezi eu)

E: můžeš to říct ještě jednou

D: j e e le e n e (eu)

E: a zkusíš ještě druhý

D: rbl yy gg baba

E: to neuhodnu

D: ryba

E: a třetí

D: kr o čč koko čka... kočka (ke konci se smál, dle mého pozorování možná pro něj byla součástí této hry legrace)

Laurinka (5; 4)

V tomto případě se jedná o fonologickou segmentaci první slabiky. Závěrem však dívka překvapuje tím, že poslední slovo segmentuje po jednotlivých fonémech.

E: poslední úkol bude trochu na tobě, ty budeš dávat hádanky mně

E: (vysvětlování)

D: j e l e n

E: asi se nechám poddat

D: jelen

D: r y b ě k a,

E: můžeš ještě jednou?

D: r y b i ě k a

E: rybička

E: zkus ještě poslední, abych ji neuhodla

D: t u š k a

E: můžeš to říct ještě jednou?

D: t u š k a

E: to bylo hodně těžký

Apolénka (5; 4)

Zde jsou patrné spíše nepravidelnosti v segmentování. Dívčin projev se pohybuje mezi úrovněmi sylabického a sylabicko-alfabetického segmentování. Tato činnost není doprovázena implicitními pravidly pro segmentaci. V předchozím úkolu však segmentuje po hláskách. Také zde dochází ke zdvojení vnitřní samohlásky, stejně jako v předchozím případě.

E: teď budeš dávat hádanky ty mně

E: (vysvětluji)

E: zkus mi ho rozdělit

D: normálně jako třeba co to je?

D: kytka?

E: (znovu vysvětluju)

D: k e u ť i ě k a

D: t u u š k a

E: a rozdělíš mi další slovo?

E: zkus ještě těžší

D: n o j a s n ě (šeptá)

D: t á k

D: n u u š k y

E: a ještě jednu mi dej, prosím

D: o kno

E: zopakujes mi to, prosím?

D: okno

E: ještě jeden

D: ko eu čka

D: kos k,

D: k, jak vypadá?

Ferda (6; 5)

Projev tohoto chlapce se pohybuje na přechodu mezi sylabickou úrovní a částečným oddělením jednoho segmentu, kdy dle Ferreirové a Vernonové (1999) dochází k oddělení jednoho fonému od slabiky. Opět se zde vyskytuje zdvojení samohlásky.

E: a poslední úkol

E: (vysvětlení pravidel)

E: nůžky

E: a zkusíš to rozdělit do těch malých částí?

D: nů už ky

E: zkusíš další slovo?

E: tužka

D: tu u ž - tu žka

E: a zkusíš další rozdělit víc?

D: ry ba

Juditka (4; 7)

Zde se projevila stydlivost a strach z nezvládnutí úkolu. V jediném případě dochází k sylabické segmentaci. Avšak v závěru dívka zmiňuje fonémem „k“. To by napovídalo faktu, že si je vědoma, že dělení jde ještě dál za hranice slabik.

E: teď si vyměníme role a dáš mi hádanku ty

D: r

E: a řekneš mi všechna písmenka z toho?

E: (opět dovysvětluji)

D: (váhá)

D: když já to prozradím, tak to neumím vysvětlit

D: ryba

E: (opět dovysvětluji)

D: ko-čka

E: a možná to byla kočka

E: zkusíš ještě jedno, prosím?

E: tak povídej

D: nůžky

E: a uměla bys to rozdělit do těch malých částek, podobně jako kočku?

D: ale to bych mohla říct jen k

úroveň 3

Maty (6; 0)

Tento případ byl v mém sběru dat u úkolu týkajícího se segmentace ojedinělý. Chlapec totiž segmentuje pouze za pomoci souhlásek, samohlásky vynechává. Zajímavé je, že se zde objevuje zdvojení první souhlásky. Nenašla jsem k tomuto jevu žádné relevantní zdroje, které by toto jednání vysvětlovaly. Tuto chybovost bych však vysvětlila tím, že jeho rodiče jsou vedoucími skautských táborů a od útlého věku je chlapec přítomen kolektivu, kde se hodně operuje se šifrováním, tedy s jistou podobou hádanek. Pravděpodobně chlapec hledá za tímto úkolem, který je pojímán jako hra, něco víc. Snaží se mi zřejmě dát hádanku v pravém slova smyslu. Podle Ferreirové a Vernonové bych jej však radila do sylabické úrovně.

E: vyberu ti jeden obrázek

E: (výměna, já zadávám hádanku, protože nechápe)

E: k o č k a

D: pták?

E: ne, kočka

D: k, kočka

D: r-ra b (vnímá jen souhlásky)

E: tak to nevím

E: robot

D: ne, ryba

Jituška (4; 10)

Dívka úkolu zřejmě zcela nerozumí, avšak v předchozích částech segmentuje slova slabičně.

E: zadání

D: j

E: a řekneš mi to celé?

D: jl

E: tak to nevím, a je to opravdu celé?

D: přikyvuje hlavou

E: nechám se poddat

D: jelen

D: kčka

E: a zkusíš to ještě do menších částí rozdělit?

D: k

E: a jak je to dál?

D: kčka

E: a poslední

D: e kne

E: můžeš ještě jednou?

D: e kne

Důkaz toho, že segmentuje striktně slabičně:

E : a kdes ji napsala, pamatuješ si to?

D: sem

D: ko lo bě

E: a kde bylo kolo?

D: tady

E: a podepíšeš se mi tady, prosím?

D: hotovo

E: a co jsi kde napsala?

D: Ji tuš ka (píše zprava doleva)

úroveň 4

Vojta (6; 0)

Tohoto chlapce jsem se dotazovala jako prvního. Nepodařilo se mi správně předložit výzkumnou otázku, proto v jeho odpovědi dochází ke zkreslení. Pro bližší určení úrovně je zapotřebí užít dalších částí zkoumání. V dílčím úkolu však prokazuje segmentaci za pomoci tištěných slov „MEDVĚD“ a „KYTKA“, a to následujícím způsobem: „*M E T V I E D*“ a „*K Y L T K A*“.

E: teď ti dám poslední soutěžní úkol

E: já ti dám obrázky a ty mi dáš hádanku

E: (vysvětluji pravidla)

E: vytáhni si nějaký obrázek

E: rozdělíš to na malé částičky

D: nevím

E: co je na obrázku?

D: tužka

E: a jak bys ji rozdělil do malých částí?

D: nevím

E: na co začíná?

D: na j

E: a čím pokračuje?

D: L

E: a co je tam ještě schované?

D: u

E: a je tam ještě něco?

D: ne

Maruška (4; 3)

Dívka ještě nerozumí tomu, že slovo lze segmentovat, vnímá jej jako celistvou strukturu, jako danost.

E: zadání posledního úkolu

D: já nevím co

E: zkusíme to spolu

E: co je na tom obrázku

D: ryba

E: jak bychom ji, to slovo, rozdělili do malých částí?

D: nevím

VYŘAZENO

Viktorek (4; 10)

V tomto případě se výzkumná otázka nezdařila.

E: a teď poslední úkol, dáš mi hádanku (zadání)

D: má to dlouhý ocas

E: a, Viktorku, mohl bys mi dát tu hádanku jinak? (pokouším se to znovu vysvětlit)

E: nevíš, co je na tom obrázku?

D: kocourek

D: nebo kočka

E: zkusíš to říct v těch malých částech?

D: (nešlo to)

Vašík (4; 4)

V tomto případě se výzkumná otázka také nezdařila.

DISKUZE NAD SBĚREM DAT

Často docházelo k tomu, že se dítě stydělo předvést to, co si skutečně myslí. Několik dětí během psaní i verbálně projevovalo úzkost z neznalosti jednotlivých písmen. Ačkoli často byly z prvního úkolu lehce rozpačité, většina z nich byla ochotná spolupracovat na dalších dvou úkolech.

Co se týče hodnocení dílčího úkolu čtení s obrázkem, sloužil mi pouze jako doplňkový materiál. Během jeho administrace se ale vyskytl zajímavý jev: Většina dětí, které prokazovaly nižší úroveň, si všímala psaného textu u obrázku rychleji než děti s vyšší úrovní porozumění psanému textu. Vysvětluji si to tak, že děti s vyšší úrovní jsou již zvyklé na obrázky, které doprovázejí psaný projev, např. z knížek, kterými si samy listují. Naopak děti na nižší úrovni jsou teprve na začátku objevování toho, co písmo znamená. Troufám si tvrdit, že jsou i více zvědavé a jsou k této skutečnosti pozornější.

SROVNÁVACÍ TABULKA

V následující tabulce uvádím přehled vývojových stadií jednotlivých dětí dle rozdělení, které jsem definovala v předešlých dvou kapitolách. Jsou to vývojová stadia určená na základě výsledku úkolu psaní (dle Kamiiové a Manningové) a úkolu týkajícího se segmentace slov (dle Ferreirové a Vernonové). V tabulce řadím jednotlivce vzestupně dle věku.

Také jsem se rozhodla uvést informaci o tom, zda dítě „přetáčí“ v daném úkolu orientaci písma, či nikoliv. Orientací jsem se zabývala u vlastního jména a u psaní dvojic slov. Také mě zajímalo, jaký směr dítě volí při čtení, zda si myslí, že se čte z levé strany na pravou, nebo z pravé strany na levou. V další části textu se tématu orientace písma budu věnovat podrobněji.

DÍTĚ*/DĚLENÍ	Ferreirová	Kamiiová, Manningová	orientace písma**
<i>Maruška (4; 3)</i>	4 - bez produkce	1A - obrázek	ukazuje zhora dolů, domnívá se, že obrázek je součástí písma
<i>Vašík (4; 4)</i>	?	1A - obrázek / 2 - první písmena správně	dílčí úkol: P-L, podpis: není, písmo: chaotické
<i>Juditka (4; 7)</i>	2 - sylabická úroveň	1C - stejný a minimální počet písmen	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Jituška (4; 10)</i>	3 - presylabická úroveň	1C - stejný a minimální počet písmen	dílčí úkol: L-P (poznává některá písmena); podpis: P-L; písmo: L-P
<i>Viktorek (4; 10)</i>	?	3? - rozlišení délky slov, ale neužívá správná písmena	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: většinou L-P
<i>Apolénka (5; 4)</i>	2 - sylabická úroveň	1B - náhodná písmena, ne délka	dílčí úkol: P-L; podpis: L-P; písmo: P-L
<i>Laurínka (5; 4)</i>	2 - sylabická úroveň	1B - náhodná písmena, ne délka	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Theo (5; 8)</i>	2 - sylabická úroveň	?	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: většinou L-P (v jednom případě číslice P-L)
<i>Martička (5; 9)</i>	1 - alfabtická úroveň	2 - první písmena správně	dílčí úkol: P-L; podpis: P-L; písmo: L-P
<i>Ludmilka (5; 11)</i>	1 - alfabtická úroveň	5 - podobné konvenčnímu zápisu	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Maty (6;0)</i>	3 - presylabická úroveň	2 - první písmena správně	dílčí úkol: L-P; podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Vojtík (6;0)</i>	1-alfabtická úroveň	nelze srovnávat z důvodu nedostatku dat	dílčí úkol: L-P (hláskuje); podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Rozárka (6;4)</i>	1 - alfabtická úroveň	5 - podobné konvenčnímu zápisu	dílčí úkol: L-P ; podpis: L-P; písmo: L-P
<i>Ferda (6;5)</i>	2 - sylabická úroveň	?	dílčí úkol: L-P ; podpis: L-P; písmo: L-P

* řazení dle věku

** L-P: dítě píše zleva doprava; P-L: dítě píše zprava doleva

ZHODNOCENÍ TABULKY

Z této souhrné tabulky lze vyčíst, že závislost kognitivního vývoje na přesném chronologickém věku je relativní. Věk hrál roli pouze v krajních stádiích, tedy v nejnižším stadiu, kdy dítě užívalo k zápisu symbolického vyjádření, a poté v nejvyšším, kdy se produkce dítěte shodovala s konvenčním chápáním písma.

Dále je z tabulky zřetelné, u jak velké části vzorku došlo k nejasnosti v interpretaci dat.

O tom, zda se obě teorie ve své kategorizaci vzhledem k výsledkům jednotlivých dětí shodují, či si odporují, pojednám v následující kapitole zabývající se celkovým zhodnocením.

CELKOVÉ ZHODNOCENÍ

Obě teorie jsou v zásadě velmi podobné, jedna druhou doplňuje. Avšak i zde jsou patrné drobné odlišnosti, na které bych v této části práce chtěla upozornit.

Zásadním rozdílem v kritériích obou kategorizací je důraz na správnost písmen. Pro Ferreirovou není správnost písmen podmínkou, zajímá se pouze o to, zda je dítě schopno užít korespondence mezi znakem (tedy libovolným písmenem) a fonémem. Kamiiová a Manningová naopak kladou důraz na správnost písemného zápisu.

Pokud bych na základě dat svého výzkumu měla hodnotit souběžnost těchto dvou kategorizací, tedy zjišťovat, zda se vzájemně ve své kategorizaci doplňují, či jsou identické, popsala bych hodnocení následujícím způsobem:

Kategorie se scházejí v počátečních úrovních, v dalších úrovních každá z nich zkoumá jiná kritéria. Např.: úroveň segmentace mluveného slova nelze srovnávat s vědomím délky psaného slova.

Přesto i úrovně ve středu kategorizace spolu vzájemně souvisí. Vysvětlují si to tak, že ačkoli jsou užita jiná kritéria pro třídění, dítě prokazuje přibližně stejnou úroveň napříč různými složkami kognitivního vývoje. Ke shodě dochází opět v těch nejvyšších úrovních. Zvláštním jevem se ukázalo být, že z tohoto výzkumného vzorku žádné dítě neprokazovalo úroveň psaní 3 a 4.

Souvisí tedy spolu tyto kategorie:

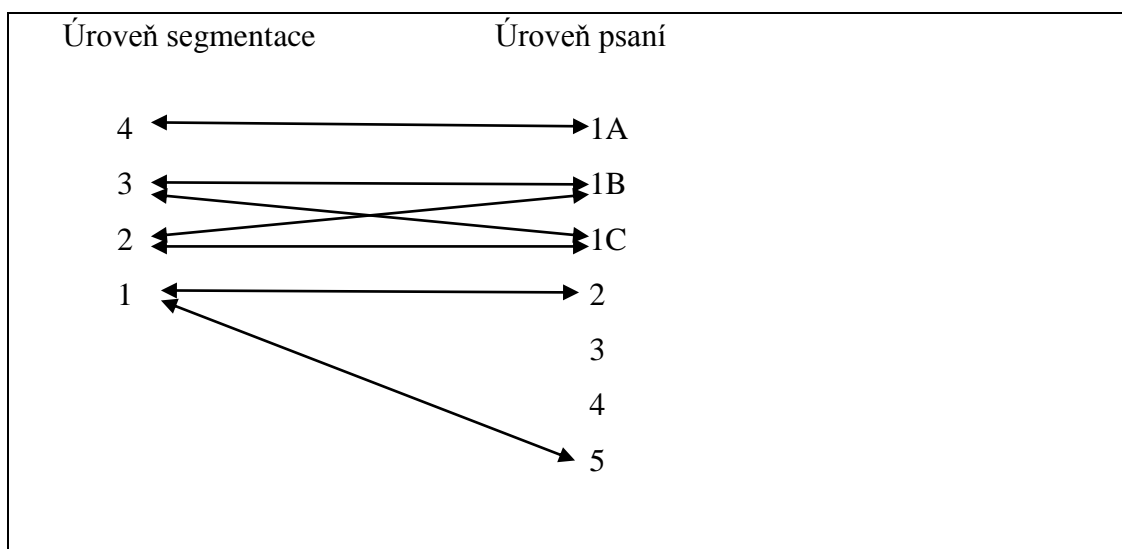
Ferreirová – segmentace	Kamiiová a Manningová – psaní
4 – bez produkce	1A – obrázkový zápis
2	1B/1C
3	1C/2
1	5/2

Snad jedinou výjimkou, která nezapadá do pravidelnosti kontinuity vývoje těchto dvou kognitivních dovedností, byl případ, kdy dívka (5; 9) prokazovala u úlohy psaní mnohem nižší úroveň (2 – první písmena jsou obvykle psána správně,

první moment, kdy si dítě začíná uvědomovat, že psané odpovídá mluvenému, ještě není přítomno vědomí délky) než u úlohy na segmentaci textu (1 – alfabetská úroveň).

DIAGRAM

Pro lepší přehlednost znázorňuji vyjádření vztahů mezi úrovněmi prostřednictvím diagramu.



DALŠÍ VYPOZOROVANÉ JEVY V RÁMCI CELÉ SKUPINY A ZVLÁŠTNOSTI V PROJEVECH JEDNOTLIVCŮ A JEJICH VYSVĚTLENÍ

Většina dětí se dokázala podepsat. Umění podpisu však nespočívá v úrovni osvojení dovednosti psaní. Děti jsou s nutností umět se podepsat často konfrontovány ze strany pedagogů či rodičů.

Když jsem na toto téma hovořila s některými rodiči, tvrdili, že se to jejich děti naučily buď od starších sourozenců, nebo samy prokázaly zájem a na podpis se rodičů ptaly. Ukázky podpisů předkládám výše.

ZVLÁŠTNOSTI V PROJEVECH JEDNOTLIVCŮ A JEJICH VYSVĚTLENÍ

V rámci této podkapitoly se budu věnovat jednotlivým zvláštěnostem v projevech dětí, které mě zaujaly a mohou být podnětem pro další výzkum.

Označení pro písmena:

Theo v komentáři k dílčímu úkolu pojmenovává písmena jako „čísla“, Apolénka pak využívá vyjádření „podpis“.

Písmena vs. čísla

Laurinka (5; 4)

Tato dívka nerozlišuje mezi číslicemi a písmeny. „*Písmena a číslice bývají vzájemně zaměňovány, nejen z důvodu, že jsou označeny podobným grafickým zápisem, ale také proto, že základní dělicí čára, skrze kterou dítě rozlišuje, je ta, že buď je něco nakresleno, nebo napsáno (čísla jsou však, jako písmena, napsána a objevují se v textu v podobném kontextu).*“ (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 35).

4MT5
HP.2
WMBYS
10MT65
RA6M
RC08

Theo (5; 8)

Tento chlapec sice v dílčím úkolu prokazuje problém v užívání správného pojmového aparátu, tedy zaměňuje číslo a písmeno (předchozí podkapitola), ale jinak je schopen rozlišit písmena od číslic.

E 2

Podpis

Většina dětí se dokáže podepsat ještě před tím, než je schopna osvojit si systém zápisu. Jak je to možné? Dítě si pro podpis utvoří reprezentaci v podobě obrázku, zapamatovává si jednotlivé detaily. Později je dítě schopné pojmenovat a odlišit od ostatních první písmeno, tedy tzv. iniciálu. Dále se domnívám, že vývoj v rozpoznávání (tedy čtení po jednom) ostatních písmen ve jméně je již spíše vázán na vědomí vztahu mezi písmeny a jednotlivými fonémy.

Převrácené psaní

Převrácené psaní u dětí v předškolním věku začalo zajímat vědce již v předminulém století. „*Převrácené psaní bylo poprvé definováno Buchwaldem, v roce 1878, jako ‚řada znaků, proudící v opačném směru od normální, kdy jednotlivá písmena jsou také obrácená‘ (zminěno v Schott, 2007, s. 5)“*. První vědecké články na toto téma vznikají již ve 20. letech 20. století.

Problematika převráceného psaní se netýká jen převráceného psaní písmen, ale také celých slov nebo kombinací obojího, tedy převráceného psaní písmen a zároveň celého slova.

Dnešní výzkumy se zajímají o souvislost s odchylkami od vývoje jedince, jakou je např. levorukost (takováto „odchylka“ není chápána jako patologie, odborníci se shodují na tom, že se jedná o přirozený jev ve vývoji dítěte, ačkoli zatím není vysvětlený).

Existují různé hypotézy důvodu faktu, že dítě má tendenci písmo převracet. Někteří autoři (Orton, 1925, in Fischer a Tazouti, 2012) tvrdí, že se jedná o problém procedurální paměti, kdy dítě čte v paměti. Nepochází k problému v percepci, tedy není problém v přímé reprodukci viděného. O tom pojednává další skupina vědců, která se zmiňuje o „neuronové“ recyklaci, kdy převrácené psaní vysvětluje v souvislosti s vizuálními aktivitami, jakou je např. čtení. Jiní navrhují koncept „směrové apraxie“, kdy se jedná o nedostatek v motorických činnostech dítěte (Fischer a Tazouti, 2012).

Za zajímavou považují skutečnost, že obvykle je to vlastní jméno, které bývá převracováno, a ostatní slova a písmena bývají zachována. Tuto hypotézu však vyvrací příklad z mého sběru dat, kdy Apolénka (5; 4) svůj podpis nepřevrací, ale ostatní slova ano. V produktu se navíc objevují i písmena se změnou orientace o devadesát stupňů. Naopak na příkladu Martičky (5; 9), lze původní hypotézu doložit (jméno převrací, ostatní zachovává).

Někteří autoři tvrdí, že přetočení písmene a přetočení celého slova se zdají být zcela odlišnými a na sobě nezávislými fenomény (Critchley, 1927; Schott, 2007, in Fischer a Tazouti, 2012).



Ozdobné písmo

V případě Apolénky (5; 4) dochází k záznamu vlastního jména obohaceného o ozdoby. Dalo by se spekulovat nad tím, že mu chce přiřknout větší hodnotu, než ostatnímu zápisu. Zároveň je zde možnost, že se tak chce vyhnout pocitu, že nezná konkrétní písmena, anebo že vnímá takto ozdobené i podpisy jejích blízkých, které jsou zapsány psacím písmem. Komentuje svůj produkt slovy:

„*To je takový keramický.*“



Viktorek (4; 10) užívá následujícího zápisu „PLS“, který následně vybarvuje. To vyžaduje velkou grafomotorickou zručnost a vysokou úroveň představivosti vzhledem k věku dítěte.

Zápis jména svých blízkých

Zajímavým zjištěním se zdá být, že děti jsou schopny dříve než co jiného zaznamenávat písmena vlastního jména, ale zároveň také písmena ze jmen svých blízkých. A to dokonce i ve věku, kdy zápis latinkou ještě v dětské reprezentaci není založen na korespondenci písmene se slabikou či později fonémem. V mém výzkumu se toto téma objevilo třikrát. Tuto souvislost jsem zaznamenala až po skončení sběru dat, tedyakže se jedná zatím jen o hypotézu.

Prvním příkladem je Martička (5; 9), která místo aby zapisovala dvojici kos – kostel, zapisuje jméno své sestry.

E: první taková dvojice, kterou ti nadiktuju, bude slovo kos a kostel

E: nejdřív zkus napsat kos

D: umim E neumim – L

...

D: já píšu Karlička a neumím L

D: to je moje ségra

Zajímavé je, že se jedná o mladší sestru. Martiččin starší bratr již chodí do školy a umí psát, očekávala bych tedy, že Martička zapíše jeho jméno, protože on se již umí podepsat a ona to mohla zkoušet napodobovat.

V Juditčině (4; 7) projevu se objevují jen dvě písmena „T“ a „A/(Á)“, právě v tomto případě se jedná pouze o domněnku. Z těchto písmen je možné poskládat slovo „TÁTA“.

Maruška, jejíž projev prokazoval nejnižší úroveň v obou výzkumných úkolech, užívá k podpisu písmen „M“ a „F“. Písmeno „F“ se však neobjevuje v jejím jménu ani v příjmení. Maruška ještě není schopna rozeznat písemný zápis od obrázku. Písmeno „F“ je ale iniciálou jména její matky, umělkyně, která maluje obrazy, v jejichž spodním rohu vždy uvádí celé své jméno. S obrazy je tedy Maruška často konfrontována a nahlíží tedy právě ono „F“ jako první písmeno.

Ferreirová k tomuto dodává: „Na nejnižší úrovni, dítě rozeznává celkově jedno nebo dvě písmena, většinou se jedná o iniciály jejich vlastního jména (Ferreiro a Teberosky, 1992, s. 39).“

Souvislost s hrou z notového zápisu

Během sběru dat jsem často komunikovala s rodiči dítěte. Rodiče se zajímali o produkt dítěte a zároveň dodávali své komentáře a postřehy. V jednom případě matka dvou chlapců objevila zajímavou souvislost, kterou uvádím jako citaci z naší e-mailové korespondence: „*Mluvily jsme o rozdílnosti čtení Štěpána, který se naučil číst sám před školou. Uměl jednotlivá písmenka a pak četl rovnou celá slova. Matouš se naučil číst ve škole slabikováním, které mu pomohlo stejným způsobem ve hře z not. I skladbu, kterou hrál poprvé, podobně jako slabikovaný text, dokázal zahrát celou.*“ (Pozn.: z předešlého rozhovoru vyplynulo, že Štěpán měl se čtením z not velké problémy, byl totiž zvyklý dešifrovat po jednotlivých znacích.)

Mezery

Pokud dítě dosáhne vědomí korespondence fonému s grafémem, může operovat s touto premisou: „Přepisujeme to, co říkáme.“

Mezera je zprvu pro dítě něčím špatně uchopitelným. Dovoluji si však tvrdit, že také záleží na jazyku. V některých jazycích dochází v průběhu promluvy hojněji k elizi, takovým příkladem může být francouzština, méně pak angličtina. Mezera tedy nebývá orálně užívaná, ačkoli dítě umí segmentovat jednotlivá slova. I některé jazyky prošly během svého vývoje značnou proměnou. Dle Cohena (1958) se před Charlemagnovou reformou v latině nepoužívaly mezery (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 101).

Interpunkční znaménka

Ve všech případech děti užívaly kapitál (velkých písmen).

I tato součást psaného projevu je sociokulturně přenositelná, jedná se o sociálně přenositelné vědění (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 45). Dle Blanche-Benveniste a Chervela (1974), které Ferreirová cituje, mají interpunkční znaménka s výjimkou otazníku logickou funkci. Neplní tedy funkci fonografickou, tedy takovou, která by měnila symbol ve specifický zvuk. Děti přicházející do první třídy v určitých momentech vývoje chápání písma, rozumějí významům jednotlivých

interpunkčních znamének také na odlišných úrovních, Ferreirová proto vytvořila další dělení (Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 46):

1. dítě nerozeznává rozdíl mezi interpunkčním znaménkem a písmenem
2. většina znamének je stále chápána jako písmena, avšak o určitých jako je „...“ a „_“ hovoří jako o tečkách a čárkách
3. počáteční rozlišování na dva druhy interpunkčních znamének: ty, které mají podobný tvar s písmeny a čísly a zbytek, které nejsou ani písmeny ani čísly a dítě netuší, co by mohly znamenat jiného (př. „?“ může zastupovat „2“, „5“ nebo „S“)
4. je zde jasná distinkce mezi znaménkem a písmenem, pouze „_“ může stále být vnímáno jako „i“. Ferreirová uvádí příklad chlapce, který říká, že „čárka není písmeno, ale je s písmenem“, ukazujíc na písmeno před čárkou
5. v tomto období není jen jasná distinkce mezi písmenem a znaménkem, ale dítě začíná uvažovat již o funkci konkrétního znaménka, děti zde mluví o „značkách“

Theo (5; 8)

Tento chlapec píše za své jméno „_“. Ferreirová (Ferreiro, 1986, s. 23) uvádí, že rozdělení mezi slovy jsou ještě pro dítě určitým typem narušení, které ještě není s to pochopit. Avšak nějakým způsobem je přijímá jako součást textu a přemýšlí o nich. Stejně je tomu i u Thea, který za své křestní jméno píše tečku, ví, že má po něm následovat přijetí.

E: podepsal by ses mi?

D: a já tam ještě píšu něco jako B, něco jako B....(jeho příjmení), písmena, ale nevím už, jak se píše b

E: a cos tam teď udělal?

D: puntík

E: a proč jsi ho tam udělal?

D: protože ještě něco tam má být



Sociální čtení

Dítě je během svého raného vývoje pasivně vystavováno různým podobám psaného textu. Ať už jsou to obrázkové knížky či obaly od potravin nebo velké reklamní plakáty.

Psaný text je všude kolem nás, je součástí našeho okolí jako předmět naší kultury. Proto není možné si představit dítě před nástupem povinné školní docházky, které by nikdy předtím neuvažovalo o tom, co to písmo je, o jeho hodnotě a funkci (Ferreiro, 1986, s. 12 a Ferreiro a Teberosky, 1982, s. 12).

V dílčím úkolu jsem se dotazovala, na to, zda když zakryji určitou část slova, v tomto případě slova „MEDVĚD“, bude se stále jednat o slovo. Když jsem se na to tázala Ferdy (6; 5 – předškolák), zakrývala jsem mu různé kombinace tak, že měl říct, zda je „VĚD“ slovo, či zda je „MEDV“ slovo. V těchto případech odpovídal, že to slovo není. Když jsem však zakryla slovo tak, že bylo vidět jen „MED“, Ferda řekl, že je to slovo. Avšak při mém doptávání nebyl schopen odpovědět, co to slovo znamená. Přesto se domnívám, že by se mohlo jednat o příklad sociálního čtení, kdy je dítě konfrontováno s nápisy kolem sebe, vnímá je a zapamatovává si jejich tvar.

Hledání pomoci v materiálu kolem sebe

V průběhu experimentu byla Laurinka (5; 4) obklopena různým materiálem, který obsahoval písemný zápis. Výzkum se nekonal v čistě laboratorních podmínkách, ale v tomto případě v prostředí dítěti nejbližším, a to u něj doma. Jelikož se dívka domnívala, že neumí konkrétní tvary písmen převést do grafické podoby, hledala jednotlivá písmena všude okolo sebe, např. na titulech knih, které ležely na stole.

Malá Laura si je vědoma toho, že řešení v podobě písmen, která nezná, může najít v nápisech na knihách, které jsou během výzkumu položeny na stole, ačkoli zatím neshledává vnitřní pravidla pro strukturu textu.

Další zajímavostí v Lauřině projevu bylo to, že si myslela, že tzv. smajlík je nedílnou součástí psaného projevu, ačkoli jej správně klasifikuje jako obrázek. Tento znak je zástupným symbolem pro vyjádření emocí, domnívá se tedy, že i emoce jsou v běžném textu zapisovatelné.

D: a můžou tam být i obrázky?

E: jak si myslíš, že (je) tam dospělý píšou?

D: můžou tam udělat i smajlíčka

Jak již bylo zmíněno, písmo je kulturním artefaktem, je právě takovým artefaktem, který nás hojně obklopuje, s nímž se setkáváme takřka nepřetržitě. Jsme mu pasivně vystavováni. Dítě je za pomoci své diferenciatní schopnosti schopno povšimnout si jeho specifčnosti.

ZÁVĚR

Na základě interpretace získaných dat bylo zjištěno, že vývoj v oblasti segmentace slova probíhá kontinuálně s drobnými vychýleními společně s vývojem dovednosti psaní. Toto tvrzení je však založené na interpretaci dat u malého vzorku čtrnácti předškolních dětí. Proto z těchto dat nelze vyvozovat obecné závěry.

Stejně jako Kamiiiová a Manningová (Kamii a Manning, 2002, s. 44) jsem zvolila skupinu dětí s vyšším socioekonomickým statutem. Děti pocházely z rodin s podnětným prostředím. V tomto malém vzorku se objevilo několik specifických problémů v podobě bilingvismu, grafomotorických a logopedických obtíží, hyperaktivity, studu a únavy dítěte. Přesto byly děti ve většině případů otevřené ke spolupráci. Velmi mi napomohla skutečnost, že jsem s dětmi byla již někdy v minulosti v kontaktu.

Výsledky dat u interpretace dílčích úkolů však korespondují s navrhovanými kategorizacemi obou výzkumů. Jediným zásadnějším rozdílem byl fakt, že u přiřazování jednotlivých dat ke kategorizaci Kamiiové a Manningové se neobjevují úrovně 3 a 4 (v úrovni 3 děti píšou správná písmena na začátku slova, začínají rozlišovat délku mezi dvěma různě dlouhými slovy (*fly-butterfly* / *ham-hamster*) a navíc užívají více „správných“ písmen (nejen počátečních) a v úrovni 4 děti užívají více „správných“ souhlásek a respektují délku). Vysvětlení bych hledala v kritériu správnosti užitých písmen. Toto kritérium je v rozporu s teorií E. Ferreirové, která poukazuje na to, že správnost užitého písmene není podmínkou pro určení úrovně vývoje dítěte. Dle mého názoru kritérium správnosti písmen poukazuje na znalosti dítěte, nehodnotí již tolik kognitivní dovednost nakládání s písmem. Důvod, proč Kamiiiová a Manningová toto kritérium užívaly, mi není znám, avšak domnívám se, že to bylo kvůli tomu, že pracovaly s dětmi s vyšším socio-ekonomickým statutem, než s jakými pracovala Ferreirová. Děti, s nimiž pracovaly Kamiiiová a Manningová, pravděpodobně znaly většinu písmen již brzy v předškolním věku.

U úkolu týkajícího se psaní jsem mohla sledovat, jakým způsobem vývoj představ dětí o psaní přechází od stadia symbolu ke stadiu znaku, kdy písmo plnilo zástupnou funkci pro řečené. K tomuto zlomu docházelo v kategorizaci Ferreirové (Guimard, 1997) na úrovni 2, tedy sylabické, či na sylabicko-alfabetické úrovni.

V kategorizaci Kamiiové a Manningové také na úrovni 2, která však zaznamenává druhý nejvyšší stupeň vývoje v oblasti osvojování psaní.

Na závěr výzkumné části uvádím zajímavosti v produktech jednotlivců a vysvětluji tyto jevy za pomoci literatury, případně je předkládám jako hypotézy.

V teoretické části jsem se více věnovala problematice vzdělávání v oblasti získávání dovednosti čtení a psaní. Ústřední myšlenkou byl fakt, že v předškolním věku by mělo být dítě motivováno k tvorbě vlastních prekonceptů o písmu a v rámci výuky psaní na základní škole by měl učitel pracovat se skutečností, že dítě přichází do školy s různými představami o písmu.

UŽITÁ LITERATURA

Výchozí literatura

VERNON, Sofia A. a Emilia FERREIRO. Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Harvard Educational Review* [online]. 2009, roč. 69, č. 4 [cit. 2014-03-04]. Dostupné z: <http://her.hepg.org/content/p411667586738x0w/>

KAMII, Constance a Maryann MANNING. Phonemic Awareness and Beginning Reading and Writing. *Journal of Research in Childhood Education* [online]. 2002, vol. 17, issue 1, s. 38-46 [cit. 2014-03-04]. DOI: 10.1080/02568540209594997. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540209594997>

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

FERREIRO, Emilia. *Apprendre à lire et à écrire: genèse des systèmes de l'écriture et de la lecture chez l'enfant : étude psycho-génétique*. Paris, Marseille: Institut national de recherche pédagogique. Centre régional de documentation pédagogique, 1986. ISBN 978-286-6141-387.

Doplňková literatura

KADLECOVÁ, Jana. *Čtení a vnímání psaného textu v předškolním věku*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Ida Viktorová, Ph. D.

GENTRY, J. Richard. A retrospective on invented spelling and a look forward. *The Reading Teacher*. 2000, roč. 54, č. 3.

BRUMMITT-YALE, Joelle. Phonemic Awareness vs. Phonological Awareness. In: *K12 Reading Instruction Resources for Teachers & Parents* [online]. 2008-2012 [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.k12reader.com/phonemic-awareness-vs-phonological-awareness/>

LEVIN, Iris a Dorit ARAM. Promoting Early Literacy via Practicing Invented Spelling: A Comparison of Different Mediation Routines. *Reading Research*

Quarterly. 2013, roč. 48, č. 3. DOI: 10.1002/rrq.48. Dostupné z:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.48/full>

CHOMSKY, Carol. Approaching Reading through Invented Spelling. *Pittsburgh Univ., PA. Learning Research and Development Center*. 1976. Dostupné z:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155630.pdf>

GOIGOUX, Roland. À PROPOS DU TRAVAIL D'EMILIA FERREIRO. *LES ACTES DE LECTURE*. 1989, č. 28. Dostupné z:

http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL28/AL28P45.pdf

GUIMARD, Philippe. Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*. 1997, roč. 50, č. 4. Dostupné z:

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1997_num_50_4_3079

PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence Přel. F. Jiránek*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

PIAGET, Jean a Avec le concours de onze COLLABORATEURS. *La représentation du monde chez l'enfant*. 1. éd. Paris: Presses universitaires de France, 2003. ISBN 21-305-3978-5.

GENTRY, J. Richard. A retrospective on invented spelling and a look forward. *The Reading Teacher*. 2000, roč. 54, č. 3.

KRATOCHVÍL, Miloš. Genetická epistemologie. Psychologie, nebo filosofie?.

ACTA UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMOUCENSIS: FACULTAS

PHILOSOPHICA. 2002, V. Dostupné z:

http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Philosophica_V/Phil73-82.pdf

NNDB tracking the entire world: Jean Piaget [online]. 2013 [cit. 2013-11-14].

Dostupné z: <http://www.nndb.com/people/359/000094077/>

FISCHER, Jean-Paul a Youssef TAZOUTI. Unraveling the mystery of mirror writing in typically developing children. *Journal of Educational Psychology* [online].

2012, vol. 104, issue 1, s. 193-205 [cit. 2014-06-18]. DOI: 10.1037/a0025735.

Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0025735>

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

