

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Analýza strategií dítěte použitých při notaci souboru předmětů**

**Analysis of the child's strategies used in set of objects notation**

Štěpánka Lopaurová

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Analýza strategií dítěte* použitých při notaci souboru předmětů vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20. 4. 2017

.....

podpis

## **Poděkování**

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí mé práce PhDr. Idě Viktorové, Ph.D za odborné vedení, podporu a vstřícnost. Dále pak vedení a zaměstnancům mateřské školy za jejich velkou ochotu a možnost realizace výzkumu.

## **ANOTACE**

Cílem práce je analýza strategií dítěte, které použije k tomu, aby graficky zaznamenalo určitý soubor věcí. Práce se tedy také bude zabývat systémy grafického záznamu, jako je kresba a písmo a jejich vztahy. Výzkumný vzorek budou tvořit děti předškolního věku, které dostanou za úkol, aby zaznamenaly, či napsaly například seznam hraček, se kterými si nejraději hrají. Následně bude s jednotlivými dětmi prováděn rozhovor nad jejich zápisem. Práce se tedy bude opírat o kvalitativní výzkum.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

grafomotorika, vývoj psaní u dítěte, počáteční psaní, kresba, grafický záznam

## **ANNOTATION**

The aim of this work is to analyze the strategies which are used by the child to record a set of things graphically. The work will also deal with graphical recording systems such as drawing and writing and their relationships. The research sample will consist of preschool children who will be asked to record or write, for example, the list of toys they prefer to play. Then, the children will be interviewed over their registration. The work will be based on qualitative research.

## **KEYWORDS**

graphomotor skills, development of child's writing, early writing, drawing, graphic record

## **ABSTRAKT**

Práce si klade za cíl analyzovat strategie předškolních dětí, které použijí při notaci souboru předmětů. Tedy jakým způsobem se děti postavily k řešení tohoto úkolu, jak si s ním poradily. Dále pak nalézt odpovědi na otázky týkající se propojování systémů záznamu, jakými je kresba a písmo a nakonec jakou souvislost můžeme mezi oběma systémy vidět. Stručně se také věnuje vztahu písma a řeči. Písmo jako záznam řeči je jednou ze strategií.

Výzkumný vzorek tvoří předškolní děti, kterým byla individuálně zadávána instrukce, aby zaznamenaly, či napsaly seznam hraček, se kterými si nejraději hrají. Následně byl s nimi prováděn rozhovor nad jejich grafickým produktem. Práce se tedy opírá o kvalitativní výzkum.

V závěru jsou formulovány výsledky celého výzkumu. Ty jsou uspořádány do kategorií podle jednotlivých strategií, které děti používaly. Ukázalo se, že u jednoho dítěte se neobjevuje pouze jedna strategie, ale že jich může být použito více. Strategie spojené s kresbou se obvykle vyskytovaly u mladších dětí. Strategie, kde bylo písmo ve vztahu s řečí, zase používaly spíše děti starší.

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the strategies of preschool children they will use in the notation of set of objects. How the children took a stand on solution of this task, how they coped with that. Further, to find the answers to the questions concerning linking recording systems, such as drawing and writing, and finally, what kind of connection we can see between these two systems. It also deals briefly with the relation between writing and speech. Writing as the speech recording is one of the strategies.

The research sample consists of preschool children who have been individually instructed to record, or write the set of toys they like to play. Subsequently, they were interviewed over their graphic product. The work is based on the qualitative research.

In conclusion, the results of the whole research are formulated. These are organized to the categories based on the strategies used by children. It appeared that one children does not have only one strategy, but more can be used. The strategies connected with drawing usually occurred with young children. The strategies where writing was in relation to speech was used by older children.

# OBSAH

<b>1 ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
2.1 Vývoj a rozdíly písma a kresby.....	10
2.2 Dovednost kreslit a psát.....	12
2.3 Diferenciace písma a kresby.....	13
2.4 Písmo a kresba jako symbol.....	13
2.5 Písmo a hypotézy dětí podle Emilie Ferreiro.....	15
2.6 Písmo a řeč.....	15
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>17</b>
3.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	17
3.2 Průběh sběru dat.....	17
3.3 Popis sebraných dat.....	18
3.3.1 Evička – 5 let 6 měsíců.....	18
3.3.2 Madlenka – 5 let 11 měsíců.....	21
3.3.3 Terežka – 4 roky 6 měsíců.....	21
3.3.4 Pěťa – 4 roky 9 měsíců.....	24
3.3.5 Fanda – 6 let 0 měsíců.....	24
3.3.6 Adámek – 4 roky 11 měsíců.....	27
3.3.7 Kája – 5 let 8 měsíců.....	29
3.3.8 Sofinka – 5 let 11 měsíců.....	30
3.3.9 Anička – 4 roky 8 měsíců.....	31
3.3.10 Milan – 6 let 4 měsíce.....	31
3.3.11 Dominik – 4 roky 3 měsíce.....	33
3.3.12 Adam – 4 roky 6 měsíců.....	36
3.4 Reakce a chování dětí při výzkumu.....	38

3.4.1 Evička – 5 let 6 měsíců.....	38
3.4.2 Madlenka – 5 let 11 měsíců.....	38
3.4.3 Terežka – 4 roky 6 měsíců.....	39
3.4.4 Pěťa – 4 roky 9 měsíců.....	39
3.4.5 Fanda – 6 let 0 měsíců.....	40
3.4.6 Adámek – 4 roky 11 měsíců.....	41
3.4.7 Kája – 5 let 8 měsíců.....	41
3.4.8 Sofinka – 5 let 11 měsíců.....	42
3.4.9 Anička – 4 roky 8 měsíců.....	43
3.4.10 Milan – 6 let 4 měsíce.....	43
3.4.11 Dominik – 4 roky 3 měsíce.....	43
3.4.12 Adam – 4 roky 6 měsíců.....	44
3.5 Jak děti přistupovaly k úkolu.....	44
3.5.1 Jednotlivé strategie dětí.....	45
3.6 Závěrečné shrnutí a diskuse.....	57
3.6.1 Shrnutí.....	57
3.6.2 Tabulka použitých strategií.....	62
3.6.3 Diskuse.....	63
<b>4 ZÁVĚR.....</b>	<b>66</b>
<b>5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>67</b>



## 1 ÚVOD

Písmo a kresba patří mezi symbolické systémy, které lidstvo užívá od nepaměti. Děti napodobují kresbu i písmo již v předškolním věku a ve školách se zvláště učení psaní věnuje mnoho času hned po nástupu dětí do první třídy. Jakým způsobem však dochází k osvojování tohoto systému? Jak jej děti vnímají a jak jej užívají ještě předtím, než se jej začnou učit? Do této problematiky spadá i tato práce, která se úžeji věnuje otázce notace souboru předmětů. Konkrétněji, jak předškolní děti přistupují k úkolu zaznamenat seznam jejich oblíbených hraček. Jaké použijí strategie, jak si s tím poradí, přestože zatím neumí psát.

Vzhledem k úzké vazbě mezi kresbou a písmem se pak tato práce soustředí na vztahy mezi těmito formami grafického záznamu. Zda děti kresbu a písmo propojují, jestli mezi nimi rozlišují, jak je kombinují a celkově jakým způsobem je vnímají a používají v kontextu úkolu zaznamenat určitý seznam objektů.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první, teoretické části, krátce představuji koncepty písma a kresby. Jejich společné vlastnosti a čím se odlišují. Dále stručně nastiňuji jejich vývoj a dále souvislosti, které mají mezi sebou.

V praktické části pak popisuji vlastní výzkum, interpretuji sebraná data a vyvozují výsledky. V závěrečném shrnutí a diskusi pak porovnávám své výsledky s teoriemi a výzkumy autorů, zabývajících se písmem a kresbou, o které jsem se opírala.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem se soustředila na popis konceptů písma a kresby u dětí. Stručně jsem charakterizovala jejich vývoj a rozdílné pohledy na něj. Definovala jsem rozdíly a společné prvky obou systémů a dotkla jsem se i toho, co obnáší dovednost kreslit a psát a jak děti tyto dva systémy rozeznávají.

Protože oba koncepty úzce souvisí s tvorbou a porozuměním symbolům, jednu podkapitolu věnuji této tématice, jak ji popisuje Jean Piaget. Snažila jsem se stručně popsat, jak vzniká představa nějakého symbolu v mysli dítěte a co tomu musí předcházet.

V krátkosti jsem se zaměřila i na to, jak děti písmo vnímají. Popsala jsem několik hypotéz, které si děti o písmu tvoří podle výzkumů Emilie Ferreiro, protože na základě těchto hypotéz pak v praktické části popisují výsledné produkty dětí.

Na závěr se zmiňuji o vztahu písma a řeči a jak o této tématice pojednává Emilia Ferreiro.

### 2.1 Vývoj a rozdíly písma a kresby

Komunikace s druhými, zobrazování světa či sdělování významů probíhá různými způsoby. Mezi ně patří například právě písmo a kresba, což jsou dvoudimenzionální symbolické systémy, které se obvykle skládají z grafických znaků.

Přestože děti se začínají učit psát hlavně v první třídě, představu o písmu mají už v předškolním věku. A nejen představu. Už od útlého dětství se pokoušejí napodobovat psaní a kreslení od dospělých, zvláště pokud jim rodiče nebo blízké okolí dává příklad či jsou k tomu přímo vedeny. Výsledkem jejich prvních snah je nahodilé a neidentifikovatelné čmárání, které se ale postupem času stává kontrolovanějším, až se děti začnou mnohem více zabývat liniemi, které tvoří a vztahy mezi nimi (Dyson, 1983). Zdá se, že z tohoto čmárání se přibližně podobně vyvíjí obě formy grafického symbolismu, kterými se ve své práci zabývám, tedy písmo a kresba.

Prvotní čmárání nijak nevyjadřuje význam zobrazovaného. Přestože děti v tomto věku, tedy do tří let, mohou zamýšlet něco kreslit nebo psát, jejich výsledek tento záměr neukazuje. Při dalším vývoji se u dětí může objevit „psaní“ kreslením dvoudimenzionálních objektů, které mají představovat tiskací, nebo psací písmo. Některé děti, pokud napodobují tiskací písmo, píšou jednotlivé znaky různě, beztoho, že by

zachovávaly lineární uspořádání. Jiné děti zase mohou toto uspořádání dodržovat dříve, než je jejich písmo rozděleno do jednotek (Levin a Bus, 2003).

Je jisté, že kresba i písmo spolu úzce souvisí, jsou však mezi nimi jasné rozdíly. Jedno ze srovnání písma a kresby podle Landsmann a Karmiloff-Smith (1992 in Levin a Bus, 2003) ukazuje písmo jako systém, který je více omezený. Je zde například určitý, omezený počet prvků, jež jsou kulturně určeny a vytvářejí uzavřený systém. V kresbě je oproti tomu obtížné definovat grafické jednotky. Systém je otevřený a umožňuje začlenění nových prvků (Landsmann a Karmiloff-Smith, 1992 in Levin a Bus, 2003 s. 891).

Při psaní čerpáme z abecední soustavy obsahující jasně daný počet znaků, písmen, které můžeme použít. Pokud bychom použili jiné, například vlastní prvky, může pak následkem toho docházet k nepochopení druhým člověkem tomu, co bylo napsáno. Ztratí se tím funkce písma, která nám umožňuje komunikovat s druhými, něco sdělovat.

S tímto se můžeme setkat u dětí na začátku vývoje písma, jak zjistila Ferreiro (1982). Děti na této úrovni vnímají subjektivní záměr pisatele jako podstatnější než je objektivní podoba výsledného produktu. Není tedy důležité, že jejich písmo se skládá například z téměř stejných grafických znaků, což podle běžného vnímání písma znamená, že se jedná o stejné slovo, ale je důležité, s jakým záměrem je dítě psalo. Důsledkem toho může písmo interpretovat pouze sám autor, který ví, co má představovat, nikoli někdo jiný. Právě v tomto případě písmo ztrácí svoji funkci jako nositele informací.

Zajímavá je otázka, zda se písmo vyvíjí z kresby. Tradiční pohled na tuto problematiku uvádí, že ano (Vygotsky, 1976 in Levin a Bus, 2003). Současné studie tento názor však nepodporují a tvrdí, že oba systémy se vyvíjejí nezávisle na sobě a ani jeden nepředchází druhému (Levin a Bus, 2003).

Například Gombert a Fayol (1992 in Levin a Bus, 2003) uvedli, že v dětské grafické tvorbě se určité charakteristiky písma, jako je linearita nebo členění do samostatných jednotek, mohou objevovat poměrně brzy po etapě čmárání. Volné a nekontrolované čmárání tedy podle nich může přecházet do písma podobných grafických znaků, aniž by předcházela vývoj kresby.

Zároveň z výzkumů Adi-Japha a Freeman (2001 in Levin a Bus, 2003), kde děti dostaly zadání, aby vytvořily kruhový útvar jednou pojmenovaný jako písmeno O a jednou jako

kulatá věc, vyplývá, že písmo a kresba podléhají odlišným systémům produkce a že písmo se vynořuje z kresby kolem šesti let. U takto starých dětí tu totiž byl patrný rozdíl mezi způsobem, jakým dva kruhy vytvářely. U dětí ve věku od šesti let docházelo k tomu, že kruh pojmenovaný jako písmeno O tvořily rychleji a plynuleji. Jinak psaly a jinak kreslily. U těch, kterým byly čtyři roky, nebyl žádný rozdíl v pohybu patrný. (Levin a Bus, 2003).

Kresba na rozdíl od písma využívá ke sdělování významů jiné prvky, kterých je neomezené množství, skutečnost zobrazuje jiným způsobem a jak už bylo řečeno, začlenění nových prvků je tady možné. Některé výzkumy však toto vyvrací a tvrdí, že ve výkresech dětí se vyskytují opakující se neměnné prvky, jako jsou různé linie, kruhy, body, nazývané jako jednotky kresby nebo grafické prvky (např Fenson, 1985, Kellogg, 1969; van Sommers, 1984) (Levin a Bus, 2003).

Tomu, že kresba se vyvíjí dříve než písmo a že kresba objektů předchází psaní, nasvědčují i poznatky, že rozpoznávání dětmi jejich vlastní kresby jako kresby je zde dříve než rekognice písma jako písma. Grafická činnost dětí, zamýšlená jako psaní, se pak více podobá písmu a kresba se více podobá zobrazovaným objektům s rostoucím věkem (Levin a Bus, 2003).

## **2.2 Dovednost kreslit a psát**

Podle Karnowskiho (1986 in Sidelnick a Svoboda, 2000) je kresba dětmi využívána jako jeden z prvních způsobů komunikace a slouží také jako prostředek dětí shromažďovat a organizovat myšlenky pro psaní (Sidelnick a Svoboda, 2000).

*Soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní se nazývá grafomotorika (Doležalová, 2010 s. 21). Nepatří sem tedy jen pohyby ruky, ale i další činnosti, které jsou nutné pro rozvoj a následnou realizaci grafických úkonů.*

Nezbytná je pro psaní a kreslení mimo jiné rozvinutost smyslového vnímání. Kreslení je stejně jako psaní závislé na svalové vyzrálosti ruky, s čímž například souvisí úchop tužky, vizuomotorická koordinace. Zároveň jsou zde důležité poznávací funkce jako je vnímání, představivost, paměť nebo pozornost. V neposlední řadě jsou důležité již výše zmíněné smysly, aby mohla být například provedena sluchová analýza slova a na základě této analýzy rozeznány jednotlivé hlásky a následně zapsány příslušnými písmeny (Doležalová, 2010).

### **2.3 Diferenciace písma a kresby**

Rozlišování kresby a písma jako dvou odlišných symbolických systémů se u dětí objevuje postupně. Některé děti mohou tyto dvě formy rozlišovat pouze slovně tím, že pojmenují svůj jeden výtvar jako kresbu, jiný jako písmo, přestože se objektivně nijak neliší. Jiné děti mohou rozlišovat mezi písmem a kresbou v tom, jak o svém výtvaru mluví a dokonce i tak, že pokud jeden objekt nejdříve kreslí a pak píše jeho název, obě formy jsou na první pohled odlišné. Diferenciace se zde týká i vnější podoby výsledného produktu.

Z dalšího hlediska, přestože děti produkují dvě odlišné formy grafických znaků, se může stále jednat jen o kresbu, jak se dělo i u mých respondentů. Tento jev zmiňuje i Levin a Bus (2003), když popisují, že některé děti mohou uvažovat o psaní jako o kresbě v tom smyslu, že stejně jako malé děti kreslí nějakou věc, aby reprezentovala právě tu věc v reálném světě, mohou tak tyto děti kreslit znaky podobné písmu, aby reprezentovaly písmo.

Rozlišení písma a kresby na základě jejich viditelných vlastností můžeme vidět u dětí, které produkovaly grafické znaky a přitom používaly charakteristiky typické pro písmo. Patří mezi ně segmentace znaků do jednotek nebo horizontální orientace čili linearita.

Podle různých výzkumů se zdá, že děti si v rozlišování mezi kresbou a písmem nejsou zcela jisté. V jednom z nich měly 3-6 leté děti za úkol vybrat „nejlepší písmo“ mezi třemi reprezentacemi slova, kdy jedno bylo psáno jimi samými, další bylo psáno konvenčními písmeny a poslední bylo zobrazeno kresbou. Děti nejprve volily kresbu, ale s věkem se jejich volba postupně přesouvala ke konvenčnímu písmu (Gombert a Fayol, 1992 in Levin a Bus, 2003). Podle tohoto zjištění lze usuzovat, že děti zpočátku nechápou, že písmo a kresba mohou nezávisle na sobě nést informaci a sdělovat význam.

Objevit se může i vkládání písma do kresby. Toto spojení mezi oběma formami záznamu může vznikat v důsledku toho, že děti se často setkávají s písmem a kresbou ve vzájemném vztahu, kdy i sdílejí stejný kontext – například u obrázkových knížek (Levin a Bus, 2003).

### **2.4 Písmo a kresba jako symbol**

Jak o tom bylo mluveno už na začátku, písmo i kresba jsou symbolické systémy. Schopnost psát u dětí tedy těsně souvisí se schopností tvořit symboly a rozumět jim. V Piagetově teorii myšlení se tak děje mezi 3. a 6. rokem věku dítěte. Symbol je založen na podobnosti

mezi reprezentací a reprezentovaným objektem. Jeden objekt, například slovo, gesto, hračka nebo představa, je zastoupen prostřednictvím jiného (Vágnerová, 2012). V našem případě je objekt oblíbená hračka symbolizována písmem či kresbou.

Dítě je nejprve schopno akceptovat symboly, které se nejvíce podobají objektu, který je zastupován. Čím více se symbol vzhledově podobá zobrazovanému, tím snazší je pro dítě pochopit vztahy mezi nimi (Vágnerová, 2012). Toto se potvrdilo i v mém výzkumu a nejspíše i z tohoto důvodu se u mých respondentů velmi často objevovaly kresby, které byly vytvářeny jako primární způsob zaznamenání oblíbených hraček. Kresba, jako forma záznamu více podobná skutečnému objektu, byla ve většině případů upřednostňována.

Podle Piageta (2014) je počáteční kresba přechodem mezi hrou a obraznou představou. Symbolická hra je po oddálené nápodobě, ke které dochází po nepřítomnosti předlohy a která tvoří počátek představy, dalším druhem jednání vedoucího k vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo nějakého děje. Potom se objevuje obrazná představa a pak řeč, která slouží k slovnímu vybavování si událostí, aniž by právě probíhaly a která umožňuje na tyto události odkazovat (Piaget a Inhelder, 2014).

I dále Piaget (2014) mluví o nápodobě, ze které všechny typy zmíněného jednání vycházejí. Poté, co je dítě schopno napodobovat bez přítomnosti předlohy, tato představa, jejímž předobrazem je právě nápodoba, dospívá do úrovně, kdy se stává diferencovaným označujícím, či na něco odkazujícím elementem a tím pádem i částečně představou v mysli. Tomuto přechodu od představy, kterou dítě nejprve vyjadřuje pohybem nebo nějakým aktem, k zvnitřněné mentální představě napomáhá mimo jiné právě kresba. Pokud je nápodoba spojena s obraznou představou, stává se zároveň oddálenou a zvnitřněnou a na tomto základě mentální představa vzniká (Piaget a Inhelder, 2014 s. 50).

Snahu připodobnit písmo co nejvíce reprezentovanému objektu však můžeme pozorovat i u časného psaní. Písmo má reflektovat vnější svět, naše myšlenky, pocity, stává se popisným. Tuto funkci začínají chápat také děti a ve snaze zachytit v písmu reprezentovaný objekt co nejlépe, přidávají písmu vlastnosti, které jinak nemá. Písmo se pak stává barevným či velikostně odpovídá zobrazovanému objektu. V tomto případě se jedná o ikonické znaky písma (Ferreiro, 1982). Ve svém výzkumu jsem se s tímto jevem nesetkala.

Podle Levin a Bus (2003) se *písmo stává symbolickým, když se děti stanou znalými, že písmo je systém záznamu skládající se z písmen* (Levin a Bus, 2003 s. 897).

## **2.5 Písmo a hypotézy dětí podle Emilie Ferreiro**

Podle Ferreiro (1982) si děti při osvojování písma tvoří hypotézy, na základě kterých pak písmo produkují. O některých těchto hypotézách se v krátkosti zmiňuji i v praktické části, kdy se týkaly některých mých respondentů.

Děti, které byly ve výzkumu Emilie Ferreiro na nejnižší úrovni psaní, používaly dvě základní hypotézy. První se týkala minimálního počtu grafických znaků, který je konstantní a druhá toho, že tyto znaky jsou různé. Děti na této úrovni pracovaly s předpokladem, že k tomu, aby mohly něco napsat je potřeba určitý minimální počet znaků. A dále, že tyto znaky musí být různé, což vyjadřuje rozdíly ve významu (Ferreiro, 1982). V mém výzkumu děti dodržovaly tuto variabilitu ve většině případů a to i tehdy, když používaly vlastní znaky. Ohledně minimálního počtu znaků se jen u několika dětí objevilo méně než tři znaky. Milan například používal jen dva, přitom jsem ale na základě následného doptávání zjistila, že ví, že to nestačí k tomu, aby správně napsal jméno hračky.

Na vyšší úrovni už děti zkouší každému znaku přiřazovat zvukovou hodnotu a dochází tak k slabikové hypotéze. Tady platí, že ke každé slabice patří jeden znak. Přitom nemusí jít přímo o reálná písmena, ale setkáme se s tím i u grafických znaků, které jsou písmu jen podobné a nejsou ještě dostatečně diferencované (Ferreiro, 1982). Dítě už tedy přemýšlí o písmu jako o něčem, co je propojené s řečí. Jako příklad této hypotézy, který se objevil v mých datech, uvádím Evičku. Evička psala své jméno a přitom slabikovala. Každé písmeno pak vycházelo na jednu slabiku.

## **2.6 Písmo a řeč**

Psaní je produktivní řečová činnost a má tedy velmi blízko k mluvení, které pod tuto kategorii spadá také. Jestliže něco píšeme, je třeba provést sluchovou analýzu slova, správně artikulovat a identifikovat jednotlivé hlásky a spojit je se správnými písmeny. Dále pak musíme dodržet posloupnost písmen a postupně je pak můžeme spojovat ve slabiky, slova a nakonec větné celky. Jednu z hlavních rolí zde tedy hraje v každém případě paměť (Doležalová, 2010). Držíme v paměti slovo, které chceme napsat a zároveň tvary písmen, které přiřazujeme jednotlivým hláskám.

Abychom tedy byli schopni něco napsat, je třeba pomyslně „vzít“ řeč a podívat se na ni jaksi zvenku. Provedením její analýzy pak zjistit její části, identifikovat jednotlivé hlásky a ty na základě znalosti abecedy a podoby písmen zapsat. Aby písmo mohlo být chápáno jako mluva, musí si být dítě vědomo toho, že je to samotný jazyk, který zaznamenává (Dyson, 1983).

Když děti píší, zpočátku podoba jejich grafického projevu podléhá spíše vlastnostem objektů, které zaznamenávají. Nejsou si vědomy souvislosti mezi jednotlivými grafémy a jednotkami zvuku řeči, čili fonémy. Až postupem času začnou vnímat korespondenci mezi řečí a grafickým záznamem. Nejprve přiřazují ke grafickým znakům slabiky. Z toho důvodu pak může docházet k vnitřnímu konfliktu při psaní jednoslabičných slov, kdy se děti řídí zároveň hypotézou minimálního počtu a zápis jedním znakem je v tomto případě vnímán jako problém. Později děti objevují menší jednotky a vztah slabika – znak se mění na vztah foném – znak. Dochází tak k fonetizaci řeči, klíčovému zlomu ve vývoji a chápání čtení a psaní. Podle Ferreiro k fonetizaci dochází v posledních úrovních vývoje psaní u dětí, mluví o slabické a alfabeticke úrovni (Ferreiro, 1982).



## **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3.1 Cíl práce a výzkumné otázky**

Hlavním cílem mojí práce je snaha o pochopení toho, jak se rozvíjí prekoncepty písma u dětí. Tedy jak děti písmo vnímají, jaké o něm mají představy a jak se tyto představy vyvíjí. Problematika prekonceptů dětského písma je však poměrně široká, snažila jsem se proto k tomuto pochopení přispět popisem jedné z dílčích oblastí.

Cílem mé práce je tedy zachytit chování předškolních dětí v reakci na zadání úkolu, aby graficky zaznamenaly určitý seznam objektů nebo předmětů. V případě mého výzkumu se jedná o seznam oblíbených hraček dětí. Oblíbené hračky byly vybrány proto, že jsem předpokládala vzbuzení zájmu u respondentů a tedy i větší motivaci k plnění úkolu. Na závěr bych pak ráda analyzovala toto chování a rozdělila děti do různých kategorií na základě toho, jakou strategii, případně jaké strategie při plnění úkolu využívaly.

Položila jsem si tyto otázky:

- 1) Jakým způsobem reagují děti na zadání, aby zaznamenaly soubor předmětů? Jak postupují a jaké strategie využívají?
- 2) Jakým způsobem propojují systémy záznamu jako je kresba a písmo? Jak oba systémy rozlišují?
- 3) Jakou souvislost mezi oběma systémy můžeme vidět?

Zajímá mě, jak se předškolní děti postaví k tomuto pro ně spíše netradičnímu zadání. Jestli budou více kreslit jednotlivé objekty, nebo jestli budou používat písmu podobné formy grafických znaků. A v případě současného výskytu kresby i písma, jakým způsobem děti obě formy záznamu užívají. Zda je vnímají odděleně, nebo ve vzájemném vztahu. Co to pro ně znamená, když použijí oba typy grafického znázornění? Zároveň bych chtěla popsat, jak nakonec celý výsledný grafický záznam dětí vypadá, jak se v něm objevuje písmo a kresba a jak se v jejich provedení liší.

### **3.2 Průběh sběru dat**

Cílem výzkumu, jak jsem již uvedla dříve, bylo zjistit, jak si děti poradí s úkolem zaznamenat soubor určitých, jim známých předmětů. Zaměřuje se na strategie, které děti

k této činnosti využívaly. Výzkum byl realizován v církevní mateřské škole, celkem s dvanácti dětmi ve věku od čtyř do šesti let. Dětem jsem zadala instrukci, aby mi vyjmenovaly své oblíbené hračky. Následně seznam těchto hraček měly zaznamenat nebo napsat na připravený papír. Pokud nejdříve kreslily, byly požádány, jestli by to mohly ještě napsat. S každým dítětem jsem pracovala individuálně, stranou od ostatních. Děti byly povzbuzovány k psaní i v případě, že psát odmítaly, například z důvodu, že to neumí, nebo že neznají jednotlivá písmena. Za těchto okolností mělo dítě slovo napsat tak, jak si myslí, že by mohlo vypadat napsané. Na úkol měli všichni respondenti tolik času, kolik potřebovali či kolik chtěli. Některé děti už pak dále psát nechtěly, jiné ano (Evička).

Slova, která děti měly zaznamenat, byla slova jimi vybraná a často je neuměly napsat. Musely se tedy i nějakým způsobem vyrovnat se skutečností, že neznají jednotlivá písmenka, neví, jak slovo napsané vypadá a tedy že jejich snaha zřejmě povede k neúspěchu. Některé děti si tento problém příliš neuvědomovaly a pokoušely se „psát“ tak, jak uměly. Jiné věděly, jaká písmena znají a jaká ne, věděly, že slovo, které mají psát, napsat neumí a na základě tohoto uvědomění jsem se nejčastěji setkávala s odmítnutím dítěte psát.

Kromě výsledných produktů dětí jsem vycházela i z jejich odpovědí na otázky, které jsem jim během a po plnění úkolu dávala. Zajímalo mě, jestli děti dokáží zpětně říct, přečíst, co napsaly, jestli vůbec dokáží rozeznat, zda to napsaly nebo nakreslily.

### **3.3 Popis sebraných dat**

Všímal jsem si celkového vzhledu stránky, uspořádání kreseb a grafických znaků. Zda je například patrné z kresby či písma, co autor nebo autorka zamýšleli zaznamenat.

#### **3.3.1 Evička – 5 let 6 měsíců**

Evička použila hodně barev. Všechny obrysy kreseb i grafické znaky jsou kromě jednoho případu vyvedeny růžovou. Obrázky jsou pak různě vybarveny. Zaplněná je celá stránka, kde se nachází pět kreseb a pět řad grafických znaků. Evička kreslila na výšku.

Řady znaků jsou trochu rozházené, nepřesné. Použita jsou reálná písmena (A, E, J, I, O, M, V) a pak také vlastní znaky holčičky. Jeden z nich se podobá zrcadlově obrácenému číslu 3 nebo také psacímu E, jiné tvoří kruh a oblá čára a připomíná číslo 6. Každá z řad má tvořit jedno slovo a je napsaná poblíž obrázku, ke kterému se váže. Jediná řada písmen,

kteřá je napsaná bez vazby na kresbu, je AVE, což je zrcadlově obráceně napsaný podpis Evičky. Jako jediný je také psán černou barvou. Řady, nebo slova, tvoří minimálně dvě písmena, maximálně pak čtyři. V jedné z řad bylo poslední písmenko velmi blízko obrázku a zpětně pak bylo vybarveno a stalo se tak součástí nakresleného „plyšáčka“.

Celé stránce dominuje barevný „medvěd“, kterého Evička nakreslila v pravé horní polovině. Vlevo od něj je pak těžko identifikovatelný tvar, který holčička nakonec nazvala jako „bota“. V dolní části je pak malý „plyšáček“, který se vzdáleně podobá „medvědu“ tím, že je sestaven z kruhových částí, které tvoří hlavu a tělo. Oba obrázky mají namalovaný obličej, „plyšáčkovi“ chybí ústa. V pravém rohu je pak nakresleno duhové auto se čtyřmi koly a hlavou řidiče s vlasy a obličejem bez úst. Až úplně u dolního okraje stránky v levé části je žluto-růžová „panenka“. Tvoří ji hlava s vlasy, těžko rozeznatelný obličej a pak tři téměř vodorovné linky místo těla. Celá je nakreslena tak, že to vypadá, že leží.

Z kreseb je patrné, jaké z nich mají zobrazovat nějakou postavu nebo zvíře – všechny tyto obrázky jsou s obličejem. Chybí ale nohy či ruce a detaily, podle kterých bychom poznali, že se jedná například o medvěda (uši, tlapy). „Bota“ se botě vůbec nepodobá. „Autíčko“ má kola, podle kterých bychom mohli říci, že se jedná o auto.

Evička pokreslila i druhou stránku, na které je v horní polovině nakreslen „dinosaur“ zvláštního tvaru s modrým okem a ústy. Dolní polovinu tvoří tužkou psané čtyři řádky spojených vlnek, ve druhém řádku přerušovaných. Vlnky se podobají psacímu písmu. Na předešlé stránce jsou všechny grafické znaky podobné písmu tiskacímu.



Obrázek 1: Evička – 1. strana



Obrázek 2: Evička – 2. strana

### **3.3.2 Madlenka – 5 let 11 měsíců**

Madlenka používá jen tužku. Pokreslená a popsaná je celá stránka na výšku, kdy značnou část horní poloviny zabírá ovečka a nalevo od ní čtyři grafické znaky, písmena, která tvoří slovo OEMA - „ovečka“. V dolní polovině se pak nachází panenka a slon. Mezi nimi jsou tři písmena SAN, kde S je zrcadlově obráceně. Celé slovo je podtržené.

Z kreseb je celkem jasně patrné, co mají zobrazovat. Ovečka má čtyři nohy, vlnu, ocásek a usměvavý obličej. Panenka zase vlasy, ruce, nohy a také usměvavý obličej. Na očích jsou řasy. Slon má čtyři nohy, malou hlavu, oči a chobot. Nohy ovečky i slona jsou tužkou vybarvené.

Ke dvěma obrázkům jsou přiřazeny dvě řady reálných písmen, která mají symbolizovat ovečku a slona. Jsou použita tři písmena pro slona a čtyři pro ovečku. Obě slova začínají i končí správnými písmeny. Řady písmen a i obrázky jsou trochu nakřivo. Písmena jsou řazena blízko k sobě navzájem a k obrázkům, které mají symbolizovat. Jsou různá. Madlenka použila O, E, M, A, S a N. Počet písmen v řadách je vždy menší, než by měl být ve slově, které chtěla holčička napsat.

### **3.3.3 Tereзка – 4 roky 6 měsíců**

Celá stránka působí velmi prázdně. Tereзка kreslila na výšku. Je použita jen obyčejná tužka, žádné barvy. Přibližně uprostřed, více vpravo, je nakreslen zvláštní členěný útvar, kde se možná dá tušit hlavička s očima. Celá kresba je nakreslena s relativně silným tlakem na tužku, takže je výrazná. Má symbolizovat šneka, není to však rozeznatelné.

Po levé straně pod obrázkem je shluk čtyř grafických znaků. Znaky jsou od sebe oddělené, nejsou psány do řádku, ale spíše do kruhu. Tvoří je reálné písmeno E a pak znak podobný O, ale více hranatý. Zbylé dva jsou nejspíše holčičkou vymyšlené. Jsou kostrbaté, trochu nakřivo.



Obrázek 3: Madlenka



Obrázek 4: Terezka



### 3.3.4 Pét'a – 4 roky 9 měsíců

Celá stránka je zaplněná, hlavně v pravé části. Pét'a s ní po většinu času pracoval hlavně na šířku, ale průběžně papír otáčel. V pravé polovině nahoře jsou červeně nakresleny dvě lego kostičky, jedna nastojato a druhá naležato. Kostky tvoří vždy obdélník, někdy přepůlený, a pak u kratších stran je několik koleček. Další, stejně veliká, ale oranžová a o něco jednodušší (má po stranách jen jednu nebo dvě kolečka), se nachází v dolní části stránky. Poslední, opět červená, je v pravé části a je velmi malá. Místo koleček po stranách má dva oválky.

Zhruba uprostřed stránky je nakreslený „dinosaurus“. Je nakreslen na výšku, oranžovou a červenou barvou. Má otevřenou tlamu se zuby a dvě oči. V jeho dolní části jsou nakresleny „drápy“, které jsou tvořeny dvěma čarami svírajícími ostrý úhel. Jsou po obou stranách. Jinak dinosaurus nemá žádné nohy.

Jediné písmu podobné grafické znaky, které se na stránce objevují, je podpis chlapce. Je psán na šířku, v dolní části stránky napravo. Červeně jsou zde napsána velká písmena – P, E, Ť, A. Jsou psány u sebe, snadno rozeznatelná a dohromady tvoří podpis Péti. Chybí čárka nad E. Háček nad T a celkově písmeno T jsou výrazně napsané. T je ze všech písmen největší.

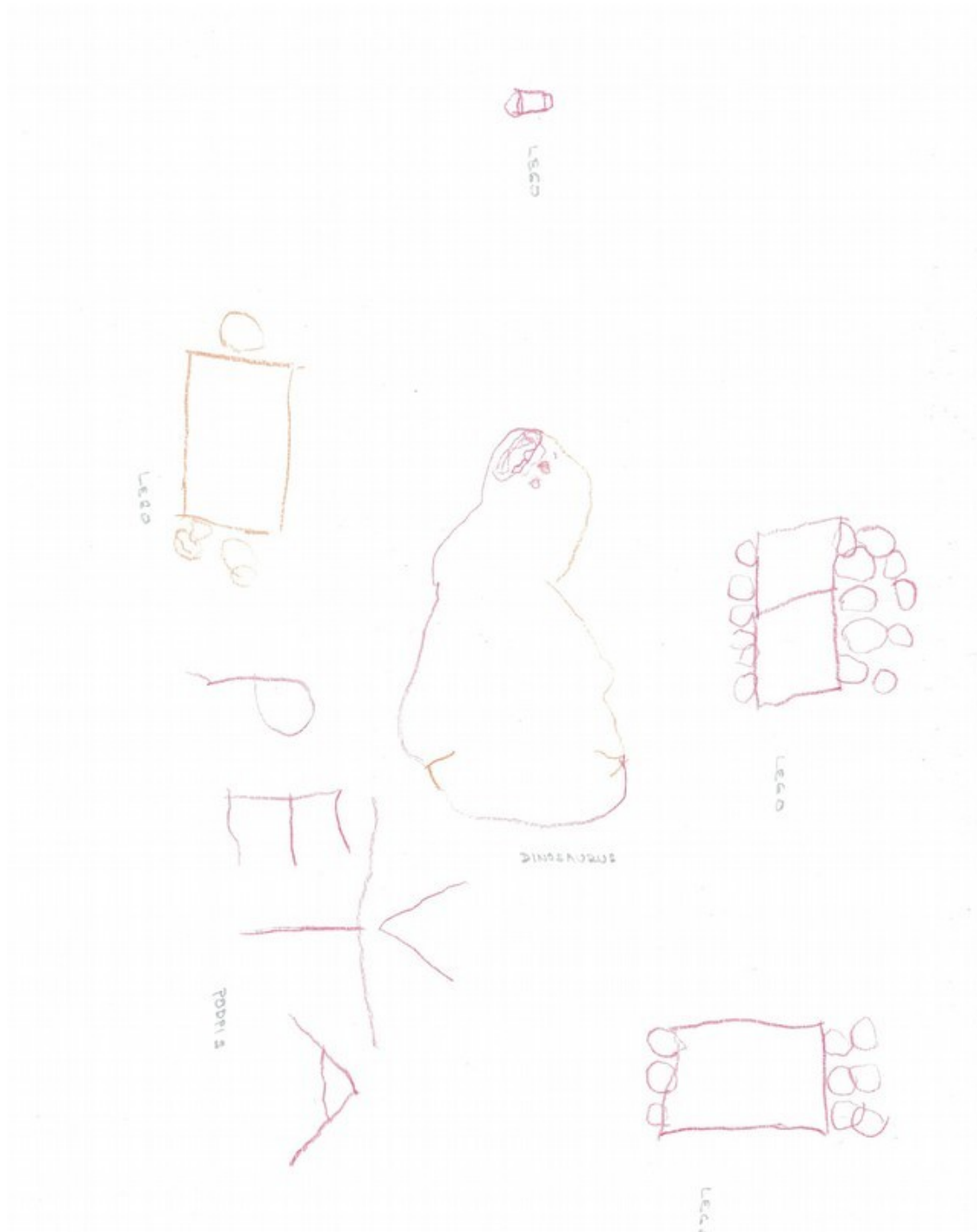
### 3.3.5 Fanda – 6 let 0 měsíců

Fanda použil stránku na šířku. V levé části je přes celou výšku zeleně nakreslena řada obdélníků naskládaných na sebe. V jednom z nich je modře napsané F. Pravá část stránky je mnohem více zaplněná. Je zde modrý přepůlený kruh a nad ním je napsáno STAVPNICE. Pod ním, u dolního okraje stránky, je zelené auto, nejspíše kamion, a hned nad ním tank s obličejem. Nad ním je modře napsáno AUTO.

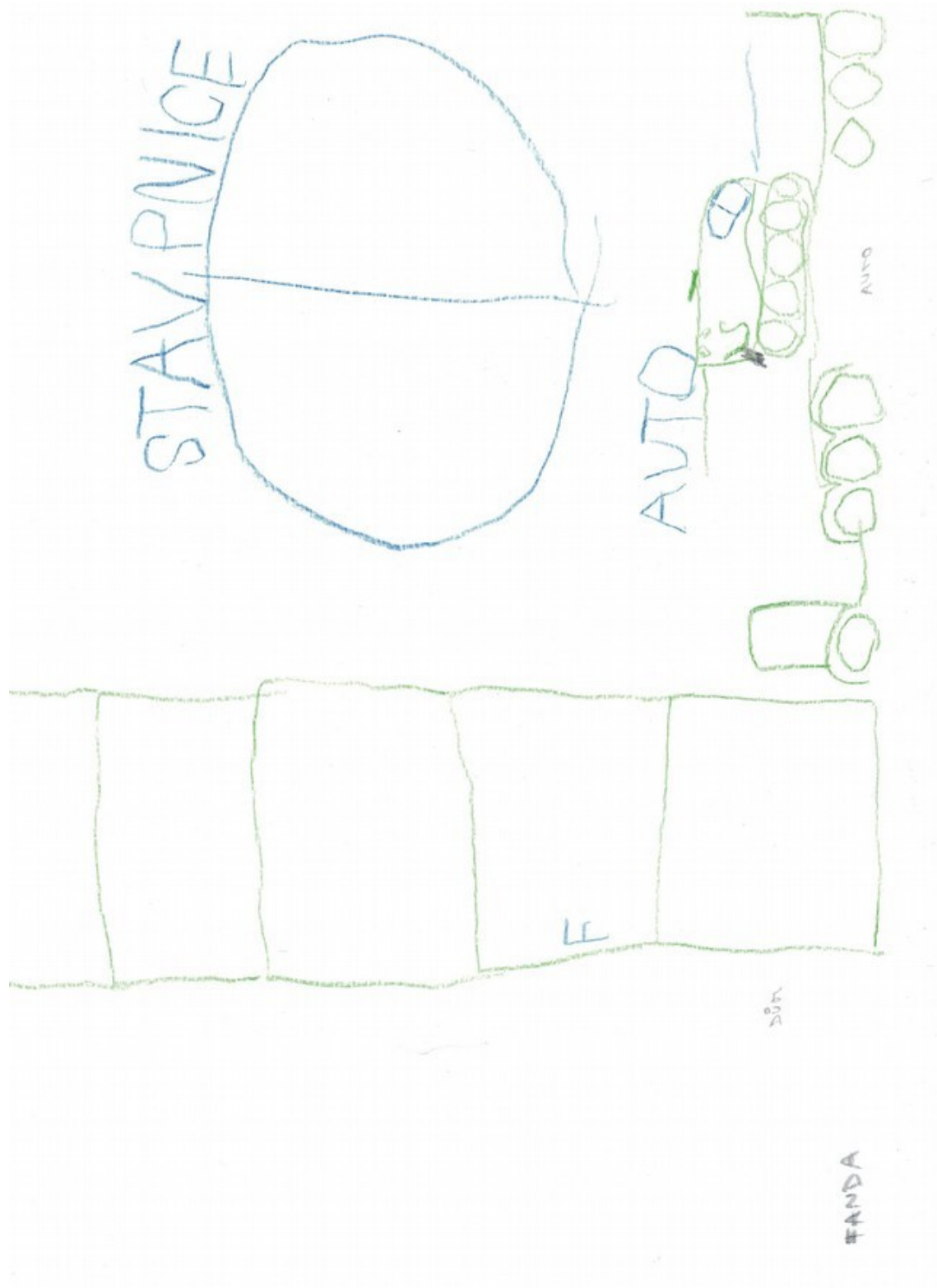
Písmena jsou všechna správně napsaná i správně orientovaná, řazena k obrázkům (i když ne vždy k těm, ke kterým patří), napsána v řádce. Ve slově STAVPNICE je vynecháno E a místo B je P. Obrázky jsou celkem dobře rozeznatelné, hlavně auto a tank, kde je i několik detailů.

Zajímavé je, že veškeré písmo je modré, většina kreseb je vyvedena zelenou pastelkou.

Slovo stavebnice Fanda napsal mimo nakreslenou stavebnici. Můžeme z toho usuzovat, že písmo má pro něj samo o sobě informační hodnotu a nepotřebuje obrázek, aby mohlo spolu s ním sdělovat nějaký význam. Sděluje ho i samostatně.



Obrázek 5: Pěťá



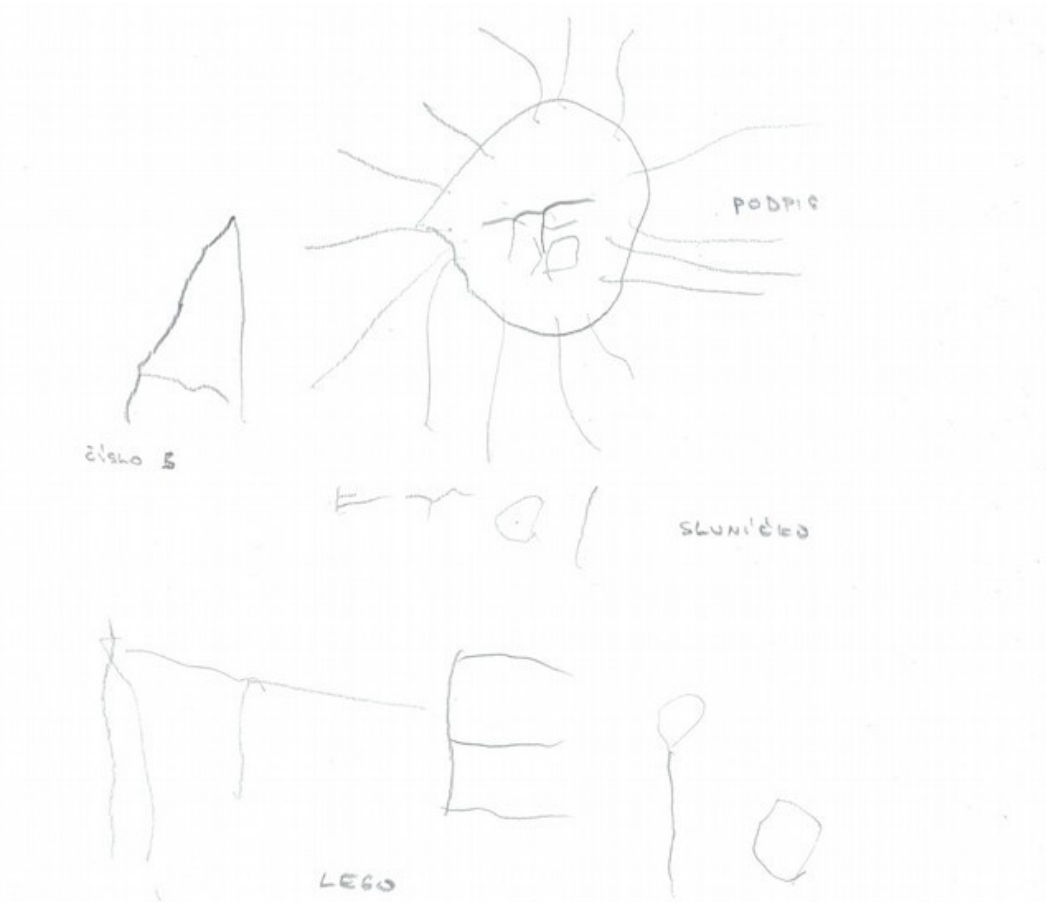
Obrázek 6: Fanda

### 3.3.6 Adámek – 4 roky 11 měsíců

První polovina stránky je prázdná. Asi uprostřed je kruh s paprsky (slunce) a uvnitř dva grafické znaky, které připomínají písmena T a F, u kterého je nakreslený čtverec. Vlevo od slunce je velké A, které pojmenovává Adámek jako „číslo pětka“. Pod sluncem jsou 4 kostrbaté grafické znaky. V dolní části stránky je pět relativně velkých grafických znaků.

Na stránce nejsou použity žádné barvy, vše je obyčejnou tužkou. Jediná kresba, která se na papíru nachází, je slunce, do kterého jsou vepsány grafické znaky. Prolíná se tu tedy písmo s kresbou.

Písmo je jinak trochu roztřesené. Znaky jsou různě veliké, psané do řádků a blízko sebe, tvoří tedy jednotlivá slova (kromě samostatně napsaného A). Jsou použity dva až pět znaků, kdy některé jsou reálná písmena jako A, E, T, I nebo O. Další se reálným písmenům jen podobají. Jsou tvořeny čarami nebo ovály. Na stránce jsou dvě slova, kdy jedno je přiřazeno k obrázku. Další je samostatné. Stránka je použita na výšku.



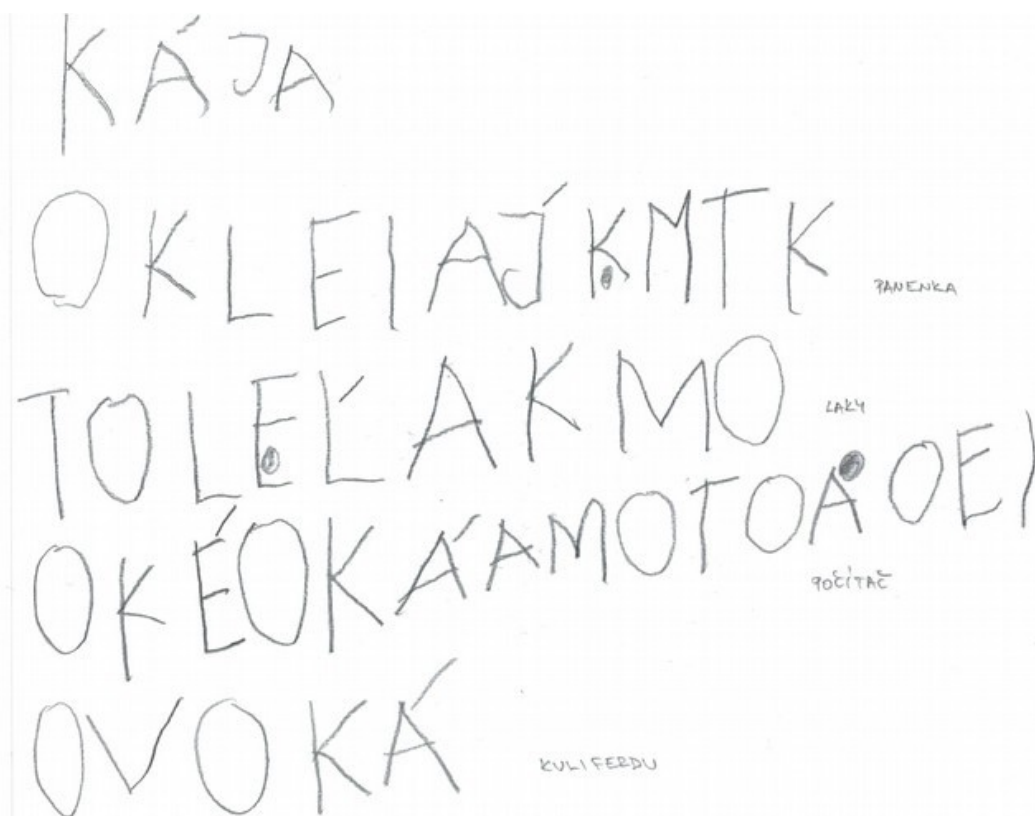
Obrázek 7:

Adámek

### 3.3.7 Kája – 5 let 8 měsíců

Na stránce použité na výšku jsou pouze písmena psaná obyčejnou tužkou. Celé je to koncipováno jako seznam – text má pět řádek, které se skládají vždy z různě dlouhé řady grafických znaků. Řady začínají u levého okraje, první řada (slovo) je u horního okraje stránky.

Úplně nahoře je napsáno KÁJA, což je správně napsané jméno holčičky. Další čtyři řady se skládají minimálně z pěti a maximálně z patnácti písmen. Všechny znaky, které Kája napsala, jsou reálná písmena. Některé znaky jsou doplněné čárkou nebo tečkou. Jinak použila písmena K, A, J, O, L, E, I, M, T, V. Písmena píše blízko sebe, do řádky. Jsou jasně rozeznatelná, čitelná, stejně veliká. Řádky jsou relativně rovné. Nikdy nejsou dvě stejná písmena vedle sebe, kromě ÁÁ a to je zřejmě považováno za dvě jiná písmena. Každé slovo je jiné – jinak dlouhé i jinak napsané, je tedy zachována vnitřní variabilita. Každé z nich obsahuje minimálně jedno písmeno K, počáteční písmeno dívčina jména. Nejčastěji je použito O (10x), v jednom slově je použito i pětkrát. Často je používáno i A, které je také v každém slově, někdy s čárkou nebo tečkou.



Obrázek 8:  
Kája

### 3.3.8 Sofinka – 5 let 11 měsíců

Na stránce, která je použita na výšku, jsou jen písmena psaná žlutou pastelkou. Písmena tvoří tři řady s minimálním počtem dvou písmen. Nejdelší řada má čtyři písmena. Řady jsou psány pod sebe, takže opět tvoří jakýsi seznam. Písmena jsou jasně rozeznatelná, většina je správně napsaná. V horním řádku u horního levého okraje stránky je napsáno MA, pod tím je BELA a na posledním řádku, který je posunutý více doprava, je SOFI, kdy S a F jsou zrcadlově obráceně. Písmena jsou blízko sebe, řádky jsou rovné.

Sofinka použila devět písmen – M, A, B, E, L, S, O, F a I.



Obrázek 9: Sofinka

### **3.3.9 Anička – 4 roky 8 měsíců**

Celá stránka je popsána a pokreslená na výšku. Na první pohled je vidět ucelenost stránky. To, co Anička vytvořila, je spíše obrázkem. U levého horního okraje stránky je žluté sluníčko s jedním okem a ústy. Vedle něj jsou čarou spojené dva různě velké kruhy. V prostřední části stránky je postava s malou hlavou s vlasy, očima a ústy, dvěma ovály místo těla a dvěma čarami místo nohou. Postava nemá ruce. Kolem ní jsou různé grafické znaky. Pod nimi na levé straně je kruh se dvěma černými pruhy. U dolního okraje stránky je zelená tráva nakreslená klikatou čarou.

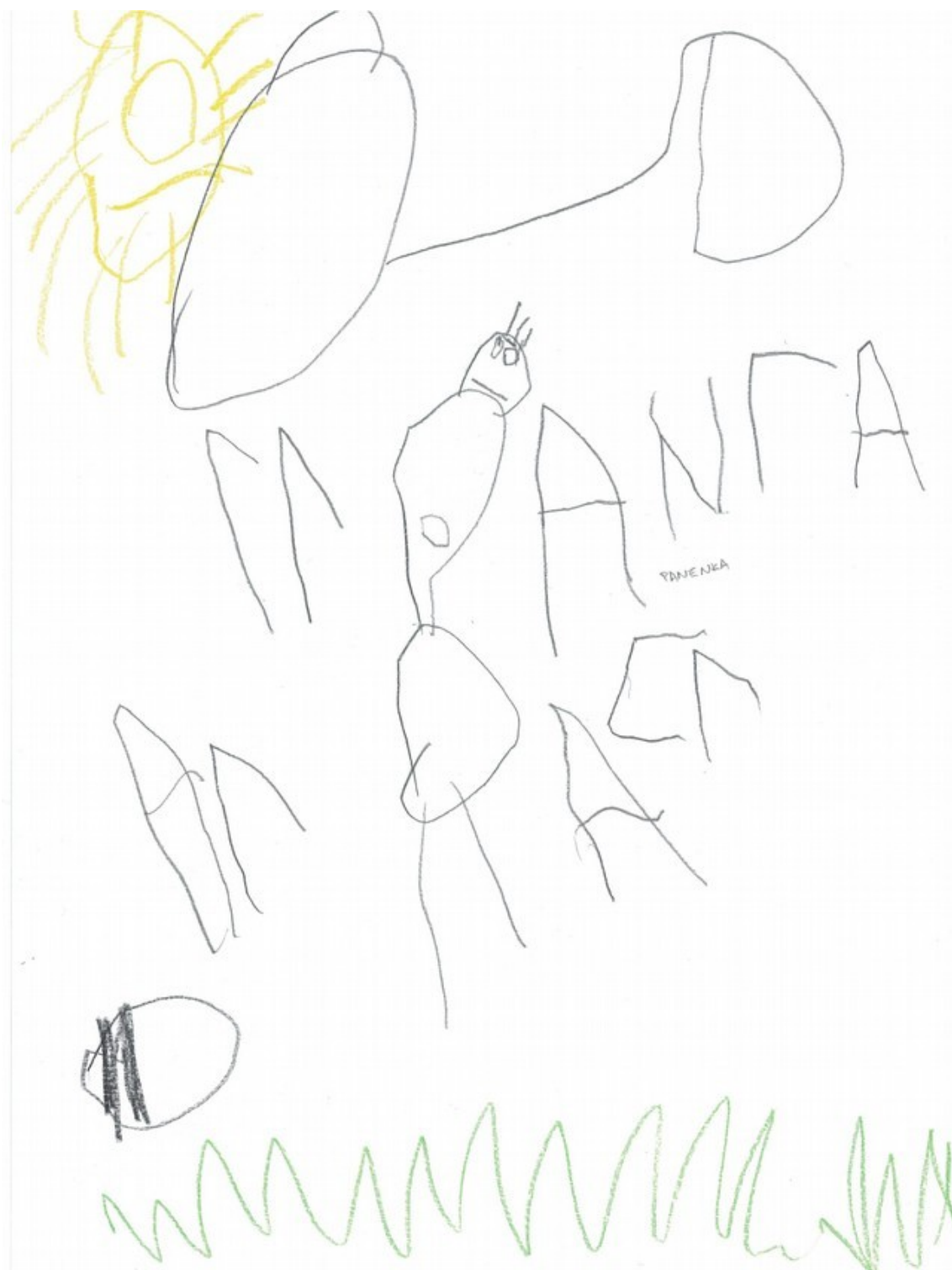
Kresby jsou kostrbaté, ne moc dobře rozeznatelné. Anička se občas vykreslovala i s detaily, jako jsou například vlasy na postavě, nebo její obličej.

Stejně kostrbaté a nakřivo jsou i grafické znaky. Holčička použila čtyři různé grafické znaky, kdy dva z nich jsou dobře rozeznatelná reálná písmena A a N, která patří do jejího jména. Použity jsou pak i další znaky, které se například podobají zrcadlově obrácenému číslu jedna, nebo nedokončenému N. Znaky a písmena jsou psány k sobě. Tvoří dvě dvojice po levé straně a jednu čtveřici a trojici po pravé straně. U trojice není jasné, jestli to mělo být jedno slovo, protože v tomto případě znaky nejsou úplně u sebe v jednom řádku. Nejčastěji je použito písmeno A.

### **3.3.10 Milan – 6 let 4 měsíce**

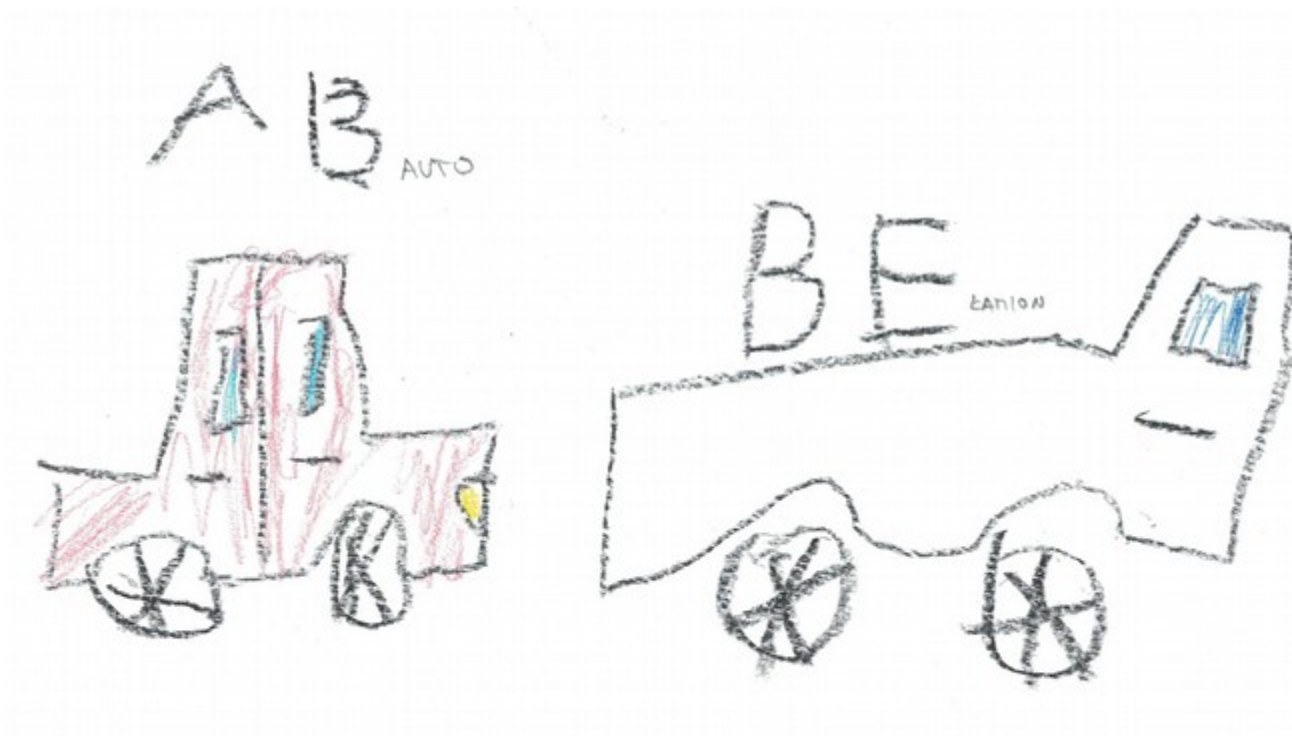
Milan používá papír na šířku. V dolní části jsou celkem do detailů černou voskovkou nakreslená snadno rozeznatelná autíčka se dvěma koly, okny, světlem a otevíráním dveří. Jedno je vybarvené celé, druhé má jen modrá okna. Nad prvním autem, zřejmě osobním, jsou černou voskovkou napsána písmena A a B. Nad druhým autem, nejspíše nákladním, jsou písmena B a E. Písmena jsou reálná, snadno rozeznatelná a správně napsaná, jsou v řádce. Písmena vždy tvoří dvojici přiřazenou k jednomu z obrázků.

Horní část stránky je úplně prázdná.



Obrázek 10: Anička

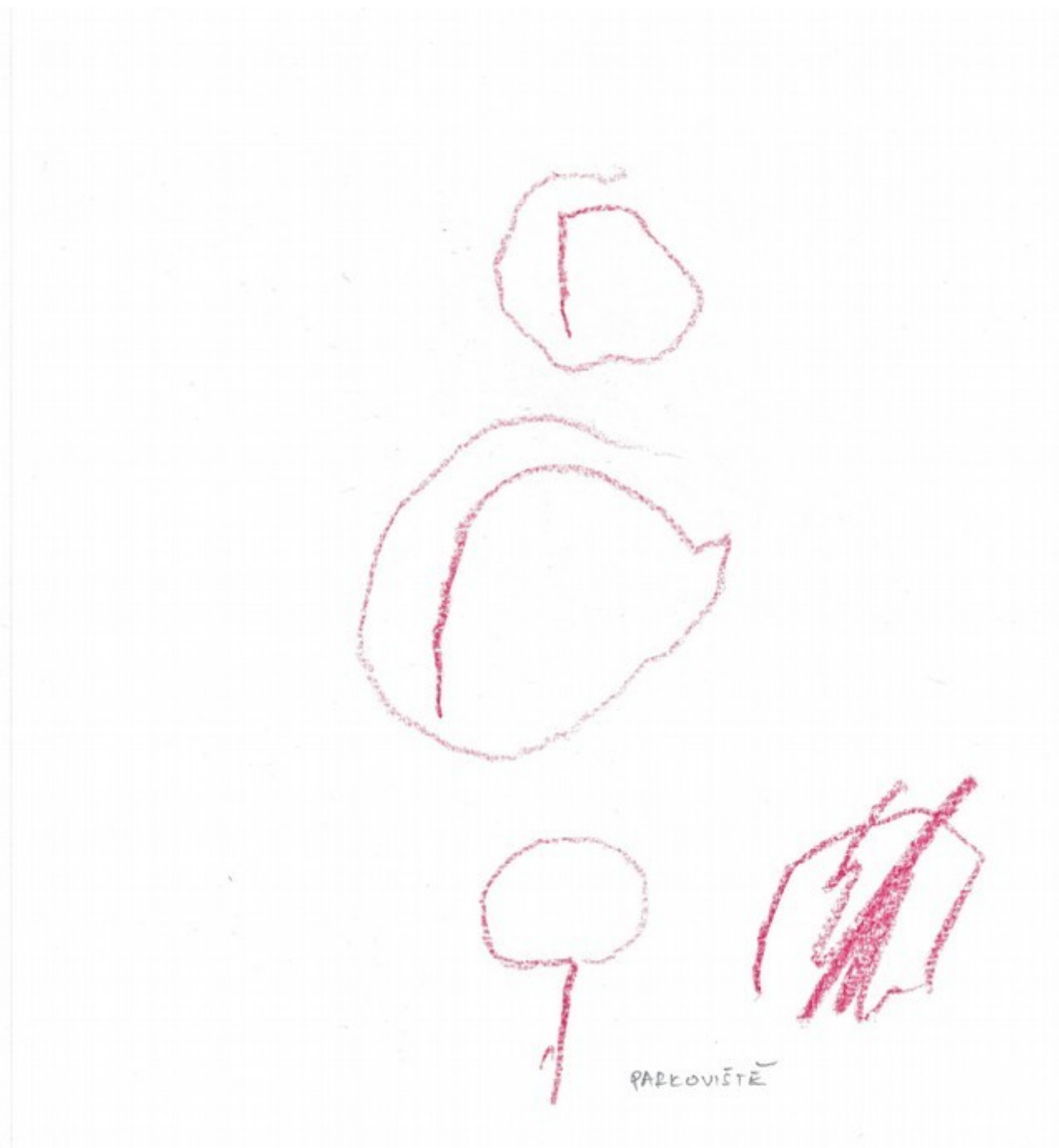




Obrázek 11: Milan

### 3.3.11 Dominik – 4 roky 3 měsíce

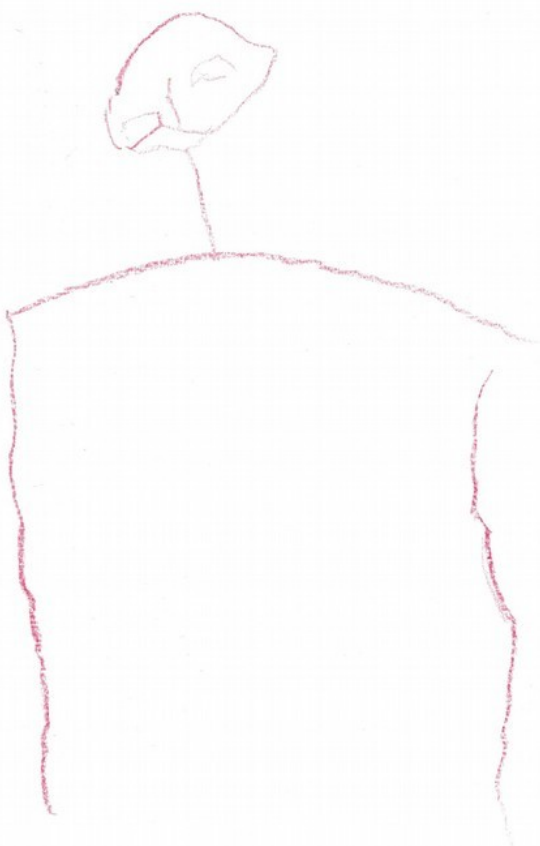
Dominik použil ze všech dětí nejvíce papírů. Na jedné stránce jsou čtyři jakési spirály od středu stránky až dolů. Tři jsou si podobné. Poslední je spíše čmáranicí. Na další stránce je velmi jednoduchá postava s hlavou s očima, nosem a ústy. Z hlavy vede krk a na ten se napojuje vodorovná čára, která je z obou stran zakončena dvěma svislými čarami, směřujícími dolů. Na třetí stránce je pastelkou hustě počmáraný prostředek stránky. Na posledním papíře je kresba do kruhu, občas propletená. Je téměř přes celou stránku, která je použita na šířku. Vedle této kresby vpravo dole je malý kruh. Ani jedna stránka neobsahuje nic, co by se podobalo grafickým znakům. Kresby samotné jsou spíše neidentifikovatelné.



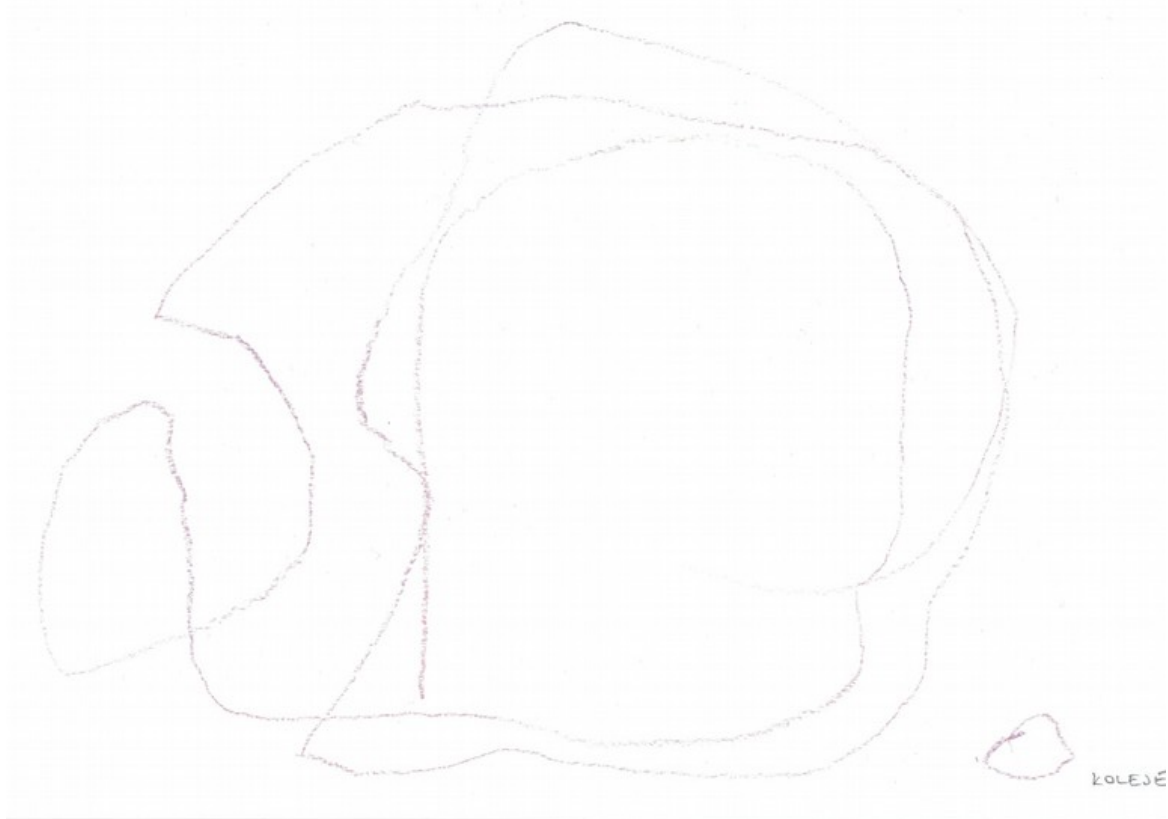
Obrázek 12: Dominik – 1. strana



Obrázek 13:  
Dominik –  
2. strana



Obrázek 14:  
Dominik – 3. strana

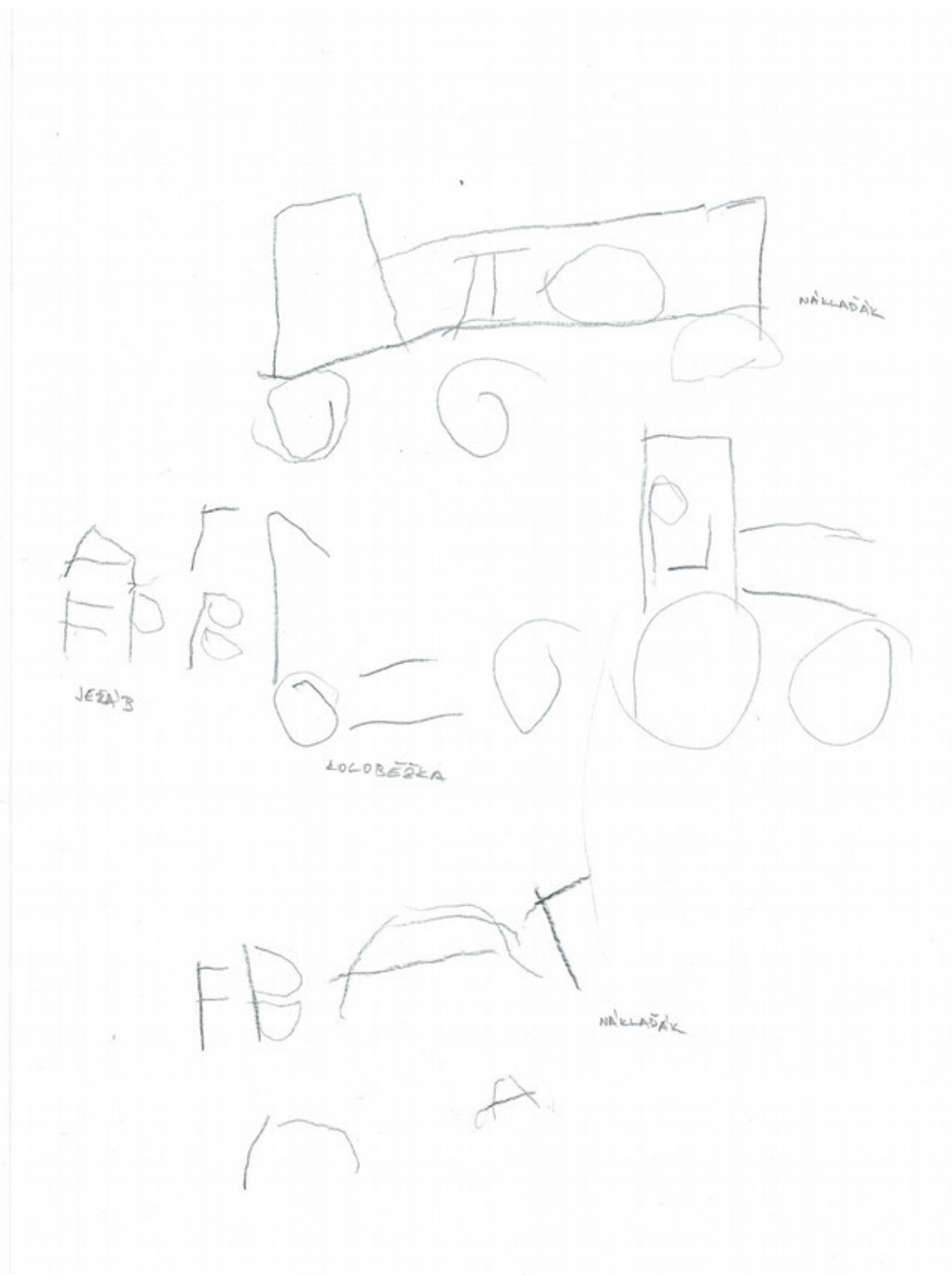


Obrázek 15: Dominik – 4. strana

### 3.3.12 Adam – 4 roky 6 měsíců

Adam popsal obyčejnou tužkou celý papír na výšku. Nejvýše je nakresleno auto se třemi koly, podle délky to je nejspíše kamion. Jsou do něj vepsány dva znaky. Pod ním je koloběžka se dvěma koly a řidítky, hned vedle nejspíše traktor i s řidičem. Kresby jsou kostrbaté a nespojité, ale celkem dobře rozeznatelné.

Nalevo od koloběžky jsou dva řádky písmen. Dvojice, kterou tvoří písmeno A a znak, podobný nedokončenému T. Pod nimi je trojice tvořená písmeny F, P a B. V dolní části stránky je napsáno FBAT, kde je velmi výrazně napsáno A, které je nejširší. Ještě níže pak A a oblouk. Písmena jsou také velmi kostrbatá, nespojitá (písmeno B je například tvořeno svislou čarou a dvěma kruhy, které jsou kousek od ní). Písmena jsou reálná a celkem snadno rozeznatelná. Jsou psána blízko sebe do řad. Řádky jsou relativně rovné. Jednou jsou písmena přiřazena k obrázku, jinak jsou mimo obrázek.



Obrázek 16: Adam

### 3.4 Reakce a chování dětí při výzkumu

Zde jsem se zaměřovala na to, zda děti nejprve kreslily nebo rovnou psaly a zda pak byly schopny zpětně rozlišit, jestli to, co vytvořily, je nakreslené nebo napsané. Dále jsem sledovala, jestli si při psaní hláskují. Poté, co děti dopsaly, jsem po nich chtěla, aby zpětně řekly, co napsaly a co chtěly napsat. Všimla jsem si, jak si poradí s tímto úkolem.

#### 3.4.1 Evička – 5 let 6 měsíců

Evička rozliší kresbu od písma vždy, když se jí zeptám. Nicméně pokaždé, když je požádána, aby něco napsala, přesto, že souhlasí s psaním, nejprve kreslí. Když pak řekne, že to nakreslila a je znovu požádána, aby to napsala, teprve potom píše. Když píše, používá oddělené znaky, podobné tiskacímu písmu, kdy občas použije reálné písmeno. Například E, které je součástí jejího jména. Přestože se někdy jedná o reálná písmena, Evička je nepojmenovává správně. Dokonce některým znakům přisuzuje názvy, které neodpovídají žádným reálným písmenům abecedy („kní“ a „ní“). Na požádání se podepisuje, své jméno však píše zprava AVE. Při psaní svého jména si slabikuje. Když mi chce něco napsat sama, nejprve píše. Uchyluje se k vlnovkám, které připomínají písmo psací. Následně své „písmo“ interpretuje jako „Eva *příjmení*, Evičce“. Nakonec kreslí dinosaura s okem.

Zajímavé je, že začíná kreslit od dolního okraje stránky v levé části. Postupuje pak nahoru, ale končí opět dole, tentokrát v pravém rohu, kde jí zbyl kousek místa.

„Bota“ měla být původně „kočárek“, který patří mezi holčičky oblíbené hračky. Pro změnu se rozhoduje v průběhu kreslení. Všechny obrázky Evička následně pečlivě vybarvuje.

#### 3.4.2 Madlenka – 5 let 11 měsíců

Madlenka vyjmenuje oblíbené hračky, jednou z nich je kočárek. Nechce ho ale napsat, protože to prý neumí. Po povzbuzování, ať to zkusí napsat tak, jak si myslí, že by se mohl psát kočárek, říká, že tedy nakreslí panenku. Když jsem se jí pak ptala, jestli si myslí, že se takhle píše kočárek, po krátkém váhání odpovídá, že ano. Jinak vždy nejprve kreslí, po následném požádání píše. Píše zleva doprava, trochu nakřivo.

Když má napsat „ovečka“, správně začíná O, pak se ale zarazí a říká, že neví, jak se píše V. Říkám, že to nevádí, že jí to pak ukážu, ať napíše, jak si myslí, že V vypadá. Dopisuje E, M, A. Některá písmenka správně pojmenuje, jiná neví.

U psaní slova slon si hláskuje první dvě písmena, nakonec píše jiná. Po otázce, co napsala, odpovídá, že slon. Slona mi chtěla nakreslit dobrovolně, bez toho, že by o to byla požádána.

### **3.4.3 Tereška – 4 roky 6 měsíců**

Tereška začala ihned kreslit, aniž bych jí dala nějaký pokyn. Pro výzkum jsem jí tedy dala nový papír. Pověděla mi, že nejraději si hraje s legem a kuchyňkou. Souhlasila s tím, že to zaznamená, abychom to nezapomněli a začala kreslit. Na otázku co to je, odpověděla, že šnek. Vybidla jsem ji tedy, jestli by mohla napsat lego a kuchyňku. Začala pod šneka psát grafické znaky a dokázala rozlišit, že to napsala a ne nakreslila. Umisťovala je různě, ne vedle sebe, ale i nad sebe. Nakonec utvořila čtyři znaky, kdy se dva podobají reálnému písmenu. Na otázku co napsala, odpověděla tím, že ukazovala jednotlivé znaky a vyjmenovávala písmenka U, M a E. Když jsem se jí zeptala jak to napsala, odpověděla: „Napsala jsem to tak, a tak, tak...“ Rukou obtahovala ve vzduchu pomyslná písmenka.

Na další otázky odpovídá vcelku beze smyslu. Ptala jsem se jí, co chtěla napsat a proč. Odpověděla, že chtěla napsat písmenko M, protože chtěla napsat „šestku a M“. Vrátila jsem se ke kuchyňce a legu a ptala jsem se, kde to je. Ukazovala na obrázek šneka. Když jsem po ní chtěla zpřesnění, vysvětlila, že to nejde otevřít a že je to vevnitř schované. Na otázku jestli to tam je nakreslené, nebo napsané, odpověděla, že napsané.

### **3.4.4 Pěťka – 4 roky 9 měsíců**

Pěťovy oblíbené hračky jsou dinosauři, dvě opice a lego. Na pobídku, aby to zkusil zaznamenat odpovídá, že nemůže, protože ještě neumí psát. Takže to tedy nakreslí. U obrázku vysvětluje každou část a postupně kreslí legovou kostičku.

Na požádání, aby zaznamenal ještě dinosaura zase odpovídá, že neumí psát. Kreslí dinosaura a zase vysvětluje každou část. Na otázku, jestli to napsal nebo nakreslil, vždy odpovídá, že nakreslil.

Během kreslení otáčí papírem. Ptám se ho, jestli mi to ještě zkusí napsat. Odpovídá, že nejdříve zkusí napsat sebe a píše PEŤA. Povzbuzuji ho, aby mi ještě zkusil napsat něco z toho, co nakreslil a ukazuji přitom na dinosaura a lego. Říká, abych počkala a pak mi vysvětluje, jak to dělají s babičkou: „Babička to dělá tak, že mi nejdřív něco napíše a já to pak napíšu po ní.“

Znovu jsem ho požádala, aby zkusil napsat třeba lego, že nevádí, že to neumí. Říká, že ale neví, jak to lego vypadá. Po chvíli už ví, popisuje to a opět kreslí. Zanedlouho to znovu zkusím a ptám se ho, jestli mi zkusí lego napsat. Říkám, že nevádí, že to neumí, ať mi to zkusí napsat třeba tak, jak si představuje, že to vypadá. Ptám se ho, jak si představuje, že vypadá lego, když je napsané. Odpovídá, že to neumí a že si to nepředstavuje. Ptám se ho tedy, jak by to zaznamenal a na to říká, že tak, že to namaluje. Ještě prý neumí psát.

Vracím se k jeho podpisu. Správně říká, že je to napsané. Na otázku, co je tam napsané, odpovídá: „Háčko (myslí tím háček, ukazuje na něj), tohle a tohle, takhle se podepíšu“. Ukazuje na jednotlivá písmenka. Často pak odkazuje na babičku:

Co to znamená? *No, že já jsem to nakreslil, že babička to napíše první a já to napíšu podle ní.*

Jak jsi to napsal? *Zapamatoval jsem si to od babičky.*

A co jsi tedy napsal? *Péťa (příjmení) a tady je A*

Kde jsi to napsal? *Ukazuje na jednotlivá písmena a zvlášť ukazuje i na háček.*

### **3.4.5 Fanda – 6 let 0 měsíců**

Fanda na instrukci, že má něco zaznamenanat, reaguje kresbou. Má rád stavebnici a když to má zaznamenanat, říká, že namaluje, co teď staví. Do levé části stránky tedy kreslí jakýsi komín, ve kterém je písmeno F – počáteční písmeno jména chlapce (chtěl psát své jméno).

Dokáže rozlišit, že to je nakreslené, ne napsané. Po instrukci, jestli by zaznamenal stavebnici a auta odpověděl, že tedy ještě nakreslí auto. Na přímou otázku, jestli mi to zkusí napsat, píše auto, u toho si předřikává po písmenkách nebo po slabikách. Ví, co napsal – zdůvodňuje to tím, že umí číst i psát. Ví, kde to napsal. Na otázku, jak to napsal, hláskuje po písmenkách. Nakonec píše i slovo stavebnice, i když s chybami (je vynecháno E a místo B je P). Slabikuje STA-VE (píše STAV) – BNI (píše PNI) – CE – C – E (píše CE). Používá reálná písmena, která píše do řádku, k sobě. Občas nějaké písmeno vynechá, při slabikování jej však řekne. Slovo AUTO přiřadil k obrázku auta, slovo STAVPNICE napsal mimo stavebnici, kterou nakreslil a přiřadil to k jinému obrázku.



### **3.4.6 Adámek – 4 roky 11 měsíců**

Na instrukci, aby zaznamenal oblíbené hračky, kterými jsou kostky, molitanka a lego, reaguje tím, že prý umí sluníčko a tak jej kreslí. Po povzbuzení, aby to napsal, souhlasí, že napíše sluníčko. Při psaní začíná písmenem A a pak pokračuje na jiném místě psaním jednotlivých znaků, které se nepodobají reálným písmenům. Během psaní si slabikuje sluní-čko. Po otázce, co napsal, odpovídá, že E. Když ukazují na A a ptám se, co napsal, říká, že to je „číslo pětka“.

Není úplně jasné, jestli rozezná písmo od kresby. U písmene A říká, že to je napsané, u nakresleného sluníčka říká, že to je napsané, ale znaky tam dopisuje až později. Když se ptám na slunce, aby mi řekl, co je to, odpovídá, že to je podepsané. Na otázku, co je tam podepsané, začne dovnitř čárat a pak znovu říká, že to je podepsané.

Ptám se, jestli tam někde napsal lego. Říká, že umí napsat lego a píše dolů na stránku pět znaků. U tohoto slova zpětně ví, co chtěl napsat (na rozdíl od slova, které mělo znamenat sluníčko). Slovo přitom říká po slabikách. Ukazuje postupně na písmenka zprava. Na otázku, kde to napsal, ukazuje na slovo. Já ukazuji na znaky a ptám se, jestli to tam je taky napsané. Na všechny znaky odpoví, že ano. Zpětně vysvětluje své psaní tím, že ve vzduchu obtahuje rukou různé tvary. Pak dodává, že to jsou písmenka. Na otázku jaká, odpovídá, že neví.

### **3.4.7 Kája – 5 let 8 měsíců**

Kája mi vyjmenovala spoustu hraček, ale pak vůbec nechtěla psát. Prý může napsat jen máma, táta nebo sebe, protože to umí. Po dlouhém přemlouvání, jak by asi mohla vypadat napsaná panenka, odpovídá, že by to mohlo vypadat třeba jako její jméno a píše KÁJA. Pak to přečte jako Kája.

Nekreslí, hned píše. Píše odshora, zleva doprava. Používá 10 písmen, která občas doplní čárkou nebo výraznou tečkou. Některá písmena správně pojmenuje (O, K, E a M jako máma). U K říká, že to už taky umí, když je to její jméno.

První slovo má být panenka, druhé Lucky – její oblíbený pejsek na ovládání. Říká, že to je Lucky, i když je na konci O. Když se jí ptám, co by tam tedy správně mělo být, krčí rameny a odpovídá, že O by tam ale mohlo někde být). Nejdelším slovem je počítač. Když

se jí zpětně doptávám, co napsala, odpoví správně to, co původně chtěla napsat. Dovedla napsat dost písmenek, i když některá nevěděla, jak se jmenují.

### **3.4.8 Sofinka – 5 let 11 měsíců**

Po zadání instrukce mi Sofinka hned vyjmenuje a popíše několik hraček, které má ráda. Na požádání začne psát. Bylo vidět, že už některá písmenka zná a i ví, jak se píše. Věděla například, na jaké písmenko začíná hračka, kterou chtěla napsat („M jako muffinová panenka“). Přitom předpokládám, že toto slovo, vzhledem k jeho neobvyklosti, nikdy předtím nepsala. Tím více ale byla nejistá a nechtěla psát, když věděla, že neví, jak se dané písmenko píše. Říkala, že neumí napsat F, přitom ho pak píše ve svém jméně i když zrcadlově obráceně. U první hračky – muffinové panenky – tedy píše jen první písmenko, pak začíná psát jméno druhé hračky (mimoň), začíná ale hned u M (začáteční písmeno první hračky). Zřejmě první písmeno M tentokrát přiřazuje ke druhému slovu, které na něj také začíná. Při psaní mimoně si hláskuje M, Ň, A a přitom píše jen A. Když se jí zpětně doptávám, co napsala, říká M, A, což opravdu napsala.

Dál říká, že by moha napsat jména svých oblíbených „barbín“, kdyby věděla, jak se píšou. Opět ji povzbuzuji, aby to zkusila napsat tak, jak si myslí, že by to vypadalo napsané. Jak si představuje, že se to píše. Píše BELA. Zpětně to čte jako B, Ň, L. Ptám se, zda to něco znamená. Říká, že neví, protože nezná ta písmenka.

Znalost písmen nespojuje jen s psáním, ale i se čtením: „Nevím, nevím, co jsem napsala. Neznám ty písmenka. Kdybych věděla, co jsem napsala, uhodla bych jméno té barbíny.“

Na požádání se podepisuje. S a F napsala zrcadlově otočené.

Sofi stejně jako Kája ví, že slovo, které chce napsat, napsat neumí. Obsahuje písmenka, která ona nezná, nebo prostě neví, jak se dané slovo píše. Kája se s tímto faktem smířila a postupovala tak, že si kompletně vymyslela podobu slova – počet písmen, podobu písmen, nijak se nestarala o to, jestli například panenka opravdu začíná na O. Jediným případem, kdy se zabývá tím, jaká písmenka by měla být ve slově, které píše, je třetí slovo (Lucky).

Sofi naopak vždy řekne, na jaké písmeno slovo začíná („M jako muffinová panenka), předříkává si písmenka, která by měla být použita. Nakonec použije mnohem méně písmen než Kája. Všechna písmena jsou reálná.

### **3.4.9 Anička – 4 roky 8 měsíců**

Po zadání instrukce vyjmenovala oblíbené hračky a dodala, že umí panenku, ale neumí auto. Začala kreslit panenku uprostřed papíru. Na otázku, jestli to napsala, nebo nakreslila, odpověděla, že nakreslila. Požádala jsem ji, jestli by to mohla zkusit napsat. Píše AN, písmenka pojmenovává jako „E“ a „Pé“. Na otázku, co napsala, odpovídá, že Anna. Po chvíli mi říká, že ještě něco umí a píše různě po papíře, většinou jen dva znaky vedle sebe. Často používá A a znak, který se podobá nedokončenému N. Slovo, které mělo být panenka, vypadá jako ANNA, ale s jiným znakem pro druhé N. Nejprve ale píše jen A a N, další znaky přidá až později. Celkem užívá čtyři znaky – A, N, a znak, který se podobá C a pak nedokončenému N.

Ptám se jí, jestli to je seznam jejích oblíbených hraček. Říká, že ano. Pak kreslí mraky a trávu. Dole v levém rohu nakreslí kruh se dvěma pruhy a popisuje to jako malé auto. Na otázku, jestli mi chce ještě něco napsat, říká, že sluníčko. Nakonec ale říká, že ho nakreslí a na stránku přidává žluté sluníčko.

### **3.4.10 Milan – 6 let 4 měsíce**

Když jsem se ho zeptala, jaké jsou jeho oblíbené hračky, začal říkat – „A jako auto, B bagr,...“. Vysvětlila jsem mu, že to nemusí být podle písmenek. Poté, co jsem ho požádala, jestli by mi to mohl napsat, začíná nejprve kreslit. Pak píše a přitom dokresluje obrázek. Píše A a přitom dokresluje kola. Když kreslí okýnka, pohybuje hlavou podle směru, jakým kreslí. Ptám se, jestli to jedno písmenko stačí. Ví, že to nestačí, ale odmítá dál psát, protože by to prý nezvládl. Vysvětluji, že to může napsat jak chce, jak by to třeba mohlo vypadat. Nakonec píše B, i když říká, že další bude U. Prý si ale některá písmenka plete.

Na otázku, co je tam napsáno, odpovídá, že neví, protože neumí číst. Nakonec přitakává na moji otázku, jestli si myslí, že je tam auto. U kamionu píše B a E a už odpovídá sám, že myslí, že napsal kamion.

### **3.4.11 Dominik – 4 roky 3 měsíce**

Dominik má rád lego, koleje a letadlo. Ptám se, jestli mi ty hračky, které vyjmenoval, napíše, jestli mi napíše jejich seznam. Přikyvuje a pak začne kreslit. Přitom říká, že mi nakreslí parkoviště. Na otázku, jestli to napsal, nebo nakreslil, odpovídá, že to všechno

napsal. Jsou to prý parkoviště i čísla parkovišť. Otočí stránku na druhou stranu a začne jen tak volně čmárat. Rodičům se to prý líbí.

Má rád ještě koleje. Ptám se, jestli mi to napíše. Na to odpovídá, že až dočará, vezme si papír a napíše koleje. Nejdříve koleje kreslí (tak svoji činnost sám pojmenovává), pak na požádání, aby to napsal, nakreslí vedle kolečko a u toho hláskuje – Ko-le-je. Říká, že to je napsané. Všechno píše a kreslí levou rukou. Nakonec mi kreslí maminku – začíná od rukou.

#### **3.4.12 Adam – 4 roky 6 měsíců**

Po zaznění instrukce začíná psát a u toho si vyjmenovává písmenka a říká, jaká písmena ještě zapomněl. Píše v dolní části stránky. Na otázku, co napsal, odpovídá, že ještě neví, protože neumí číst. Když se ho zeptám, co chtěl napsat, správně čte jednotlivá písmenka. Poslední znak, který vypadá jako nedokončené T, pojmenovává jako L. Nakonec dodává, že to k tomu ještě nakreslí, aby se vědělo, co chtěl napsat. Nato kreslí nákladní auto a koloběžku. Říká, že by potřeboval smazat A, nelíbí se mu, jak ho napsal. Neměli jsme gumu, tak A nakonec píše pod slovo lépe. Pak kreslí jeřáb.

### **3.5 Jak děti přistupovaly k úkolu**

Jak už bylo řečeno dříve, děti, se kterými byl prováděn výzkum, měly za úkol zaznamenat seznam svých oblíbených hraček. Instrukci si některé děti vztahovaly přímo k psaní, některé ke kresbě. Vzhledem k hračkám, které mi děti vyjmenovávaly (například ovečka, lego), tedy vzhledem k délce a obtížnosti některých slov a netypických písmen, jako je G, bychom mohli předpokládat, že děti se s psaním těchto slov dříve nesetkaly. Nejen že byly postaveny před pro ně náročný úkol něco napsat, ale zároveň se musely vyrovnávat se skutečností, že dané slovo nikdy předtím nepsaly. Většina z nich se tedy uchýlovala nejprve ke kresbě, jako k systému záznamu dříve uchopenému a osvojenému, tedy jako k něčemu, co pro ně je bezpečně známé.

Zajímalo mě, jakým způsobem se chovaly při konfrontaci s tímto úkolem. Tyto strategie jsem pak rozdělila do několika kategorií, do kterých jsem vždy přiřadila určité děti. Protože většina dětí mi kreslila i psala, v případě, že to tak bylo, uvažovala jsem o vztazích mezi kresbou a písmem. Zda je děti od sebe rozlišovaly, jakou funkci pro ně plnily. Všimla jsem si znaků, které by poukazovaly na to, že samy děti mezi nimi vnímaly nějaký

vztah a písmo a kresbu viděly jako celek, kdy samostatně by nic nesdělovaly, nebo zda dokázaly chápat písmo a kresbu jako oddělené systémy, které mohou samy o sobě sdělovat nějaký význam.

Dále jsem se soustředila na vnímání písma a řeči u dětí, které mi například vůbec nekreslily nebo u dětí, u kterých bylo patrné, že si vztah mezi řečí a písmem nějakým způsobem uvědomují.

### **3.5.1 Jednotlivé strategie dětí**

#### **Opírání se o kresbu**

Přestože děti, které jsem zařadila do této kategorie, souhlasily s tím, že mi napíší názvy hraček, spontánně se uchýlovaly nejprve ke kresbě těchto hraček a až po povzbuzení a zopakování instrukce byly ochotny psát. Slova pak přiřazovaly k obrázkům, které měly symbolizovat. Je zřejmé, že rozlišovaly písmo a kresbu. Písmo dětí vykazuje znaky, které by písmo mělo mít, jako je segmentace do jednotek nebo linearita, a od kresby se viditelně liší. Tuto strategii, jak se vypořádat s úkolem napsat seznam hraček, jsem vyzorovala u Evičky, Madlenky, Milana a Adama.

#### **Evička – 5 let 6 měsíců**

Evička nejprve velmi pečlivě kreslí obrázek medvěda a teprve poté, co je znovu požádána, aby slovo medvěd napsala, píše po jeho levé straně řadu grafických znaků. Stejně postupuje u panenky a plyšáčka. Je zde tedy patrná vazba písma k obrázku.

#### **Madlenka – 5 let 11 měsíců**

Madlenka nejprve na instrukci, aby napsala kočárek, kreslí panenku, protože myslí, že takhle by se kočárek mohl psát. Používá tím kresbu jako určitou alternativu písma. Nakonec ale postupuje stejně jako Evička. Nejprve nakreslí obrázek a na zopakování instrukce k obrázku dopisuje písmena.

#### **Milan – 6 let 4 měsíce**

Milan také začal s kresbou a psal během ní. Oproti holčičkám použil ke každému obrázku jen dvojici písmen, kterou napsal hned nad ně. Je tu tedy také jasně patrná vazba ke kresbě.

### **Adam – 4 roky 6 měsíců**

Do této kategorie nakonec řadím i Adama, který sice nejprve píše, ale vzápětí dodává: „Já to k tomu nakreslím, aby věděli, co jsem chtěl napsat.“ Jasně zde demonstruje představu o písmu, které samo o sobě není schopno reprezentovat daný objekt. Představu, že bez obrázku by se mohlo stát, že z písma nepůjde poznat, co měl autor na mysli. Je tedy nutné oba systémy propojit.

### **Shrnutí**

Psaní i kresba jsou dva úzce propojené, dvoudimenzionální grafické systémy, které slouží k reprezentaci světa. Zdá se, že oba systémy se vyvíjejí obdobným způsobem, přičemž kresba, jako méně abstraktní forma grafické symbolizace, se vyvíjí dříve (Kellogg, 1970 in Dyson, 1983). Z toho bychom mohli usuzovat, že jedním ze způsobů, jakým se s náročností úkolu mohly děti vyrovnávat, bylo uchýlení se nejprve ke kresbě jako k něčemu, co již mají dobře uchopené a v čem si jsou jisté. Kresba by zde tedy mohla sloužit jako jakýsi únik z obtížného úkolu. Takto by to mohlo být u Evičky a u Madlenky, kdy Madlenka dokonce nejprve odmítla psát, protože to prý neumí.

Nabízí se tu také jiná interpretace a to ta, že obrázky zde fungují jako jakýsi doplněk textu. Jak popisuje Ferreiro (1982) ve svém výzkumu, pro některé děti může být kresba zárukou významu písma. Jakoby samotné písmo bez kresby neříkalo nic. Díky obrázku, ke kterému patří a ke kterému má odkazovat, však už něco znamená. Obrázek, kde se dítě může vykreslit s detaily, je pro ně mnohem jasnější reprezentací nějakého objektu než abstraktní písmo, tedy napsané jméno objektu, kde najednou jeho vlastnosti nejsou viditelné. Tato interpretace by se mohla pojit s Milanem a dále zvláště s Adamem.

### **Kresba písma**

U některých dětí bylo zřejmé, že písmo nemají propojené s řečí, nicméně o písmu mají představu jako o něčem, co se skládá z jednotlivých písmen, kdy některá už znají. Pokud psaly slova, psaly je do řádky, grafické znaky, často reálná písmena, řadily k sobě a zachovávaly jejich variabilitu, tedy obměňovaly pozici znaků. Těm však nepřirazovaly žádnou zvukovou hodnotu. Zpětně pak písmena, která napsaly, nedokáží správně pojmenovat. Řadím sem Pét'u, Káju, Terezku, Evičku a Adámka spolu s Aničkou. Adámka

i Aničku jsem popsala v kategorii o prolínání kresby a písma, kam jsem oba zařadila primárně.

#### **Pét'a – 4 roky 9 měsíců**

Zařadila jsem do této kategorie Pét'u, který na instrukci odpovídá, že nemůže psát, protože to ještě neumí. Chlapec by možná částečně mohl být zařazen do předchozí kategorie, protože se zjevně uchyluje ke kresbě jako k formě záznamu, kterou bezpečně ovládá a vyhýbá se tak psaní. Dál se však neobjevuje žádné písmo, které by mělo k obrázkům vazbu.

Pét'a tedy zásadně používá kresbu a až po několikátém povzbuzování svoluje k psaní, nicméně říká, že nejdříve napíše sebe, tedy své jméno. Dál už nic nepíše, protože neví, jak to napsané vypadá. Je zvyklý, že „babička to napíše první“ a Pét'a to napíše podle ní. Stejným způsobem i vysvětluje, jak slovo napsal: „Zapamatoval jsem si to od babičky.“ Na otázku, co tedy napsal, slovo čte jako jméno i příjmení a zvlášť jmenuje písmeno A. Zároveň mluví o háčku nad T. Háček a písmeno T vnímá samostatně, jako dva znaky, ne jako celek.

Ferreiro (1982) v tomto případě mluví o překážce, nebo blokování. To může vzniknout tehdy, když se dítě učí psát tím, že kopíruje písmo, které mu napsali druzí. Následně pak dochází k tomu, že dítě není schopné psát samostatně, tedy bez přítomnosti vzoru.

Totéž můžeme pozorovat u Péti, který odmítá psát, protože to neumí. Své jméno ale nakonec napíše s vysvětlením, že to zná od babičky. Názvy hraček psát nemůže, protože je napsané zřejmě nikdy neviděl. Model, který by mohl kopírovat zde chybí. Na povzbuzování, aby to zkusil napsat tak, jak si to napsané představuje, odpovídá: „Já to neumím, já si to nepředstavuju.“

#### **Kája – 5 let 8 měsíců**

Dalším, kdo by mohl spadat do této kategorie, je Kája. Holčička nejprve úplně odmítla psát. Nakonec píše několik řad písmen, které mají symbolizovat jednotlivé hračky. Vůbec nepoužívá kresbu. Na instrukci, aby seznam hraček napsala, po dlouhém přemlouvání rovnou píše. Napsané řady písmen přitom nejsou nijak spojeny s objekty, které mají symbolizovat, ať už by tohoto spojení bylo dosaženo přiřazením k obrázku dané hračky, nebo by se Kája snažila použít správná písmena.

Písmena Kája zřejmě zatím má propojena s řečí jen velmi málo. Ve slově Lucky má sice zpočátku dojem, že by tam nemělo být použito písmeno O – podoba napsaných slov jí tedy není lhostejná a je zde patrná určitá snaha o propojenost písma s reprezentovaným objektem. Dále si s tím ale nedělá žádné starosti. Zpětně rozezná jen několik písmen. Jméno každé hračky zaznamenává poměrně dlouhou řadou převážně reálných písmen, která jsou občas doplněná tečkou nebo čárkou. Délka slov či použitá písmena žádným způsobem neodpovídají vzhledu hračky či jejímu jménu. Zdá se, že Kája se primárně zaměřila na to, aby něco napsala, tedy na tvorbu písma. Na základě tohoto předpokládám, že písmena spíše kreslila.

Na druhou stranu už některá písmena znala. Také přemýšlí nad tím, jak se píše Lucky a polemizuje nad tím, jestli by písmeno O v tomto slově mohlo být. Podle toho usuzuji, že by už si nějakým způsobem mohla uvědomovat, že píše to, co říká, tedy že píše zkratky pro jazyk. To by ji z této kategorie částečně vylučovalo a přiřazovalo pod následující. Děti, které kreslí písmo si spojitost s řečí spíše neuvědomují (Levin a Bus, 2003).

#### **Tereзка – 4 roky 6 měsíců**

Kresba tiskacího písma se částečně objevuje i u Terezky. U této holčičky je velmi zajímavý vztah mezi kresbou a písmem. Na požádání, aby napsala lego a kuchyňku, Tereзка začíná kreslit, nicméně zpětně svůj výtvar pojmenovává jako šnek. Na zopakování instrukce, zda by mohla napsat lego a kuchyňku, začíná psát a zpětně také říká, že to je napsané. Píše od kresby odlišné, od sebe oddělené grafické znaky podobné tiskacímu písmu. Nezachovává však horizontální orientaci – znaky nejsou řazeny k sobě do řádku, ale jsou psány do jakéhosi shluku nebo kruhu. Nicméně dále zachovávají vlastnosti tiskacího písma a podobají se nedokončeným nebo jinak orientovaným reálným písmenům. Je dokonce použito písmeno E. Zpětně jsou ale znaky pojmenovány úplně jinak, než jaký byl plán – tedy napsat lego a kuchyňku. Dokonce písmo nemá vztah ani ke kresbě šneka.

Předpokládám tedy, že Tereзка se nezaměřila na jméno hračky, kterou má písmem reprezentovat, ale zaměřila se na písmo jako takové. Znaky tedy nezobrazují lego, kuchyňku a ani šneka, ale tiskací písmo. Na rozdíl od Pétí a Káji je však vidět, že jak kresba v porovnání s Pét'ou, tak grafické znaky v porovnání s Kájou i Pét'ou, jsou zřetelně na nižší úrovni. Obojí je tady mnohem hůře rozpoznatelné než u předchozích dvou dětí, obojí je na podobné úrovni. To odpovídá tvrzení Levin a Bus, že *„čím více jsou děti*



*pokročilé v kresbě objektů, tím více by měly být pokročilé v kresbě tiskacího písma, to je v psaní.“ (Levin a Bus, 2003; s. 892).*

### **Evička – 5 let 6 měsíců**

Částečně by možná do této kategorie mohla být zařazena i Evička, která na konci výzkumu, po otázce, jestli mi chce ještě něco napsat, otočila stránku a začala od spodní části papíru vytvářet čtyři řádky pravidelných vlnek. Z toho předposlední z nich je zvláště přerušovaná. Tu Evička interpretovala, jako „Eva *příjmení*, Evičce.“ Ostatní řádky prý nic nejsou, to psala jen tak. Vlnky zde nemají žádnou vazbu k nějakému obrázku, jsou vytvářeny samostatně a interpretovány po zpětném dotazování.

Je zajímavé, že Evička zjevně používá dva typy písma. Používá tiskací, které znázorňuje různě zakřivenými liniemi a které je velmi podobné reálnému tiskacímu písmu (dokonce většinou reálná písmena obsahuje), a psací, které znázorňuje spojitými vlnkami. I zde je ale jasně vidět, že Evička zná některé zákonitosti, které se s písmem pojí. Řádek, který byl uznán, jako interpretovatelný, se liší od těch, co byly psány jen tak. Je zde patrná přerušovanost, která by mohla poukazovat na to, že sdělení se skládá z několika slov, která od sebe musí být oddělena. Dokonce si zde můžeme všimnout i jiného sklonu a podoby vlnek, což by zase mohlo znázorňovat vnitřní variabilitu slov, která se skládají z různých písmen.

Řady grafických znaků, které má na předchozí straně, sice mají vazbu k obrázkům, zpětně je ale nepojmenovává správně, ani nijak neřeší, jaká písmena by ve slově mohla být. Na základě těchto poznatků, hlavně tedy na základě nápodoby psacího písma na druhé straně, ji také přiřazuji i do této kategorie.

### **Shrnutí**

V určité fázi vývoje písma u dětí se setkáváme s tím, že dítě sice jasně rozlišuje písmo a kresbu ve vlastní tvorbě, přičemž objekt kreslí jedním způsobem a jiným způsobem píše jeho jméno, nicméně v jistém smyslu dítě stále kreslí. Nekreslí objekty samotné, ale kreslí tiskací písmo, nebo psací (Levin a Bus, 2003). Platí tady tvrzení, že „*stejně jako malé děti kreslí hlavonožce, aby reprezentoval lidskou postavu, mohou kreslit písmu podobné znaky v řadě, aby reprezentovaly tiskací písmo*“ (Levin a Bus, 2003, s. 892). V této fázi tedy zřejmě byly děti, které jsem do této kategorie zařadila.

### **Prolínání písma a kresby**

Několik dětí zakomponovalo písmu podobné znaky do kresby. Oba systémy tedy nebyly na stránce odděleně, ale zároveň tvořily jeden celek.

#### **Adámek – 4 roky 11 měsíců**

Prolínání kresby a písma se objevuje u Adámka. Po zadání instrukce prohlašuje, že umí sluníčko a kreslí sluníčko, což vůbec neodpovídá seznamu oblíbených hraček, které vyjmenoval. Vůbec tedy nereaguje adekvátně. Nabízí se interpretace, že před náročným úkolem uniká k určité formě záznamu, kterým si je jist – ke kresbě slunce. Svědčí tomu i jeho prohlášení hned na úvod, jako odpověď na instrukci: „Umím sluníčko.“

Poté, co nakreslil sluníčko, jsem jej požádala, jestli by to tedy mohl i napsat. S tím ihned souhlasí. Začíná velkým písmenem A a pak pokračuje hned pod kresbu, kde píše řadu čtyř grafických znaků. Zpětně odpovídá, že napsal E a u písmene A říká, že to je „číslo pětka“. Zajímavé je, že zpětně nepojmenovává očekávaným způsobem ani kresbu slunce. Označuje ji za podpis („To je podepsaný“) a na další otázku, co je tam podepsané, dopisuje grafické znaky do slunce a znovu opakuje, že „to je podpísaný“. Ptám se, jestli někde napsal lego. Hned říká, že umí napsat lego a píše několik grafických znaků dolů na stránku. Zpětně to znovu pojmenovává jako lego.

I u Adámka můžeme pozorovat kresbu tiskacího písma. Grafické znaky, které mají původně znamenat sluníčko, se nakonec nijak neváží ke kresbě. Zpětně jsou pojmenovány jako E. Jejich kvalita odpovídá kresbě.

Další řada grafických znaků také není přiřazena k žádnému obrázku a tentokrát se váže ke slovu lego. Můžeme si zde všimnout podobnosti s Kájou, která také psala řady grafických znaků aniž by předtím kreslila. U Adámka je ale zřejmá nižší úroveň písma, kdy častěji užívá vlastní, tiskacímu písmu podobné znaky. Viditelná je jejich schematizace, roztřesenost linií a nedokonalost srovnání písmen do řádky.

#### **Anička – 4 roky 8 měsíců**

Zvláštním případem byla Anička, která by se částečně mohla řadit do kategorie dětí, které písmo kreslily. Podobně jako děti, které se opíraly o kresbu, svoji oblíbenou hračku (panenku), nejprve kreslí. Na zopakování instrukce, jestli by to mohla i napsat, přikyvuje a začíná psát čtyři grafické znaky blízko obrázku. Zpětně je ale čte jako Anna. Spojitost

s původním slovem se tedy najednou úplně ztrácí. Pak sama od sebe píše jen tak, co prý ještě umí, bez záměru napsat něco konkrétního. Z tohoto by se dalo usuzovat, že zaznamenává, tedy kreslí, tiskací písmo. Přitom ale chybí některé základní charakteristiky písma. Velmi často používá písmeno A, počáteční písmeno jejího jména, a pak znaky podobné zrcadlově obrácenému číslu jedna nebo nedokončenému písmenu N. Nemá problém napsat tento znak dvakrát hned vedle sebe, přičemž nesplňuje podmínku vnitřní variability, což je jedna z hypotéz, nebo jedno z pravidel, která děti při psaní vnímají jako důležitá pro to, aby to, co napíší, bylo smysluplné. Další z takových pravidel se týká například minimálního počtu znaků, o kterém se zmiňuji dále (Ferreiro, 1982).

Tuto kategorii jsem pro Aničku zvolila proto, že její výsledný výtvar je sám o sobě zajímavý svojí koncepcí a uspořádáním. Většina dětí tvořila jakýsi seznam obrázků a řad grafických znaků, které byly umístěny různě po stránce, případně pokud jen psaly, jako Kája a Sofinka, bylo na stránce několik řádek grafických znaků. Anička sice po kresbě panenky, která je v centru celé stránky, také píše jednotlivé znaky různě po stránce (dokonce je ani příliš neřadí k sobě), stránka je ale jasně ucelená a je koncipována spíše jako obrázek. Vyvozují to z toho, že v horní části stránky je žluté sluníčko s mraky, které jsou velmi špatně rozeznatelné, nicméně Anička mi je při kreslení pojmenovala. Dolní část stránky zase tvoří zelená tráva. Jasně tu tedy vidíme, že stránka má horní a dolní část, které spolu souvisí a dodávají stránce charakter obrázku, do kterého je vepsáno písmo.

#### **Terežka – 4 roky 6 měsíců**

Jistým způsobem by mohla být do této kategorie zařazena i Terežka. Vztah kresby šneka se jmény oblíbených hraček Terežka objasnila po otázce, kde je lego a kuchyňka. Odpovídá, že obě jména hraček jsou napsána uvnitř šneka – v kresbě. Holčička tedy propojuje písmo s kresbou, když pomyslně přidává napsaná slova dovnitř šneka.

#### **Shrnutí**

Prolínání kresby a písma by mohlo být podkategorií skupiny dětí, které písmo kreslily. Děti, které mají potřebu párovat písmo s obrázky totiž mohou mít tendenci k tomu, vkládat písmo přímo do obrázku (Ferreiro, 1982).

### **Písmo jako záznam řeči**

U některých dětí už nebylo písmo vnímáno jako obrázek, ale bylo spojováno s nějakou zvukovou hodnotou, bylo spojováno s řečí. Tyto děti si při psaní cíleně hláskovaly, slabikovaly, nebo se snažily identifikovat, a některé děti úspěšně identifikovaly, počáteční nebo i jiné písmeno ve slově.

### **Sofinka – 5 let 11 měsíců**

Příkladem této kategorie je Sofinka, která pouze píše, a to reálná, dobře rozeznatelná písmena. V písemném projevu by se mohla srovnávat s Kájou, avšak používá pouze reálná písmena, i když některá zrcadlově obrácená. Každé písmeno si pečlivě rozmýšlí. Správně identifikuje počáteční písmeno u muffinové panenky. Ví, že ve slově je také F, které ale nakonec nepíše, protože prý neví jak. Nakonec jej ale píše ve svém jméně.

Tato nesrovnalost by se mohla vysvětlovat na základě poznatků Ferreiro (1982), která vlastní jména dětí popisuje jako modely psaní, které mají ustálenou, neměnnou formu. Děti se svému podpisu většinou učí na základě kopírování vzoru a následně jsou schopny jeho reprodukce i bez jeho přítomnosti. U Sofinky je tedy možné, že měla naučený svůj podpis, jehož podobu přenesla z paměti na papír (i když se zrcadlově obrácenými písmeny S a F) aniž by si byla vědoma toho, že jeho součástí je například i písmeno F, které správně sluchovou analýzou identifikovala ve jméně hračky muffinová panenka. Zpětně správně pojmenovává písmena, která napsala.

Dále Sofinka píše jméno své panenky BELA, které čte jako B, Ň, L. Na otázku, co napsala, tedy nečte slovo globálně, ale snaží se vyjmenovávat jednotlivá písmenka, která napsala, přestože je velmi pravděpodobné, že jméno hračky, které zamýšlela psát, má stále v paměti. Ukazuje to na vnímání písma tvořeného jednotlivými písmeny, které si podle všeho Sofinka spojuje se segmenty řeči, tedy s hláskami. Na otázku, jestli B, Ň, L něco znamená odpovídá, že neví, že nezná ta písmenka, ale kdyby věděla, co napsala, uhodla by jméno té barbíny.

### **Fanda – 6 let 0 měsíců**

Dalším, kdo si jasně uvědomoval vztah řeči a písma byl Fanda. Na požádání, aby napsal slova auto a stavebnice, hned reaguje písmem a při psaní si hlasitě předříkává písmena nebo slabiky. U slova stavebnice vynechává E a místo B píše písmeno P. Při hláskování

však všechna písmena řekne. Tato chyba je tedy zřejmě způsobena nedokonalou sluchovou analýzou. Na otázku, co napsal, vždy odpovídá správně. Zajímavá je odpověď na otázku způsobu psaní – jak jsi to napsal? Odpovídá hláskováním slova. Podobně se Sofinka snažila číst jednotlivá písmenka.

Je zde rozdíl oproti jiným dětem, které odpovídaly tak, že ve vzduchu rukou naznačovaly psaní písmen. To zjevně odkazuje na předpoklad, že písmena či grafické znaky spíše kreslí, než že by si uvědomovaly, že zaznamenávají řeč. Fanda však na tuto otázku potřebuje znovu říci celé slovo, a to dokonce po jednotlivých písmenkách. Vztah toho, co říká a toho, co napsal, zřejmě tedy vnímá stejně jako nejspíše rozumí písmu. Kresbu pravděpodobně zařazuje do svého výtvaru jako známou a stále ještě lépe uchopenou strategii, která pro něj už ale není nutnou součástí, protože písmu samotnému dobře rozumí i jako samostatnému systému. Tomu by mohla odpovídat i skutečnost, že slovo stavebnice napsal mimo obrázek – neprojevila se zde potřeba oba systémy propojovat.

#### **Milan – 6 let 4 měsíce**

Dále by do této kategorie mohl spadat Milan, který na zadání instrukce vyjmenovává hračky podle počátečních písmen, která správně identifikuje („A jako auto, B jako bagr“). Slovo auto píše nejprve jen jedním písmenem, a to právě tím počátečním. Na otázku, jestli je A všechno, odpovídá, že není. Dopsat to ale nechce, protože by to prý nezvládl. Po povzbuzování, ať to aspoň zkusí napsat tak, jak by to napsané mohlo vypadat, dopisuje B. Správně ale předtím říká, že dalším písmenem bude U. To si ale prý plete s jiným písmenkem.

U Milana je tedy také zřejmé propojení písma a řeči, kdy je schopen správně identifikovat některá písmenka ve slově a nakonec je v některých případech i správně zapsat. Zpětně má ale problém s přečtením, kdy na otázku, co si myslí, že je tam napsáno, odpovídá: „Nevím, neumím číst.“ Nakonec ale na moji další otázku, zda si myslí, že je tam auto, odpovídá, že ano. Po napsání druhé řady slov (BE) pak sám říká: „Myslím si, že tam je kamion.“ Je tedy jasné, že si pamatuje, co zamýšlel napsat a napsaná písmena má stále propojena se slovem, které má symbolizovat, na rozdíl od jiných dětí, které sice původně souhlasily s napsáním určitého slova, zpětně jej pak ale četly úplně jinak. V těchto případech to ukazuje na to, že písmo stále jen kreslí: Nemají s ním spojenou funkci zaznamenávání řeči, ale tvoří kresbu symbolizující písmo.

Můžeme si všimnout, že Milan použil jen velmi málo písmen. Jeho slova tvoří pouhá dvě písmena. Podle Ferreiro (1982) jedna z hypotéz, které děti při psaní používají a podle kterých se řídí, je ta, že aby mohly něco napsat, je k tomu zapotřebí určitý počet znaků. Z jejích výzkumů vyšlo, že minimální počet znaků je tři. Menší počet už nic neznamena.

Na základě tohoto zjištění bychom mohli říci, že Milanovy řady znaků nelze uznat jako slovo, které má něco symbolizovat, protože má méně než tři znaky. V případě Milana tu ale zřejmě hraje roli právě jeho znalost písmen a schopnost identifikace těchto písmen ve slově. Chlapec velmi dobře ví, že dvě písmena nemohou stačit pro to, aby mohla symbolizovat slovo auto nebo kamion. V tom, aby pokračoval v psaní a slovo dokončil mu ale zabraňuje vědomí vlastní neznalosti, se kterým jsem se setkávala u více dětí. Podobná situace nastala i u Sofinky a jejích prvních dvou slov (viz výše).

#### **Madlenka – 5 let 11 měsíců**

Spojení písma a řeči jsem si také všimla u Madlenky, konkrétně u obou slov, která psala. Při psaní slova ovečka správně začíná počátečním písmenem, dále se zarazí a sděluje mi, že neví, jak se píše písmeno V. Říkám jí, že to nevádí, ať slovo napíše, jak si myslí, že to V vypadá. Madlenka dopisuje E, M a A, kde poslední písmeno odpovídá písmenu ve slově. U slova slon si dokonce předříkává písmenka. Nakonec píše jiná, ale je vidět, že dokáže bez větších problémů sluchem rozpoznat písmena, která slovo obsahuje a je patrné, že to považuje za důležité pro to, aby mohla nějaké slovo napsat. U ovečky na otázku, co je tam napsáno, odpovídá vyjmenováním posledních dvou písmen. U slova slon však říká, že slon.

Madlenka každé napsané slovo sice přiřazuje k obrázku, kterým začínala, při psaní slov však používá sluchovou analýzu a snaží se psát ta písmenka, která ve slově slyší. Přestože pak některá písmena nenapíše správně, správně je aspoň řekne. Je tu tedy zřetelně vidět, že chápe písmo jako záznam toho, co říká.

#### **Kája – 5 let 8 měsíců**

Káju jsem primárně zařadila do kategorie kresby písma. Z části u ní však uvažuji i o zařazení do kategorie této, a to z důvodu, který jsem u holčičky zmiňovala již dříve. Kája většinu slov píše za pomoci různých grafických znaků (v jejím případě často reálných

písmen), jak ji napadne. U slova Lucky však přemýšlí nad tím, zda je ve slově obsaženo O. To by mohlo ukazovat na počátek uvědomování si spojitosti zvuku řeči a toho, co píše.

### **Ostatní**

Mezi dětmi jich také bylo několik, které sice při psaní nějakého slova hláskovaly nebo si předříkávaly písmenka, podle dalších charakteristik je však spíše nemohu zařadit do této kategorie. Například Adámek při psaní slova sluníčko slabikoval celé slovo. Jeho písmo se však skládá spíše z vlastních grafických znaků a zpětně říká, že napsal E. První znak se skutečně podobá písmenu E, propojení jeho písma se slovem, které si původně hláskoval, se ale najednou úplně ztrácí. Při psaní slova lego se pak všechno obrátí. Nejdříve napíše řadu sestávající z převážně vlastních grafických znaků a pak ji zpětně pojmenovává jako „le-go“. I zde se tedy objevuje slabikování. Přitom ukazuje na napsané slovo zprava doleva. Dalším z těchto dětí je Dominik. U Dominika se žádné grafické znaky neobjevují. Při jeho způsobu psaní slova koleje si však také slabikuje.

Domnívám se, že vzhledem k chybějícím dalším znakům, na základě kterých bych mohla uvažovat o zařazení těchto dětí do této kategorie – jako je například identifikace jednotlivých písmen ve slově, nebo jakýkoli náznak toho, že danému dítěti není jedno, co za písmeno bude psané slovo obsahovat (jako nad tím přemýšlely všechny předchozí děti z této skupiny) – zmíněné děti hláskují spíše proto, že z nějakého důvodu ví, že to k psaní patří, nejsou si však vědomy funkce tohoto hláskování. Děti si při psaní sice správně předříkávají jednotlivé slabiky, což by jim mělo pomoci lépe identifikovat písmena ve slově, tato písmena jim už ale dále nedělají žádnou starost a bez problémů píší vlastní znaky nebo reálná písmena, která s hláskou nijak nesouvisí. Z tohoto důvodu je tedy do této kategorie neřadím.

Dalším zvláštním případem, který se zdá být na hraně mezi dětmi, u kterých je spojitost řeči a písma jasně patrná, a mezi dětmi, které zřejmě hláskují jen proto, že se to tak dělá, je Evička. Evička na první stránce jasně vykazuje charakteristiky, díky kterým je zařazena k dětem, které se opíraly o kresbu. Nicméně se toto netýká jejího jména. Svůj podpis Evička píše zrcadlově obráceně, tedy AVE (E je psáno správně) a u toho si slabikuje E-vička. Počet správně napsaných písmen je zde stejný, jako počet slabik.

Mohlo by to ukazovat na slabikovou hypotézu, kterou děti mohou při svém psaní využívat. Popsala ji Ferreiro (1982) ve svých výzkumech, kde zjistila, že některé děti, které si již jsou vědomy toho, že psaní reprezentuje zvukové segmenty řeči, tvoří svá slova tak, že jedno písmeno nebo znak vždy odpovídá jedné slabice. Přičemž se tato hypotéza může objevovat s reálnými písmeny, ale mohou ji používat i děti, které vytváří vlastní, písmu podobné znaky. Je možné, že podle této hypotézy postupovala i Evička. V každém případě je jasné, že při psaní svého jména používala jinou strategii než při psaní ostatních slov.

Nakonec bych zde ráda zmínila i Adama, který si při psaní nahlas vyjmenovával písmenka. Adam nejmenoval ta písmena, která slyšel ve slově, ale jmenoval písmena, která psal. Je tedy možné, že měl představu o tom, že slovo, které píše, sestává z jednotlivých písmenek a psal tedy ta, která znal a dokázal pojmenovat. Měl představu o tom, jak vypadá napsané slovo a znal některá písmena, u kterých věděl, jak se jmenují. Nijak se však nesnažil identifikovat písmena v tom daném slově, které chtěl napsat. Proto si myslím, že si psaní nespojoval s řečí a že do této kategorie nepatří.

### **Shrnutí**

Podle úrovní vývoje písma u dětí, které definovala Ferreiro (1982), dochází v posledních dvou k tomu, že děti začínají postupně chápat písmo, jako formu záznamu mluvené řeči a k jednotlivým grafickým znakům přiřazují nejprve slabiky (to odpovídá slabikové hypotéze) a nakonec hlásky jako základní zvukové jednotky řeči. Toto jsem pozorovala u dětí z této kategorie.

### **Nepřítomnost písmu podobných znaků**

V jednom případě to vypadalo tak, že výsledným produktem dítěte nebyl ani jeden písmu podobný znak. Stránka byla různě počmáraná volně vedenými liniemi, různě propletenými a spojitými.

### **Dominik – 4 roky 3 měsíce**

Do této kategorie jsem zařadila Dominika, který použil nejvíce stránek – celkem čtyři. Budu se ale zabývat jen dvěma, které byly použity v reakci na instrukci.

Na první stránce jsou důležité tři linie vedené do spirál, případně do kruhu napojeného na vertikální čáru. Mají představovat parkoviště a čísla parkovišť. Všechno je prý napsané. Dominikův výtvar vůbec nemá souvislost s vyjmenovaným seznamem hraček. A přestože



chlapec tvrdí, že je vše napsané, grafické zobrazení parkovišť nemá žádné charakteristiky písma, jako je segmentace do jednotek či linearita. Ze spirál není ani patrné, že mají symbolizovat parkoviště nebo jejich čísla.

Na další stránce je různě propletená linie, podobný tvar, jako spirály na předchozí stránce, jen přes celý prostor stránky a složitější. O záznamu mluví jako o kresbě. Na požádání koleje i „píše“ nakreslením kruhu v pravé dolní části stránky. Přitom si hláskuje. O spojení písma a řeči však dle mého názoru v tomto případě nelze mluvit z již výše zmíněných důvodů. Dominikem napsané koleje opět postrádají jakékoliv charakteristiky písma, stejně jako napsaná parkoviště na stránce předtím. Podle toho, co Dominik vytvořil, je zřejmé, že ještě není schopen rozlišit písmo a kresbu. Někdy něco označí jako napsané a jindy jako nakreslené, jeho výtvořky však nejsou nijak rozdílné a nenesou žádné znaky písma. I kresba je velmi špatně rozeznatelná a není zde vidět žádná podobnost s objektem, který by měla symbolizovat.

### **Shrnutí**

Špatnou rozeznatelnost grafického záznamu chlapce a jeho neschopnost diferenciaci mezi kresbou a písmem bychom mohli přisuzovat jeho nízkému věku, kdy zřejmě ještě nemá ani jeden ze systému dobře osvojen. Čmárání je podle autorů zkoumající dětské písmo tím prvotním na začátku jeho vývoje, ze kterého se pak postupně rozvíjí kresba a písmo (Dyson, 1983; Levin a Bus, 2003).

Konkrétně Levin a Bus poukazují na skutečnost, že děti čmárají jak ve chvíli, kdy jsou požádány, aby psaly, tak ve chvíli, kdy jsou požádány, aby kreslily (Levin a Bus, 2003 s. 892).

## **3.6 Závěrečné shrnutí a diskuse**

### **3.6.1 Shrnutí**

V této části se pokusím odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si na začátku položila. Jakým způsobem reagují děti na zadání, aby zaznamenaly soubor předmětů? Jak postupují a jaké strategie využívají? Jakým způsobem propojují systémy záznamu jako je kresba a písmo? Jak tyto systémy rozlišují? Jakou souvislost mezi oběma systémy můžeme vidět?

Shrnu veškeré poznatky, které z výzkumu vyplynuly a v závěrečné diskusi je porovnáám s výsledky, o kterých ve svých výzkumech pojednávají autoři, z nichž jsem vycházela.

### **Jaké strategie děti využívají?**

Celkem jsem vyčlenila pět kategorií, kdy většina z nich se zaměřuje na vztah písma a kresby, některé však i na vztah písma a řeči, protože ve výzkumném vzorku se mi objevily i děti, které si už zřejmě vytvořily představu o tom, že písmo je záznam toho, co říkáme.

Do první kategorie jsem zařadila děti, které své písmo opíraly o kresbu. Až na jednoho chlapce všichni kresbou začínaly a napsaná slova přiřazovaly k jednotlivým obrázkům svých oblíbených hraček. Je možné, že kresba pro ně sloužila jako podpora nebo jakýsi základ, od kterého se pak odrazily k obtížnější formě záznamu – k psaní. Zdá se, že přítomná vazba mezi kresbou a obrázkem se u těchto dětí objevovala na základě toho, že děti v této kategorii zatím nevnímaly písmo jako systém, který sám o sobě může něco symbolizovat nebo sdělovat, ale že je k němu nutné přiřadit kresbu (Adam).

U jiných dětí většinou chybí jakákoliv vazba na obrázek zobrazující hračku. Místo toho se může objevit vyspělejší písmo se všemi znaky, které písmo má mít, častá jsou reálná písmena. Stále však nemůžeme mluvit o písmu jako takovém, tedy o písmu, které je záznamem řeči. Spíše lze produkty dětí ze druhé kategorie označit jako kresbu. Ne jako kresbu jednoho ze jmenovaných objektů, ale jako kresbu písma, nejčastěji tiskacího. Jako podkategorii k ní můžeme přiřadit prolínání písma a kresby, kdy bylo písmo zakomponováno do obrázku. Na toto místo jsem zařadila i Aničku, která zajímavě koncipovala celou stránku jako celistvý obrázek. Nakonec jsem však pro prolínání písma a kresby zvolila samostatnou kategorii.

Další kategorie je charakterizována povědomím dítěte o spojitosti mezi řečí a písmem. Děti z této kategorie chápou, že to, co píše je mluva a že je tedy nutné to, co říkají analyzovat, aby mohla být rozpoznána jednotlivá písmena, která pak následně budou přiřazena hláskám. Písmena, která tyto děti psaly, tedy volily velmi pečlivě, podle toho, jaká podle nich ve slově měla být.

Do těchto prvních kategorií spadalo nejvíce dětí. Do poslední jsem zařadila pouze jednoho chlapce. U toho se nevyskytl žádný písmu podobný znak. Vydělila jsem pro tento případ

také samostatnou kategorií, která se vyznačuje nepřítomností písma a neschopností diferenciací mezi písmem a kresbou. Výsledný produkt je převážně mírně kontrolované čmáráání a není z něj nijak patrné, co má zobrazovat.

Jen málo dětí je zařazeno do jedné kategorie. Většina je někde na hraně dvou i více z nich (například Evička). Z toho vyvozují, že děti používaly několik strategií najednou. Uchylovaly se ke kresbě jako ke známějšímu systému záznamu, zároveň už ale mohly mít povědomí o znacích písma a snažily se je tedy zobrazit či nakreslit. Někdy dokonce i dokázaly identifikovat některá písmena ve slově, které chtěly napsat.

Zajímavá je také změna strategie u psaní jména, které děti občas psaly. Toto se nejvíce projevilo u Evičky, která se hodně zaměřovala na kresbu, ke které přiřazovala písmu podobné znaky. Při psaní svého jména si ale začíná slabikovat a počet slabik je roven počtu písmen, což odpovídá slabikové hypotéze. Dále uvádím jako příklad Káju, která píše nejprve své jméno a říká, že takhle by mohla být napsaná panenka. Ve skutečnosti ale ví, že panenka je jiné slovo než Kája a dalo by se říci, že jméno holčičky zde slouží jako opora podobně, jako u dětí, které jsem zařadila do kategorie opírání se o kresbu. Kája umí napsat své jméno a ví, že ho píše dobře. Nejdříve tedy píše toto a až po povzbuzování začíná psát další slova, která mají symbolizovat jména hraček. Slovo panenka dokonce píše znovu, tentokrát jinak.

Důvody odlišnosti u psaní podpisu a jmen hraček vidím v tom, co jsem již zmiňovala u kategorie popisující vztah písma a řeči. Totiž to, že podpis, u kterého předpokládám, že se jej děti učí poměrně brzy, je naučen jako neměnná forma modelu psaní, která je jasně daná a není na ní potřeba nic vymýšlet. Psaní svého jména je tedy uchopováno jiným způsobem než psaní slova, které děti nikdy předtím neviděly. Tady najednou musí přijít ke slovu mnohem více znalostí o písmu jako takovém.

### **Jak děti reagovaly na úkol?**

Odpovědí na tuto otázku jsou hlavně strategie dětí. Jak už bylo řečeno výše, často jsem se u dětí setkávala s kresbou jako primární reakcí na instrukci. Až na zopakování této instrukce, kdy jsem je případně požádala, aby to zkusily i napsat, byly děti ochotny i psát. Některé děti reagovaly zpočátku úplným odmítnutím cokoli napsat s odůvodněním, že to neumí nebo nezvládnou. To se podle mého pozorování objevovalo nejčastěji u starších

děti, které už měly nějaké povědomí o vlastnostech písma, případně si již propojovaly písmo s řečí (Kája, Sofinka, Milan). Výjimkou byl Fanda, který si byl naopak psaním zřejmě tak jist, že z úkolu neměl obavy. Ostatní, převážně mladší děti s psaním takový problém neměly. Psát nechtěl ani Pěťa, u kterého však předpokládám, že to bylo způsobeno překážkou v podobě nepřítomnosti vzoru, který by mohl opsat. O této překážce pojednává Ferreiro (1982).

Zajímavá byla reakce dětí, která vůbec nesouvisela se zadáním. Děti souhlasily, že zaznamenají seznam svých oblíbených hraček, začaly kreslit a po následném doptávání vyšlo najevo, že nakreslily něco zcela jiného (Tereška, Dominik). Vzhledem k tomu, že se tato reakce vyskytla u dvou mých nejmladších respondentů, domnívám se, že by zde mohla být souvislost s jejich věkem a celkovou vyzrálostí. Nejistota či špatná identifikovatelnost kreseb či písmu podobných forem zde byla jasně viditelná.

### **Jakým způsobem propojují děti systémy záznamu, jako je kresba a písmo? Jak oba systémy rozlišují?**

Způsob propojování kresby a písma u dětí popisují výše, ve strategiích, které děti k záznamu použily. Jedná se tedy o užití kresby jako jakési jistoty pro dítě – ve smyslu uchýlení se k formě záznamu, který byl pro ně známý a dobře osvojený, zajišťoval jim tedy úspěch. Dále sloužila kresba jako opora pro písmo, která samotnému písmu dodává význam. Děti také užívaly kresbu k odkazování, či symbolizaci písma bez chápání souvislosti se záznamem řeči.

Dalším příkladem propojení obou forem záznamu, je koncepce a sjednocení celého produktu dítěte do obrázku. To se objevilo u Aničky, která grafické znaky podobné písmu zapracovala do obrázku, kam nakreslila slunce s mraky a trávou. Zde vidím vztah kresby a písma jako výsledek snahy dodat celému produktu význam a smysl na základě systému, který je lépe pochopen a tímto systémem je kresba.

S rozlišováním písma a kresby většina dětí neměla problém. Písmo, či písmu podobné formy označovaly adekvátně, tedy jako písmo a kresbu jako kresbu. Neschopnost tyto systémy rozlišovat jsem pozorovala u nejmladšího chlapce (Dominik). Tady docházelo k tomu, že přestože vytvářel převážně neidentifikovatelné spirály či volně vedené linie, u kterých nebylo nijak znát, na co odkazují a co symbolizují, pojmenovával tyto produkty

jako písmo („To jsem všechno napsal“). Podobné linie pak pojmenoval jako kresbu. I u dalších dětí se pak objevovala občasná zmatenost, kdy například Adámek kreslí sluníčko, následně však říká, že je to podepsané a vepisuje do obrázku znaky podobné písmu. U Terezky zase můžeme pozorovat zajímavé propojení písma a kresby, kdy obě formy záznamu rozlišuje správně, další písmo, na které se jí ptám (kde napsala lego a kuchyňku) schovává do kresby. S jistotou tvrdí, že je to uvnitř napsané.

### **Jakou souvislost mezi oběma systémy můžeme vidět?**

Je jisté, že snad všechny děti chápaly funkci kresby a písma, jako formy symbolizace nepřítomného objektu, hračky. Nezaměřovaly se tedy na to, aby mi něco vytvořily na papír, ale na to, aby vytvořily něco, co mi sdělí, s jakými hračkami si rády hrají. Většina dětí, pokud se držela instrukce, se snažila zobrazit svoji oblíbenou hračku tak, aby se co nejvíce podobala skutečnosti. Záleželo pak na tom, zda zaznamenávaly vlastnosti hračky jako objektu, nebo zda zaznamenávaly zvuk řeči, tedy jméno hračky. V prvním případě se u dětí objevovala kresba se všemi detaily, které odkazovaly na zaznamenávanou hračku. V případě druhém se děti snažily co nejlépe rozpoznat, jaké písmenko patří do slova, které zaznamenávaly. Jak kresbu, tak písmo tedy tvořily s cílem zprostředkování nějaké informace.

### 3.6.2 Tabulka použitých strategií

Na závěr přidávám tabulku, kde je vidět, které děti jsem zařadila do jaké kategorie. V závorkách za jmény dětí uvádím jejich věk (rok, měsíce). Můžeme si také udělat představu, u kterých dětí se objevovalo více strategií, se kterými se pustily do úkolu. Například u Evičky se objevuje jak opírání se o kresbu, tak kresba písma spolu s písmem jako záznamem řeči. Madlenka spolu s Milanem zase kromě opírání se o kresbu propojují písmo s řečí. Tyto dvě strategie se tedy nevylučují. U Adámka zase vidíme, že písmo kreslí a zároveň jej vkládá do kresby.

<b>PŘEHLED STRATEGIÍ POUŽITÝCH DĚTMI</b>				
<b>Opírání se o kresbu</b>	<b>Kresba písma</b>	<b>Prolínání písma a kresby</b>	<b>Písmo jako záznam řeči</b>	<b>Nepřítomnost písmu podobných znaků</b>
Evička (5,6)	Evička (5,6)	Terečka (4,6)	Evička (5,6)	Dominik (4,3)
Madlenka (5,11)	Terečka (4,6)	Adámek (4,11)	Madlenka (5,11)	
Milan (6,4)	Anička (4,8)	Anička (4,8)	Milan (6,4)	
Adam (4,6)	Adámek (4,11)		Sofinka (5,11)	
	Pěťa (4,9)		Fanda (6)	
	Kája (5,4)		Kája (5,4)	

Tabulka 1

### 3.6.3 Diskuse

Výsledky z mého výzkumu poukazují na to, že děti často upřednostňují v grafickém záznamu kresbu před písmem. Na tuto skutečnost odkazují i Iris Levin a Adriana G. Bus (2003) ve svém výzkumu, kde popisují, že děti, které zatím nejsou schopné užívat písmo ke sdělování významů, se samovolně uchýlovaly ke kresbě. Ukazují tím na nadřazenost kresby jako více realisticky popisného komunikačního systému (Levin a Bus, 2003 s. 891).

Kresbu jako primární volbu můžeme vysvětlovat také na základě poznatků Emilie Ferreiro (1982), která mluví o dvou možných interpretacích tohoto chování. První říká, že tím, že děti nejprve kreslí, unikají z obtížnějšího úkolu, kterým pro ně je něco zapsat a kresbu používají jako jakousi alternativu písma. Druhá interpretace, která je preferována, chápe v této reakci určitou funkčnost. Stále je tu zřejmá neschopnost užití samotného písma jako nositele informace, ale tento jeho „nedostatek“ je kompenzován propojením s kresbou, díky které může být písmo pochopeno. S tímto jsem se v mém výzkumu setkala například u Adama. U některých dětí může být toto spojení písma a kresby demonstrováno přímým vložením písma do obrázku, jako tomu bylo u Adámka. S únikem ke kresbě, jako k alternativě písma, jsem se setkala u Dominika, který nepoužíval žádné písmu podobné znaky. Pak také u Madlenky, která nechtěla zaznamenat kočárek za pomoci písma, místo toho nakreslila panenku.

Dalším jevem, na který jsem narazila a který koresponduje s tvrzením, že kresba je primárně uchopený grafický systém, je koncepce a sjednocení celého produktu dítěte do obrázku. To se objevilo u Aničky, která použila grafické znaky podobné písmu a zároveň vše zapracovala do obrázku se sluncem, mraky a trávou. I zde tedy můžeme mluvit o vzájemném vztahu kresby a písma. Ne však z toho hlediska, že kresba dodává písmu informační hodnotu, ale spíše jako snahu dodat celému produktu význam a smysl na základě systému, který je lépe pochopen, tedy za pomoci kresby.

Propojení písma a kresby jsem si u dětí všimla i dále. Přestože některé z nich již používaly písmu podobné znaky, nebo se u nich objevovala přímo konvenční písmena, domnívám se, že funkce písma odkazovat na určitý objekt, stále chyběla. Respektive, grafický záznam v tomto případě odkazoval na písmo jako takové, ne na jméno hračky.

Děti nespojovaly znaky s žádným obrázkem. Pochopily z instrukce, že mají psát, tak tvořily písmo. Svě písmo nepropojovaly ani se zvuky řeči.

I o tomto jevu pojednávají Levin a Bus (2003). Ve fázi, kdy je dětské písmo rozeznatelné od raných kreseb na základě vlastností, jako je linearita nebo segmentace do jednotek, děti tvoří jiné grafické produkty, když kreslí objekt, a jiné, když píší jméno objektu. V určitém smyslu se zde ale stále jedná o kresbu. Čili písmo je v tomto případě kresbou objektů, jimiž jsou písmena. Děti zatím nechápou, že píšou zkratky pro jazyk. Stejně jako v kresbě objektů (hraček), používají určité obecné schéma, které zahrnuje hlavní znaky zobrazovaného předmětu, používají určité schéma i při tvoření písmu podobných znaků, které zahrnuje takové charakteristiky, aby tyto znaky mohly reprezentovat písmo (Levin a Bus, 2003).

Levin a Bus (2003) dále u těchto dětí popisují možný vznik dilematu. Na jednu stranu mají děti snahu znázornit tiskací písmo, zároveň se pokoušejí do tohoto znázornění vložit vlastnosti zobrazovaného předmětu. Levin s Bus předkládají tři způsoby řešení tohoto dilematu: a) dítě může tvořit písmu podobné znaky a přitom ignorovat záměr sdělit význam objektu, který má zobrazovat; b) dítě může vyjadřovat význam zobrazovaného objektu a přitom ignorovat záměr tvořit písmu podobné znaky; c) dítě může kombinovat písmu podobné znaky s ikonickými prostředky. To se projeví například tak, že pokud dítě píše slovo slunce, napíše ho žlutě, protože slunce je žluté (Levin a Bus, 2003 s. 893).

S ikonickými prostředky v písmu jsem se v mém výzkumu nesešla. Zdá se, že moji respondenti využívali pouze první dvě řešení tohoto problému. Buď tvořili pouze grafické znaky, které měly vlastnosti písma (Kája), nebo pouze kreslili (Dominik) a pak většina z nich ke grafickým řadám připojovala kresby.

U některých dětí v mém výzkumu se objevovalo kopírování písma, které jsem zařadila také mezi strategii kresby písma (Pét'a). Ferreiro (1982) uvádí, že v jistých případech se děti učí psát kopírováním od druhých. Psaní pak ovšem není možné bez přítomnosti modelu, což pak může vést k odmítání něco naspat (Ferreiro, 1982). K tomuto odmítnutí došlo i u mého respondenta.

Občasné zaměňování termínů písmo a kresba u dětí z mého výzkumu bychom mohli dát do souvislosti s nižším věkem dětí, kdy celková rozeznatelnost jak písmu podobných znaků,



tak kresby, byla na nízké úrovni (Adámek, Terezka). Ani grafická podoba obou záznamů tady nebyla objektivně rozlišitelná. Dyson (1983) však toto vysvětluje i jiným způsobem a předkládá aspekty, týkající se překrývání některých významů písma a kresby. Mezi ně patří záměr písmem graficky symbolizovat konkrétní objekt sám o sobě, vytvořit jej pro druhého (dopis) a reprezentovat jím příběh (Dyson, 1983). Tyto funkce něco symbolizovat a sdělovat tím význam, nebo něco vyprávět, má samozřejmě i kresba. O takovéto spojitosti obou systémů se zmiňuji výše. Ke špatné diferenciaci písma a kresby tedy může docházet i na základě stejného záměru, s jakým byl záznam tvořen.

Z důvodu výsledků mé práce se nemohu zaměřovat pouze na vztah písma a kresby, ale zmiňuji se i o vztahu písma a řeči. Jednou z nejčastěji zastoupených kategorií ve strategiích, které děti používaly při psaní, byla kategorie, kde bylo tvořeno písmo jako záznam řeči. Děti se snažily identifikovat jednotlivé zvuky ve slovech a často za pomoci hláskování nebo slabikování pak psaly (Fanda, Sofinka).

Tento zlom, kdy dítě začíná chápat, že písmo symbolizuje řeč, předkládá Ferreiro (1982) a řadí ho do posledních období vývoje písma u dětí, sylabického a alfabetského období. Písmo přestává být závislé na kresbě, děti opouštějí představu, že je zapotřebí písmu přidat některé vnější vlastnosti zobrazovaných objektů (například slon je veliký, tak musí být napsaný velkými písmeny). Místo toho začíná být postupně chápáno jako grafický záznam, který nese význam sám o sobě.

V porovnání s dalšími autory se mi tedy potvrdilo, že děti velmi často dávají do vztahu kresbu a písmo, jako dva systémy grafického záznamu, které mohou použít jako symbolickou reprezentaci určitého objektu (Ferreiro, 1982; Levin a Bus, 2003; Dyson, 1983). Ani u jednoho z mých respondentů se ovšem neobjevilo použití ikonických prostředků v písmu, jak popisuje například Ferreiro (1982).

U dětí starších již bylo patrné chápání písma na vyšší úrovni, kdy vnímaly písmo jako soubor znaků odkazující na zvuky řeči, jak uvádí i Ferreiro (1982).

## 4 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo přispět k rozšíření znalostí ohledně prekonceptů písma u dětí. Konkrétně byly zkoumány strategie, s jakými si předškolní děti poradí s úkolem zaznamenat soubor předmětů, jimiž byly oblíbené hračky dětí. Na začátku práce jsem si položila otázky: Jakým způsobem reagují děti na zadání, aby zaznamenaly soubor předmětů? Jak postupují a jaké strategie využívají? Jakým způsobem propojují systémy záznamu jako je kresba a písmo? Jakou souvislost mezi oběma systémy můžeme vidět? Na tyto otázky jsem se pak pokusila odpovědět.

Výzkumný vzorek tedy tvořilo dvanáct předškolních dětí, kterým byla jednotlivě zadávána instrukce ohledně notace souboru předmětů. Po dokončení úkolu pak byly zpětně dotazovány na to, co vytvořily a na základě těchto produktů a rozhovorů bylo vše analyzováno.

Výsledkem je kategorizace strategií dětí, které byly použity. Jednotlivé kategorie byly popsány a do každé z nich byly zařazeny příslušné děti, které danou strategii používaly. Ve většině případů spadaly do více kategorií najednou. To ukazuje, že děti strategie kombinovaly. Pro mladší z nich bylo přitom typické využívání kresby jako systému, jež měly lépe osvojený. U starších se pak objevovalo uvědomování si jednotlivých zvuků ve slově, které chtěly napsat, a jejich spojování s grafickými znaky. Nejčastěji děti používaly strategii, kdy kreslily písmo, pak kdy se snažily psát podle identifikovaných zvuků v tom, co říkaly a dále strategii, kdy se opíraly o kresbu.

## 5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DYSON, Anne Haas. The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing. *Visible Language*, 1982, 16.4: 360.

FERREIRO, Emilia. a Ana. TEBEROSKY. *Literacy before schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books, 1982. ISBN 0-435-08202-7.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

LEVIN, Iris; BUS, Adriana G. How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental psychology*, 2003, 39.5: 891-905.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

SIDELNICK, Mark A.; SVOBODA, Marti L. The bridge between drawing and writing: Hannah's story. *The Reading Teacher*, 2000, 54.2: 174-184.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.