

PSANÍ VLASTNÍHO JMÉNA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Ida Viktorová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Úvod do problematiky²⁶

Psaní vlastního jména v předškolním věku budí již delší dobu pozornost badatelů, ale i rodičů a učitelů. Otevírá před nimi totiž otázky po jeho významu pro další zkušenost se psaním a čtením v období, kdy dítě, v konvečním smyslu, většinou ještě psát ani číst neumí.

Vlastní jméno je pro děti přitažlivé, proto se jako první většinou chtějí děti naučit napsat právě svoje jméno. Podpis tak překračuje hranici mezi psaným a mluveným jazykem a děti s jeho pomocí otevírají celou oblast pro osvojování abecedního principu, systému písma a písemné kultury. Současně je podpis spojen s rozvojem vnímání vlastní osoby a s formováním identity.

Předbíhání psaní jména oproti ostatnímu psaní a čtení je natolik lákavé, že přitáhlo pozornost mnoha výzkumníků. Jde totiž o první konstrukt písemné znakové reprezentace u dětí. Jeho povaha je ovšem komplikovaná, jak uvidíme dále. Také názory na význam podpisu se poněkud rozcházejí. Jedna část odborné veřejnosti se přiklání spíše k tomu, že jméno je prvním psaným slovem, které otevírá jednoznačně prostor dalšímu čtení a psaní. Druhá strana však poukazuje na výjimečnosti vlastního jména, kdy zápis je vlastně jen pamětnou značkou, erbem nebo labelem, které se dítě naučí psát z paměti, ale ve skutečnosti k systému písma nijak nepokročí. Takto extrémně vymezené polohy však v současnosti nevidíme, výzkumníci i teoretici většinou sice akcentují jednu z těchto poloh, ale nezpochybňují obvykle ani druhou, jak si postupně ukážeme.

²⁶ Výzkum byl realizován s podporou UNCE 204 – 001 UK Praha a PR-VOUK 03.

Současně se v problematice psaní vlastního jména objevují další souvislosti, a to zejména spojení psaní jména s dalšími charakteristikami dítěte, zejména jeho psychickými funkcemi, případně vývojovými ukazateli.

Jméno jako indikátor dalšího vývoje (resp. vývoje ve čtení a psaní)

Ve sledované oblasti se nahromadilo množství zajímavých údajů o psaní vlastního jména dětmi. Na jejich základě se formují úvahy o vývoji podpisu, případně o vývoji psaní a čtení v předškolním období. Mnoho výzkumů se věnuje také pojetí podpisu dětí ve spojení s jinými mentálními funkcemi, případně, jako východisko k predikci budoucí dovednosti psát a číst nebo dokonce problémů a poruch v této oblasti ve věku školním.

Již v roce 1936 uskutečnila Hildrethová výzkum mapující vývoj podpisu u dětí předškolního věku. Vycházela z poznatků jiné studie, která ukázala, že osoby s mentálním postižením vykazující mentální věk pod osm let, nebyly schopné se podepsat.²⁷

Výzkumu Hildrethové (1936) se zúčastnily děti od tří do šesti let, které byly požádány, aby napsaly své jméno a jakákoliv písmena a číslice, které umí. Sledována byla grafická stránka podpisu, čitelnost písmen, jejich umístění, hláskování, zarovnání a řazení znaků. Na základě analyzování podpisů získala Hildrethová osm úrovní vývoje (0 – 7). Protože se jedná historicky o první třídění tohoto druhu, podíváme se na něj podrobněji.

Nultá úroveň je typická pro děti mladší tří let. Obvykle jde o rychlé čmárání přes stránku, možná napodobování rychlého podepisování dospělých.

Na *první úrovni* (od 3 do 3 let a 6 měsíců) se objevují další charakteristiky podpisu, především tendence k horizontálnímu a systematickému čarání.

²⁷ Gertrude Hildrethová (1936) zde odkazuje na studii Gordon, H. Left-handedness and mirror writing. *Brain*, 1920, 43, 313-368. Tuto studii jsme neměli k dispozici. Pro Hildrethovou byla především inspirací pro rozhodnutí blíže prozkoumat podpis dětí.

To pokračuje na *druhé úrovni* (od 3 let a 6 měsíců do 3 let a 11 měsíců), kdy mají děti stále větší tendenci k horizontálním pohybům s větší pravidelností ve vertikálních tazích.

Děti dosahují kolem čtyř let *třetí úrovně* (od 4 do 4 let a 5 měsíců), kdy se objevují oddělené jednotky, znaky, písmena.

Na *čtvrté úrovni* (od 4 let a 6 měsíců do 4 let a 11 měsíců) se míchají správně tvarovaná písmena s mnohými nejasnými značkami.

Pátá úroveň (od 5 do 5 let a 6 měsíců) se vyznačuje již správným hláskováním prvního písmene, občas se objevují převrácená nebo překroucená písmena.

Během *šesté úrovně* (od 5 let a 6 měsíců do 5 let a 11 měsíců) se stále ještě ojediněle objevují převrácená písmena, ale podpisy mají stálou podobu.

Zlepšení na *sedmé úrovni* (od 6 let do 6 let a 5 měsíců) se týká hlavně rychlosti a správnosti zápisu. V této době je již mnoho dětí schopno napsat i své příjmení. Ve své publikaci samozřejmě autorka předkládá i příklady napsaných jmen v jednotlivých obdobích.

Vidíme, že nejpodstatnější sledované kategorie jsou charakteristiky grafické, i když byly sledovány i postupy dětí při psaní.

Hildrethová (1936) navrhuje, aby se psaní jména využilo k hodnocení mentálního vývoje, neboť představuje dobrý nejazykový test. Zároveň si uvědomuje, že je důležité vzít v úvahu faktor náviku. Především je nutno posoudit, jak velký zájem o psaní dítě projevovalo, jaké mělo příležitosti psát a jaká byla reakce rodičů na zájem dítěte o psaní apod. Dále předkládá návrh, který je aktuální dodnes, zda by nebylo vhodnější učit děti na začátku školní docházky psát tiskacími písmeny a pokračovat tak v přirozeném vývoji dětí ve psaní.

Její výzkum je dodnes hojně citován a mnozí autoři z jejích vývojových stadií podpisu stále vycházejí nebo na ně odkazují.

Posledních 20 let se výzkumy spíše věnují vztahu podpisu a dalších dovedností ve čtení a psaní v předškolním a počátečním školním věku.

Haneyová (2002) a Haneyová, Bissonnette a Behnkenová (2003) se zaměřili na propojení psaní vlastního jména s dalšími ukazateli vývoje čte-

nářských a předčtenářských schopností a dovedností. Sestavili škálu pro měření dovednosti psaní jména - *Name Writing Scale*. Na této škále sledovali rozpoznatelnost písmen jména, přítomnost všech písmen jména, správné hláskování, tvary a velikost písmen a jejich umístění, výskyt převrácených znaků ad. Výzkum, ve kterém posléze tuto škálu použili, ukázal, že psaní jména významně koreluje s dalšími aspekty rané gramotnosti, a to fonologickým uvědomováním, expresivním slovníkem a znalostí abecedy.

Výsledky studie (Haney, Bissonnette a Behnken, 2003) tedy podle nich podporují hypotézu, že schopnost psát své jméno souvisí úzce s počátečními čtenářskými dovednostmi. Další zkoumání schopnosti psaní vlastního jména může dle těchto tří autorů současně poskytnout hlubší vhled do mechanismu, který je základem vývoje čtenářských schopností.

Další výzkumy zaměřené na různě definované spojení jména, jeho podoby a struktury však takto jednoznačné pojetí psaného jména poněkud komplikují.

Treimanová a Broderick (1998) se ve svém výzkumu zaměřili na to, zda zkušenost dítěte s jeho vlastním jménem posiluje znalost komponentů jeho jména, především písmen. Zajímalo je také, zda znalost písmen z vlastního jména může působit na další učení. Výzkum ukázal význam počátečního písmene jména v testování znalosti názvů písmen, ale ne znalosti zvuků písmen. U znalosti názvů písmen se ukázal významný rozdíl mezi písmeny obsaženými ve vlastním jméně a ostatními písmeny, a to pro první písmeno rodného jména. Ale takový rozdíl se již neukázal při analýzách písmen příjmení.

Výzkum Bloodgoodové (1999) podobně dokazuje, že se děti mohou mechanicky naučit psát písmena dříve, než je umí pojmenovat nebo je naopak umí pojmenovat, ale nedokážou je napsat. Kupříkladu děti s delším nebo složitějším jménem mohou před osvojením psaní podpisu ovládnout nejprve abstraktní znalost jeho písmen. Nebo naopak jméno píše správně, avšak ne proto, že spojí správné zvuky s grafémy či znají konkrétní písmena a jejich tvary, ale protože se jej naučily nazpaměť jako celek s pevně danou posloupností písmen. Ve jménech se pak mohou objevovat pravopisné chyby, neboť děti nevědí, jak znějí jednotlivé skupiny hlásek dohromady.

Bloodgoodové hypotézu ve svém výzkumu dokázaly i Drouinová a Harmonová (2009), které se zabývaly také vztahem mezi psaním jména a znalostí písmen u dětí předškolního věku. Psaní jména by mělo podle nich

být využíváno pouze k měření mechanické dovednosti, a ne jako prostředek k hodnocení konceptuální znalosti dítěte (znalosti jmen písmen, zvuků písmen nebo alfabetského principu). Výsledky jejich výzkumu ukázaly nesrovnalosti mezi schopností napsat své jméno a znalostí písmen. Poměrně často se v jejich výzkumu vyskytly situace, kdy si dítě již osvojilo mechanickou schopnost napsat své jméno, ale bez odpovídající konceptuální znalosti toho, že symboly reprezentují písmena, a naopak některé děti s touto konceptuální znalostí nezvládaly mechanickou schopnost tyto symboly napsat. Navíc děti, které prokázaly dobrou znalost jmen písmen, měly vyšší skóre u úkolů s písmeny, než děti s dobrým psaním jména.

Drouinová a Harmonpová sledovaly také vliv délky jména a podílu obtížných písmen ve jméně. Délka jména se ukázala jako nepodstatná, ale podíl obtížných písmen ve jméně se projevil tak, že děti s nižšími skóre u psaní jména měly vyšší podíl obtížných písmen.

Znalost písmen a schopnost napsat své jméno spolu souvisejí, jak ukazují mírné korelace mezi oběma schopnostmi, ale nejedná se o schopnosti totožné. Autorky jsou proto proti používání psaní jména jako jediného prostředku k hodnocení gramotnosti u předškolních dětí.

Tato zjištění považujeme za nesmírně důležitá, protože udělala jasno v dosavadním trendu hledání spojitostí psaní vlastního jména a dalších počátečních čtenářských schopností. Drouinová a Harmonová (2009) vlastně vyzývají k opatrnosti při nekritickém využívání psaní jména jako vývojového ukazatele.

Zajímavým fenoménem, který se pojí s vlastním jménem, je *Name Letter Effect* představený Nuttinem (1985). Jedná se o nevědomou preferenci pro písmena objevující se ve vlastním jméně ve srovnání s písmeny, která se ve jméně jedince nevyskytují. Někteří další autoři tuto teorii podpořili i ve svých výzkumech s dětmi nebo dospělými. I když byla Nuttinova teorie různě zpochybňována, je rozhodně zajímavým a inspirativním přínosem k této problematice. Tato zvláštní tendence nás upozorňuje na to, že při sledování dětí při psaní vlastního jména, je třeba brát v úvahu také spojení s dalšími (ne)kognitivními momenty.

Hoorensová a Todorová (1988) a poté Hoorensová s kolektivem (1990)²⁸ se zaměřili na ověření alternativní hypotézy vysvětlující Name Let-

²⁸ Těto studie se zúčastnil jako jeden z autorů i Jozef Nuttin.

ter Effect. Chtěli zpochybnit vysvětlení podané Nuttinem, že preference písmen ze jména vzniká na základě attachmentu k self, kde je jméno považováno za významný atribut selfkonceptu. Jejich hypotéza naopak byla založena na tom, že jde spíše o nadšení z ovládnutí abecedy a písma. Autoři použili k ověřovacímu výzkumu děti, které si osvojují dvě různé abecedy, začínají s cyrilicí, ve které píší i vlastní jméno a mnohem později se učí i latinku (při výuce cizích jazyků). Výsledky výzkumu sice naznačily, že se Name Letter Effect silněji váže na abecedu mateřského jazyka než na další osvojenou abecedu, ale objevuje se u obou abeced, a to nezávisle na intervalu mezi nabytím znalosti obou. Díky tomu některé pochybnosti autoři stáhli a posílili naopak představu o významné emoční aktivitě okolo psaní vlastního jména.

Otázkou je ovšem také věk dětí, tedy význam tohoto efektu při učení čtení a psaní v předškolním a raném školním věku, který byl v těchto výzkumech většinou opomíjen. Proto jsme tento aspekt do našeho výzkumu okrajově také zahrnuli.

Výše citovaní autoři se věnovali zejména grafické stránce podpisu a psaní u dětí nebo naopak při čtení rozpoznávání písmen v kontextu konvenční abecedy. Zmiňují také otázky okolo konceptualizace napsaného vlastního jména. Tento moment je podle našeho názoru zásadní při posuzování podpisu, jeho vývojového stadia a propojení na další postupy při psaní a čtení. Takový přístup vnáší do problematiky zejména teorie Emilie Ferreirové.

O tuto teorii se ve výzkumu opíráme nejvíce, proto se v následující části budeme věnovat jejímu představení. Ještě předtím však musíme připomenout jednu důležitou věc, na kterou jsme narazili již u Nuttina, tedy určitou zvláštnost psaní vlastního jména oproti ostatnímu osvojenému nebo osvojovanému systému písma. Specifika vlastního jména jsou významná a jejich sledování vrhá jiné světlo i na tendence spojovat nekriticky psaní vlastního jména s dalšími vývojovými aspekty dítěte.

Specifické charakteristiky psaní vlastního jména

Nejen Nuttin (1985), který zkoumal rodné jméno, přijetí i další rodinná jména, si všiml jejich významu pro dítě a jeho identitu. I někteří další autoři pozorovali zvláštnosti při psaní jména, nebo slov jako máma, táta ad. Poukazují většinou na to, jak je vlastní jméno silně emočně zabarveno, spojeno s identitou, s historií a rodinou a reprezentací dítěte na nejrůznějších

úrovních. Někdy je v tomto kontextu zmíněna i určitá rozpornost provázanosti vlastního jména na společenství, ve kterém dítě vyrůstá a se kterým je spojeno na straně jedné a s individualitou a individuální identitou dítěte na straně druhé. V obou těchto polohách jméno hraje důležitou roli. Tyto vztahy ve vnímání vlastního jména se nutně promítají i v situaci podpisu, stejně tak jako věk dítěte a vývojové úkoly s ním spojené.

Propojení jména a jeho nositele není arbitrární. Volba jména rodiči se děje na základě rodinných zvyklostí nebo podle významných osob, idolů, nebo „krásy“ a popularity jména, pod vlivem médií a sociálních prestiží jiných nositelů stejného jména. Pojmenováním rodiče zařadí dítě do určité sociální vrstvy, kulturní skupiny. Osobní jméno není fyzickým nebo psychologickým příznakem, nýbrž sociálním a konvenčním (Michalová in Hájková, 2004).

Tendenci spojení jména a vlastností jmenované osoby, vidíme na každém kroku, a to jak v reálném životě, tak v kulturní tradici. Trost k tomu říká, že jde o zajímavý, ale nerealistický jev, protože oproti skutečnosti zveličuje výpověď jmen. Shoda jména a charakteru nositele je fikce, ale psychologicky velmi zajímavá (Trost, 1995). Tato tendence sama o sobě vypovídá o tom, jak těsný vztah přisuzujeme vlastnímu jménu a osobě, která je jeho nositelem. Jméno není obyčejným slovem, stojí vlastně mimo jazyk, tj. předpokládá zvláštní vědění. Projevuje se to na odlišných významech jména oproti jiným slovům, jméno se obvykle ani nepřekládá. To vše mohou být důvody pozorovaných zvláštností okolo vlastního jména.

Nás samozřejmě zajímají především ty zvláštnosti, které se objevují při psaní vlastního jména v předškolním věku, tedy situace, ve kterých se děti ke jménu chovaly jinak, než k ostatnímu čtení a psaní.

Protože písmo je práce s reprezentacemi, a to na různé konceptualizační úrovni, jak uvidíme na teorii Ferreirové, jedná se vlastně o odlišné pojetí reprezentace vlastní osoby oproti ostatnímu světu a jeho zasazení do písemné kultury. Některé zvláštnosti souvisejí tak s vývojovou etapou, ve které se dítě nachází a jsou jejím projevem, např. vyprávění o rodině při čtení vlastního jména. Při psaní jména se potom objevují také proto, že dítě umí napsat pouze jméno, nebo jeho grafický tvar předchází svou kvalitou ostatním produktům čtení a psaní.

Ferreirová s Gomez - Palaciosovou (1988) ve svém výzkumu dětí v Mexiku zkoumaly vedle dalších dovedností i psaní jména. Jednou

z odlišností bylo výrazné zdobené napsaného jména. Jméno právě proto, že je silně identitně obsazeno, doprovázejí často obrázky, jiný typ písma, specifická barevnost apod., jak ostatně dokládají i jiní autoři. A to i ve starším věku než předškolním, což nám ukazuje jistou kulturní stabilitu zapsaného jména a jeho ozvláštnění po celé dětství, možná po celý život.

Při čtení potom velmi často děti doplňovaly příběh, jména rodiny nebo dalších osob z rodiny. To nás na úrovni podpisu opět odklání k jeho vnímání jako totému či erbů, razítka, prostě celostnému obrazu jména.

Na druhou stranu, přesto, že jméno umějí napsat děti jako první, vliv této dovednosti se těžko odhadoval. Děti ne vždy využívaly poznatků ze psaní a čtení jména k dalšímu čtení a psaní (Ferreiro, Gomez – Palacio, 1988).

Besse s kolektivem (1993) našli podobné zvláštnosti, když zkoušeli čtení a psaní jména zasazené do věty (např. *Jmenuji se Petr* nebo *Jsem Petr a chodím do školy*). Děti různě krátily zbytek věty mimo jméno, nebo dávali jméno na počátek, psali jiným písmem, zdobily apod.

Psychoanalyticky orientovaní autoři si zase všímají toho, jak děti s rodinnými nebo identitními problémy mají potíže při čtení nebo psaní vlastních jmen, případně jmen rodinných příslušníků, jednotlivých písmen jména nebo písmen ze slov *otec*, *matka*, *bratr* apod. (např. Pommier, 1993).

Patří sem samozřejmě i odlišné psaní jména a ostatní produkce (např. jméno je zapsané písmeny, jiná slova kolečky), odlišností ve strategiích při čtení jména ad.

K některým zvláštnostem a jejich významu se dostaneme dále u našeho empirického materiálu, kde se pokusíme tyto zvláštnosti opět připomenout a utřídit i vývojově.

Metodologický přístup Emilie Ferrirové

Emilie Ferreirová je žákyní J. Piageta, která se pokusila v osmdesátých a devadesátých letech uplatnit jeho přístup na oblast vývoje předškolních dětí ve čtení a psaní. Vychází z kritiky dosavadního pojetí vývoje dětí, který byl koncipován jako popis chování tváří tvář výuce psaní a čtení. Divila, že nikdo nepostupuje jako Piaget a nezajímá se o vlastní postupy, přemýšlení a produkci dětí. Genetická epistemologie vnímá proces

učení jako proces vnitřní, jako výsledek žákovy vlastní iniciativy a aktivity. Písmo je kulturní konstrukcí a dítě stojí před úkolem tento lidský produkt pojmově uchopit, vstoupit do vnitřních pravidel systému reprezentací, tak jak je používáme v konvenčním významu. A to je podle této autorky zajímavé u dětí hledat.

Základem je předpoklad, že si dítě tvoří nejrůznější hypotézy o tom, co je písmo, k čemu se používá, jak se píše, jak a co se čte apod. Ferreirová sleduje dětské prekoncepty psaní před nástupem do školy, ptá se, jakým způsobem a v jaké míře tyto dětské „originální“ představy respektují daná pravidla konvenčního systému, jak se nové poznatky vytvářejí a asimilují. Tedy snaží se popsat cestu od prvních pokusů až ke konvenčnímu psaní, které děti ovládnou většinou až ve škole.

V rámci kognitivního vývoje tak mají děti ucelenou, ale stále se vyvíjející, představu o systému písma přizpůsobenou svému chápání světa. Můžeme dokonce říci, že každé dítě má zprvu při učení psaní svůj vlastní znakový systém. Koncept písma je v prvních fázích velmi úzce propojen s kreslením a následně s vnějšími, prostorovými vlastnostmi textu, které odráží vybrané znaky popisovaného objektu, jako velikost, tvar, množství atd. Rané pokusy o psaní je proto třeba více vnímat v kontextu těchto individuálních schémat.

Zpočátku je psaní součástí hry, která se opírá jen o zážitek z psaní jako procesu tvorby bez zjevného důvodu zaznamenat a předat nějakou informaci. Postupně děti objeví symbolickou rovinu písma. Děti vymýšlejí kolem napsaných značek vlastní příběhy, jako kdyby byly tyto objekty „osnovou“ pro jejich vyprávění. Přisuzují jim význam, který určuje směr onoho příběhu na fantazijní rovině. Proces čtení je tu zastoupen vyprávěním. První pokusy o zacházení s písmem jsou po kresbě dalším prostředkem, který dítěti ukazuje, že naše myšlení lze externalizovat a zakódovat do znaků a symbolů (Coates, 2002). Postupně dítě prostřednictvím kognitivních konfliktů svoje představy zpřesňuje až do konvenční podoby ovládnutí písma.

Ferreirová (Ferreiro a Teberosky, 1982; Ferreiro a Gomez – Palacio, 1988) koncipuje etapy vývoje dětí ve čtení a psaní a spolu s nimi i etapy vývoje psaní vlastního jména. Tyto dvě etapizace se vzájemně doplňují a opět nás upozorňují na speciální postavení psaní vlastního jména v tomto kontextu. Na rozdíl od Hildrethové (1936) a dalších pozdějších vývojových teorií (Haney, 2002, Drouin a Harmon, 2009 ad.) Ferreirová sledovala dů-

sledně podoby dětských prekonceptů. Pracuje s dětmi ve věku čtyř až osmi let, při prezentaci jednotlivých úrovní ale neuvádí věk, pro který je daná úroveň typická. Věk vzhledem k rozmanitému vývoji jednotlivých dětí je pro ni pouze orientačním faktorem.

Představíme si nejdříve tři základní stadia vývoje psaní a potom podrobněji stadia psaní vlastního jména (Ferreiro a Gomez - Palacio, 1988). Odkazujeme na ně i v našem vlastním výzkumu.

První stádium *presylabické* se vyskytuje u dětí přibližně od věku tří let. Dítě napřed písmo tvoří, postupně teprve dává význam grafickým tahům a tvarům. Nejprve nespojuje význam a grafický tvar zápisu, později zápis diferencuje prostřednictvím různých grafických znaků, jejich velikosti, počtu a kombinací pořadí. Dítě ovšem zatím neví, že se zapisuje řeč. To je nejpodstatnější charakteristika tohoto období. Díky tomu musí hledat specifika zápisu slov a vět jinde, nejčastěji ve vlastnosti zapisovaných jevů (zápis slova *slon* bude mít více značek nežli u slova *myš*, protože slon je větší). Již v tomto stádiu se mohou objevit konvenční znaky, které však nejsou zakotveny do konvenčního systému písma.

Druhé stádium *syabické* je charakterizováno fonetizací řeči, uvědoměním si korespondence mezi zvukem slova a jeho grafickou notací. Zápis je veden spojením jednotky zvuku (nejčastěji slabika) a jednotkou grafickou (grafický znak). V tomto stádiu však u dětí dochází ke konfliktu s podobami písma, které vidí u jiných dětí nebo u dospělých a také při psaní jednoslabičných slov. Děti mají hypotézu, že zápis musí obsahovat nejlépe tři znaky a je nepřijatelné napsat pouze jeden znak, který by nesl význam celého slova. Podobné konflikty jsou produktivní, dovolují dětem hledat jemnější zvukové jednotky a tím přecházet do období vyššího.

Třetí stádium *alfabetické* představuje nejvyšší úroveň, na kterém již dítě chápe korespondenci fonému s grafémem. Ne všechny děti na začátku školní docházky se však nacházejí v tomto stádiu a ani dosažení této úrovně nezaručuje úspěšné zvládnání školních nároků. Kromě „principu alfabetského písma“ musí dítě zvládat též segmentování slov ve větě a jeho významy pro čtení, koncepty dalších značek, představy o pravopisu, textu jako celku a jeho strukturaci apod. (viz např. Viktorová, 2001).

Etapy zápisu vlastního jména spojuje Ferreirová (Ferreiro a Gomez - Palacio, 1988) s teorií vývoje psaní a čtení. Význam vlastního jména je vztažen k objevení zástupností grafických znaků v prekonceptech dětí. Ferreirová

uvádí, že počáteční snahy psát nabývají dvou podob: kontinuálních (nepřerušovaných) vlnitých linií, nebo sérií malých kroužků či vertikálních čar. Tyto první formy písma se u dětí objevují přibližně ve věku dvou a půl až tří let. Autorka si pokládá si otázku, kdy děti začínají interpretovat vlastní psaní, tedy přisuzovat grafice nějaký význam. Předpokládá, že poprvé tomu bývá tehdy, když děti do své kresby vytvoří značky reprezentující vlastní jméno. Hypotéza týkající se toho, co je napsáno, se však teprve vyvíjí a postupně je obohacována o jména dalších objektů. Vlastní jméno dítěte proto považuje za základní model psaní, první stabilní smysluplnou formu, která hraje ve vývoji písma a psychogenezi jedince velmi specifickou roli. Představíme proto samostatně i její periodizaci vývoje psaní vlastního jména.

Dítě na *první úrovni* vůbec neumí napsat své jméno, nebo jen čárá. Haneyová mluví v této souvislosti o cirkulárních čmárancích, Hildrethová o bezcílných čmárancích. Děti si neuvědomují korespondenci mezi jednotlivými částmi psaného a čteného. Napsané jméno často není odlišeno od jiné grafické produkce. Následné čtení jména je globální (pokud vůbec). Děti potom často čtou vlastní výtvar jako jména z rodiny, jména matky, otce nebo sourozenců. V našem výzkumu se objevoval také věk dítěte, i pejsci nebo kočičky, případně další domácí mazlíčci, domeček nebo byt ad.

Na *druhé úrovni* stále děti většinou neumějí napsat své jméno, ale jejich pokusy jsou diferencovanější. U Haneyové slyšíme o lineární čmárání. V produkci dětí se objevují tvary znaků, především vertikálním tvary, které se blíží v základních parametrech podobám písmen (svislé čáry a kolečka) a náhodně také písmena a další oddělené znaky. Dítě je stále v období presylabickém. S rozvojem schopností kombinovat znaky však přichází nový požadavek stabilního modelu, který je dítě schopno reprodukovat – tím bývá často právě vlastní jméno. V tomto momentu však může vzniknout konflikt mezi podobou jména nabídnutou dospělými a hypotézou dítěte o minimálním množství znaků. Napsané křestní jméno může nadále reprezentovat celé jméno i s příjmením nebo další objekty tak, jako tomu bylo v první etapě. Ze začátku ještě přetrvává globální čtení, jedinec ale začíná odhalovat význam jednotlivých grafických elementů, nikoli zatím slabik.

Třetí úroveň se vyznačuje tím, že děti systematicky využívají při psaní a čtení svého jména představy, že každé písmeno odpovídá jedné slabice. Dostávají se do stadia sylabického, do stadia fonetizace řeči, kdy začínají zkoumat vztah grafiky záznamu a zvuku. Děti již většinou přečtou své jméno, které jim je prezentováno. Děti své jméno píší a využívají různých grafických

znaků, nebo umějí pamětně jméno zapsat správně jako celek. Toto období je plně kognitivních konfliktů; především konflikt mezi grafickou podobou jména spojenou s globálním čtením a sylabickou hypotézou dítěte (znak pro slabiku). Sylabická teorie bývá užívána i při čtení jména, někdy je výsledkem to, že dítě čte současně i příjmení (které ovšem není napsáno). Ve snaze segmentovat čtení vlastního jména pak byly objeveny dvě podúrovně: a) děti umí číst sylabicky začátek jména, ale na konci slova sylabické postupy selhávají, b) děti jsou v sylabickém čtení mnohem systematictější a dokážou jej aplikovat na různé čitelné části jména.

Čtvrté období zaznamenává přechod z úrovně sylabické na úroveň alfabeticickou. Dítě se vyrovnává s konflikty mezi sylabickou hypotézou a minimálním počtem grafických znaků a mezi grafickými znaky vytvářenými okolím a jejich čtením dle sylabické hypotézy. Tyto změny jsou nejzřetelněji pozorovány právě u podpisu. U dětí se objevují dvě důležité myšlenky. První z nich říká, že k přečtení čehokoli je nutný určitý počet písmen reprezentující zvukové segmenty, druhá hovoří o tom, že každé písmeno reprezentuje jednu ze slabik, jež dohromady vytvářejí jméno. Na základě častých fonetických analýz slov se však začínají objevovat i izolované fonémy odpovídající jednotlivým grafickým znakům.

Páté alfabetické období je posledním krokem vývoje podpisu. Děti chápou korespondenci mezi jednotlivými napsanými znaky a zvukem menším, než je slabika, a systematicky analyzují fonémy slov, které píší. Ačkoli i v tomto stádiu se objevují potíže, a to zejména s pravopisem, porozumění smyslu hláskové písmo je dokončeno. Ferreirová popisuje určitou „regresi“, kterou vysvětluje jako posun od globální formy, převzaté z okolí a dále neanalyzované, k opodstatněnému vytvoření té samé formy, jež s sebou nese nutnost porozumění pravopisným konvencím. Dítě umí přečíst jednotlivé znaky - hlásky, ale neumí je zatím často spojovat (slabikovat). Přesto je toto stadium považováno za nejvyšší z hlediska pochopení systému písmo ve smyslu pochopení korespondence grafém – foném. Další úkoly ve vývoji čtení a psaní na děti ovšem čekají.

Při posuzování zápisu vlastního jména se tedy musíme ptát na to, jak dítě přemýšlí o písmu, jako koncipuje jeho funkce a jak tvoří vlastní hypotézy o psaní a čtení. Jen tak jsme schopni podpis dětí uchopit a představit. Ferreirová, přes kritiku, která upozorňuje na slabá místa její teorie, přináší důležité poznatky o prekonceptech dětí předškolního věku, které považujeme za nesmírně přínosné. V našem vlastním výzkumném šetření se proto

opíráme o rozsáhlý výzkum E. Ferreirové, ale i další podobně orientované autory, kteří hledali etapy vývoje dítěte ve čtení a psaní v předškolním a školním věku.

Výzkumné šetření

Náš výzkum si klade otázky odpovídající stavu poznání této problematiky. Zajímá nás, jak se děti v českém prostředí vypořádají s úkolem napsat svoje jméno, zda jsou strategie psaní jména odlišné od psaní a čtení ostatních slov nebo textů. Důraz klademe zejména na koncept vlastního jména a jeho provázanost na koncept písma. Na této úrovni potom můžeme mluvit o vývojovém stupni dítěte, resp. o významu psaní vlastního jména pro jeho další rozvoj ve čtení a psaní. Všímáme si určitých zvláštností, které vnímáme jako významnou souvislost pro chápání fenoménu psaní vlastního jména a jeho místa ve vývoji dítěte. Naším cílem je tedy zpřesnit a ukotvit některé podstatné poznatky o vývoji podpisu u dětí a jeho konsekvencích.

Výzkumná data

Výzkum, který zde prezentujeme, je součástí širšího zkoumání předškolních dětí a jejich vývoje ve čtení a psaní. Zde se soustředíme na jednu jeho součást, která se věnuje vlastnímu jménu.

Sbírali jsme podpisy a další materiál u dětí předškolního věku v několika etapách a výzkumných kontextech. Postupně jsme sebrali empirická data různého druhu ve čtyřech kolech sběru; dvakrát v letech 2009 - 2010 a třikrát v letech 2011 - 2012 za pomoci čtyř studentek oboru psychologie. Základní soubor dat je tvořen sbírkou vlastních jmen, které děti zapsaly, četly a analyzovaly. Děti psaly také další slova (ve třech kolech sběru), písmena (v jednom případě) nebo věty (v jednom případě) podle designu výzkumné části. Osvědčilo se totiž sbírat další písemný materiál a analyzovat jej s dětmi pro rozšířenou možnost následné interpretace výsledků.

Všechna kola sběru dat měla částečně společné zadání. Postupy byly vždy podobné, tak aby data mohla být propojena a zpracována po částech i jako celek. Současně z nich vznikly malé samostatné studie k určitému specifickému tématu, většinou závěrečné práce (Divišová, 2010; Holá, 2010; Kociánová, 2009; Ondráčková, 2013).

Postup výzkumu

Většina výzkumů v této oblasti pracuje se statistickými postupy, resp. se škálami psaní jména, které jsou často korelovány s testovými výsledky v dalších oblastech např. v oblasti fonologického vědomí, znalosti písmen, rozpoznávání grafických tvarů apod. My pracujeme kvalitativně, abychom odhalili dětské prekoncepty, sledovali jednotlivé hypotézy o psaní a čtení vlastního jména, resp. psaní a čtení dalšího písemného materiálu

S dětmi se pracovalo individuálně. Dětské postupy psaní jsme zkoumali prostřednictvím záměrně vyvolané písemné produkce a doprovodného rozhovoru. Dětské respondenty jsme vystavili situacím, kde bylo třeba uplatnit nejen vlastní dovednosti, ale často, v případě pro dítě nového úkolu, také originální strategii řešení. Některé děti občas váhaly, ale byly vždy podpořeny, aby úkol zkusily vykonat. Žádný z úkolů nebyl limitován časem.

Podpis a další zaznamenané písemné projevy dětí byly vždy doprovázeny záznamem (protokolem), který obsahoval rozbor podpisu dětmi (v rozhovoru s výzkumníkem), případně zápis dalších úkolů, jako psaní a čtení písmen, slov na známá písmena, zápis dalších slov, zápis věty pod.; protokol zachycuje popis činnosti dítěte i popis produktu dítětem. Ve dvou případech byly s dětmi vedeny rozhovory o psaní vlastního jména, o tom, kdy se učily psát vlastní jméno nebo další grafické znaky (písmena), o tom, jak o podepisování uvažují, co pro ně znamená atd. S jednou skupinou dětí bylo pracováno dvakrát, s prodlevou jednoho roku. Je u nich tedy zachycen i vývoj.

Písemné projevy dětí byly zpracovávány induktivním způsobem pomocí otevřeného kódování. Hledali jsme, zda se v konkrétních modelech psaní u dětí objevují shodné momenty, které lze kategorizovat a vývojově uspořádat. Kategorie sledovaly grafickou stránku písemné produkce (tvary znaků, jejich pořadí, přítomnost konvečních značek, kombinace znaků, jejich počet ad.), postupy při čtení a strukturaci ((ne)rozpoznání vlastního záznamu, postupy čtení, postupy strukturování a pročlenění grafických tvarů i zvuků řeči), komentáře dětí při psaní i čtení (jejich podoby a funkce) ad.

Výkony dětí kvantifikujeme jen částečně, podle četnosti projevů, podstatnější je zaznamenat a analyzovat komentovaný proces tvorby a z něj usoudit a porozumět povaze vzniku dětských prekonceptů v jejich vývoji a rozmanitosti. Jak potvrzuje Coates (2002), předškolní děti, zvláště ty mladší, potřebují při vytváření grafické produkce vlastní verbální doprovod, kte-

rým sami sebe instruují, jak pokračovat, co udělat. Právě tato verbalizovaná schémata a z nich vyplývající vývojová klasifikace jsou předmětem našeho zájmu.

Vzorek

Následující tabulka ukazuje počty dětí ve věku od 3 do 6 let, které jsme do výzkumu zařadili.

Tabulka 1. Počty dětí ve výzkumu

3 roky	4 roky	5 let	6 let	Děti celkem
14	23	25	39	101

Celkově jsme ve výzkumu sebrali podpisy a další empirická data od 101 dítěte ve věku od tří do šesti let z pěti mateřských škol v Praze i mimo hlavní město. Z tohoto vzorku čerpáme základní údaje. Pro podrobnější analýzu zápisu vlastního jména potom využíváme menší skupinky dětí, u kterých máme validní data v kontextu zkoumané problematiky.

Analýza a interpretace dat

Prezentaci dat zahájíme prostřednictvím popisu základní grafické podoby jména napsaného dětmi. Rozdíly v grafickém zpracování podpisu jsou zachyceny pomocí sedmi kategorií. Kategorie byly generovány z empirických dat, na základě různých znakových systémů, které děti používaly (od obrázků až po správný konveční podpis) a jsou seřazeny vývojově.

Tabulka 2. Grafická podoba podpisu

Podoba podpisu	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celkem
Obrázek (čá-	3	3	-	-	6

ranice)					
Znaky a obrázky	3	2	-	-	5
Znaky	1	3	3	1	8
Znaky a písmena	1	4	3	1	9
Písmena, ale neodpovídají jménu	4	5	5	6	19
Správné jméno	2	7	14	30	53
Celkem	14	24	25	38	101

Vidíme, že děti začínají v nejnižším věku pomocí obrázků, čaranic, koleček, zvlněných linek, tedy produkce, která se nepodobá žádným (pseudo)písmenům. Postupně děti objevují různé značky podobné písmenkům, které se z kresby vynořují. Následují znaky, které se písmenům podobají čím dál více, nebo střídání písmen a jiných značek (např. koleček). Podoby podpisu se postupně vyvíjejí až po správně napsané jméno, většinou hůlkovým písmem. Je jasné, že věk dětí hraje značnou roli, ale musíme být velmi opatrní, protože není rozhodně jediným vývojovým faktorem. Vývoj dětí je velmi individuální, jak ostatně popisuje většina autorů, kteří se věnují předškolnímu čtení a psaní.

Vedle vlastní grafické podoby jména je podstatné zejména to, jak je kognitivně (konceptně) napsané jméno podloženo, abychom o nějakém vývojovém začlenění mohli vůbec hovořit. Je pravda, že Hildrethová (1936) a další používali škály - vývojové stupnice grafických podob podpisu. Nám je ovšem bližší piagetovský přístup, který uplatňuje např. Ferreirová (Ferreiro a Gomez - Palacio, 1988) a který počítá při začlenění do nějaké vývojové řady především s prekoncepty písma (podpisu) u dětí. Proto musíme řadit podpisy dětí v této chvíli do určité vývojové kategorie jen provizorně.

Abychom se posunuli tímto směrem, pokusíme se postupně představit parametry, které nás povedou v určení vývojových stupňů, případně

zvláštnostem psaní vlastního jména oproti dalšímu psaní a čtení a jeho vývoji.

První rovina, kterou zde můžeme sledovat, souvisí s procesem psaní a s dovedností napsané vlastní jméno po sobě přečíst.

Mladší děti s radostí a snahou vytvářely obrázky, které ovšem mnohdy vnímaly jako značky, nebo kombinovaly znaky s obrázky. Tyto pokusy ve formě příkladů uvidíme dále. Často také usilovně přemýšlely, jaká písmenka mají napsat a postupně je doplňovaly. Několik málo dětí doplňovalo písmenka bez dodržení směru zleva doprava. Tyto případy působily, jakoby se dítě snažilo vybavit si podpis z paměti v podobě jakéhosi obrázku a ten se snažilo napodobit. Ale na druhou stranu to může odkazovat také na to, že i tyto děti chápou jednotlivá písmenka jako důležitá. Nejde jen o přibližné napodobení obrazu, ale o správné zapsání, ač už je chápáno jakkoliv.

Starší nebo vývojově silnější děti se mnohdy obávaly nesprávného zápisu, vyhýbaly se úkolu a doptávaly se na písmena, která neznaly. Ty nejpokročilejší naopak vytvořily správný podpis sebejistě a rychle.

Jako důležité se ukázalo, zda a jak děti svůj podpis zpětně čtou. Tedy jestliže se chlapec podepsal jako *PĚŤA*, zajímalo nás, zda vůbec rozpozná svůj podpis a přečte také *Pěťa*, případně, jak při tom bude postupovat. Děti po sobě jméno nejen četly, ale rozebíraly také jeho strukturu, ukazovaly jeho části a jejich významy, jmenovaly písmenka, případně psaly další slova. S jednou skupinou jsme zkoušeli také čtení po nějaké menší přestávce, která byla vyplněna jinou činností.

Tabulka 3. Dítě přečte/nepřečte vlastnoručně napsané jméno

	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celkem
Správně	2	6	7	19	34
Nesprávně	1	3	4	3	11
Nepřečte	4	3	-	1	8
Celkem	7	12	11	23	53

Tabulka 4. Přečte/nepřečte vlastnoručně napsané jméno po časovém odstupu (u menší skupiny)

	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celkem
Přečte	-	-	1	4	5
Odvodí	1	2	4	9	16
Nerozezná	-	-	1	3	4
	1	2	6	16	25

Obě tabulky nám ukazují zajímavé údaje. Malé děti (resp. děti v počátečních vývojových fázích) většinou svůj vlastní podpis nerozeznají a potom tedy vůbec nepřečtou (neinterpretují). Jde o děti s nejjednoduššími formami podpisu; podpis tvoří obrázek, znaky kombinované s obrázkem, originální znaky nebo čáranice. Po časovém odstupu, při opakování úkolu, se tento trend ještě prohlubuje.

Grafická podoba jména, která má výraznou nepísmenkovou podobu, souvisí, jak si dále ukážeme, ještě s jedním důležitým jevem. Zápis nerozlišuje, co dítě zrovna píše (vše vypadá podobně), i když dítě tvrdí, že zapisuje jméno, nebo jiné věci. Pro děti je potom nesmírně obtížné tyto produkty po sobě přečíst, interpretovat. Ale i v případě, že dítě píše jméno jinak nežli jiná slova, nemusí mít záchytné body k jeho čtení. Psaní a čtení jsou natolik rozdílné procesy, od sebe oddělené, že je dítě není schopno používat dohromady v podobném úkolu. Postupně si ukážeme, že psaní předchází čtení a že děti nevnímají oba procesy jako komplementární. U psaní vlastního jména je tento trend dokonce posílen, protože psaní jména předchází většinou výrazně dalšímu psaní a čtení, které dítě produkuje.

Zdá se tedy, že pisatelé vytvářející podpisy podobné obrázkům nebo znakům nepodobným konvenčnímu písmu nemusí mít ještě vytvořenou představu o celkovém obrazu podpisu určenému k rozpoznání. Podpis je labilní, pokaždé jiný nebo neodlišitelný od jiné grafické produkce.

I u dětí, kde bychom již mohli uvažovat o celostním obrazu vlastního jména, funguje tento poznatek pouze jedním směrem, a to k psaní, nikoliv ke čtení. Zajímavá je tu skupina dětí, která svůj vlastní podpis nerozezná a nepřečte, přestože je zapsán správně všemi písmeny. Tady částečně selhává

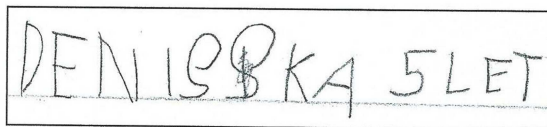
i hypotéza o zapamatování a napodobení celostního obrazu vlastního jména. Můžeme uvažovat o tom, že se děti učí jméno napsat a nikoliv již číst, jakkoliv se to zdá nelogické. Zápis je potom veden jakousi motorickou pamětí ruky, s kontrolou oka, které ovšem nejsou doprovázeny zpětným celostním pohledem na napsané jméno.

S věkem a zkušeností roste dovednost odvodit význam vlastního zapsaného jména podle určitých znaků, především první hlásky.

U jmen zachycených písmeny nebo pseudopísmen větší část dětí jméno přečetla. Strategie však byly opět různé. Jméno může mít dítě zachyceno jako obraz, celek, který rozezná a přečte jako celek. Ale také jej může rozpoznávat podle první hlásky (velmi často) a zbytek jen zkontroluje, zda odpovídá jeho paměti na celkový obraz. Dítě, které potom studuje jednotlivé hlásky svého zapsaného jména a porovnává je také se zvukem jména (hláskuje si), může vypadat jako méně zdatné, přestože je vývojově dále. Nečte celek obrazu jména, ale jeho strukturu. A to z pouhého zapsaného jména nezjistíme.

Například Deniska (5 let) napsala²⁹:

Obrázek č. 1



Při podepisování se zarazila, když napsala písmeno S a pak ho radši napsala ještě jednou. Svůj výtvar přečetla jako Deniska. Podpis má doma na papírku a neustále se podle něho zkouší podepsat. Maminka napsala jednotlivá písmena a Denisa to po ní opisovala. Písmena ve svém jménu nepozná.

²⁹ Všechny ukázky (obrázky a doprovodné části protokolů) pocházejí se sběru dat A. Holé, B. Ondráčkové a I. Viktorové.

Ví pouze, že její jméno začíná na „D“. Ve svém jménu pozná ještě „S“ a „I“, jinak ostatní písmena považuje za „A“.

Vztah mezi typy znaků a četbou podpisu tato zjištění potvrzují. Svůj podpis dokázaly přečíst děti píšící tiskací písmena a jim podobné znaky, znaky podobné psacímu písmu i znaky nepodobající se konvenčním písmenům. Neuměla jej přečíst jak dívka tvořící znaky nepodobné konvenčním písmenům, tak děvče ovládající tvary podobné velkým tiskacím písmenům. Podpisy tvořené tiskacími písmeny a jim podobnými znaky byly čteny hláskově, slabikově, plynule bez odkazu ke znakům i jako věta potvrzující přítomnost pisatele a uvádějící jeho jméno. Děti, které vytvořily znaky podobné psacímu písmu, přečetly podpis plynule jako své jméno a znaky nepodobné konvenčním písmenům, uměla jedna dívka přečíst jako podpis s důrazem na slabiky, druhá jako větu.

Je tedy zřejmé, že znalost písmen nemusí být rozhodující pro způsob četby podpisu a pochopení korespondence zvuku s grafickým znakem. Přesto je znalost písmen jedním s momentů, které děti ke konvenčnímu písmu přibližuje, ovšem koncepčně velmi individuálně.

Znalost písmen

Podle Nuttina (1985) jsou hlásky vlastního jména privilegované a děti je rozpoznají jako první, přednostně mezi jinými písmeny a připisují jim podstatný význam v souvislosti s konvenčním systémem písma používaném dospělými. Tyto dovednosti jsou doloženy dalšími výzkumy, které ukazují specifiku znaků vlastního jména.

Podívejme se na naše data tímto pohledem, i když u dětí, které neznají abecedu, je situace poněkud odlišná. U velké skupiny dětí jsme zkoumali, jestli děti znají písmena z vlastního jména a jak tyto dovednosti přecházejí do dalších možností psaní a čtení.

Tabulka 5. Znalost písmen vlastního jména v kontextu abecedy

	3 roky	4 roky	5 let	6 let	Celkem
Čmáranice nebo obrázek	7	3	2	1	13
Zná pouze některá písmena ze jména	1	3	4	2	10
Zná pouze písmena ze svého jména	1	0	5	5	11
Umí navíc 2 – 4 písmena	0	2	0	5	7
Umí navíc 5 – 10 písmen	0	0	3	5	8
Zná celou abecedu (řádo- vě)	0	0	1	3	4
	9	8	15	21	53

Celkem třináct dětí nepsalo žádná písmena, pro ně tedy nemůžeme vůbec uvažovat o jejich vlivu na celkový vývoj. Přesto je i jejich podpis produktem, který si zaslouží pozornost. Nejčastěji jde o děti na počátku vývoje psaní, ale viděli jsme v našem vzorku i děti, které zapisovaly písmena jako kolečka. Podle psychogenetické teorie Ferreirové byly děti, u kterých počet koleček odpovídal počtu hlásek, v nejvyšším alfabetském stádiu vývoje, protože počet fonémů odpovídá počtu grafémů. Zbývá naučit se konvenčním znakům, což by podle Ferreirové (Ferreiro a Gomez - Palacio, 1988) neměl být problém, protože dítě chápe systém zápisu řeči.

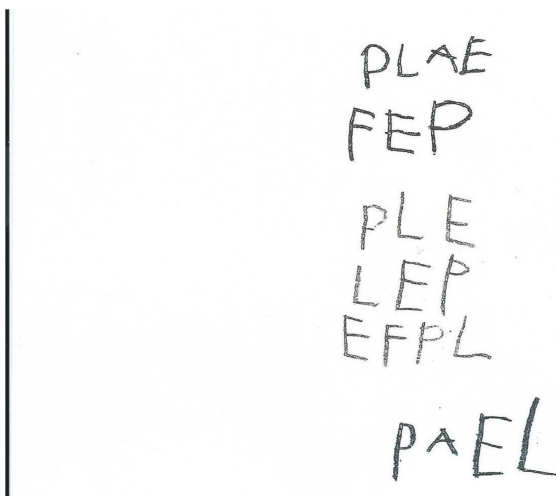
Dále je třeba asi uvažovat o tom, že dalších deset dětí zapíše vlastní jméno, ale písmena nezná, neumí přečíst, jen zapsat. Potom je privilegovaný pouze grafický znak, grafický obraz. To je ovšem také důležité, nepodceňujeme to, protože děti již vědí, nebo se tu mohou naučit, že pokud je v zápisu

třeba graficky odlišit význam, musí používat variabilitu záznamu znaků (v tvaru znaků, počtu a/nebo střídání).

V této souvislosti je tedy zřejmé, že téměř u poloviny dětí (23 z 53) nemůžeme Nuttinovu teorii prozkoumat. Jsme schopni tento jev posoudit pouze u dětí, které používají písmena, a to ještě pouze částečně. Je ovšem pravda, že děti uměly většinou písmena ze svého jména, alespoň některá. Další děti znaly více písmenek a jejich jistota s touto znalostí posilovala i jistotu u písmen ze jména vlastního. U malé skupiny dětí se můžeme podívat, jestli dítě používá těchto písmen častěji nežli jiných, a to u dětí v určité etapě vývoje. Je nutno ovšem také znovu připomenout, že s Nuttinovou teorií zacházíme jinak v kontextu (ne)znalosti všech písmen u našich dětí.

Pavel (5 let) napsal svoje jméno úplně dole na stránce, ostatní slova a spojení (*domeček, slon, máma, pes, na míse jsou jablka*) píše velmi často pomocí písmen z vlastního jména.

Obrázek č. 2



Velký význam písmen z vlastního jména sledujeme především u skupiny dětí s omezeným repertoárem znaků. Znalost vlastního jména tak

za určitých okolností může pomáhat při uchopení typu grafických znaků, které mohou být písmeny a při budování a rozšiřování rejstříků dalších konvenčních písmen. Co v této souvislosti musíme zdůraznit, že psaní jména předchází psaní vůbec. Děti většinou napsaly jméno, případně slovo MÁMA, ale ostatní písemná produkce na rovině grafiky spadá do nižších vývojových etap (nezřetelné znaky). K oběma jevům se dostaneme ještě dále.

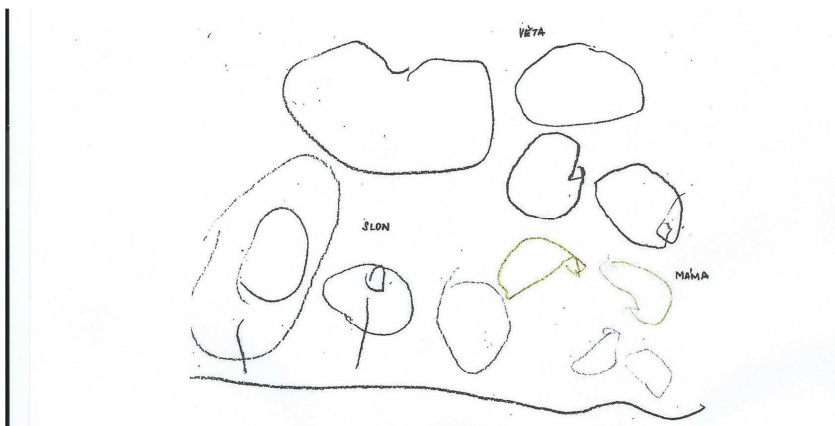
Abychom mohli o významech zapsaného jména uvažovat správně, je nutné se podívat dovnitř na strategie dětí, tedy vlastně na etapu jejich celkového vývoje ve psaní a čtení,

Zařazení do vývojových etap s oporou periodizace E. Ferreirové.

Vedle psaní a čtení vlastního jména, bylo nutné toto jméno analyzovat s dětmi a dále pracovat s psaním a čtením dalších slov, na kterých jsme mohli pozorovat jejich vztah ke strategii psaní podpisu. Znamenalo to podívat se na grafickou podobu písemných produktů v kontextu představ dětí (hypotéz) o tom, jak se vlastně píše. Představíme děti vývojově od nejranějších pokusů vždy v etapě vývoje vlastního jména i celkového vývoje ve psaní a čtení podle etapizace Emilie Ferreirové (Ferreiro a Gomez - Palacio, 1988).

Presylabické období je charakteristické tím, že děti nevědí, že se zapisuje řeč. Následující příklad ukazuje chlapce Matyáše a jeho písemný projev nejprve ve věku tří let, poté i po jednom roce ve věku čtyř let. Matyáš byl v obou případech zařazen v prvním presylabickém období, ale jeho podpis by patřil do období psaní podpisu prvního a po roce do období druhého.

Obrázek č. 3



Matyáš (3 roky) stále hledá, co by mu pomohlo zachytit rozdíly v zápise významů slov (barvy, tvary, počty barev, velikost). Také přechází volně od psaní ke kreslení a vyprávění při čtení.

Matyáš napsal svoje jméno růžovou pastelkou dolů vpravo (dvě kolečka v pravém dolním rohu) a nad své jméno napsal i slovo „máma“

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

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

*Hm, to nejde, musím si vzít modrou.
„slon“?*

Maty, a tady je napsáno

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

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

*Matyáši, a to jsi napsal „slon“ nebo jsi ho nakreslil?
neumim.*

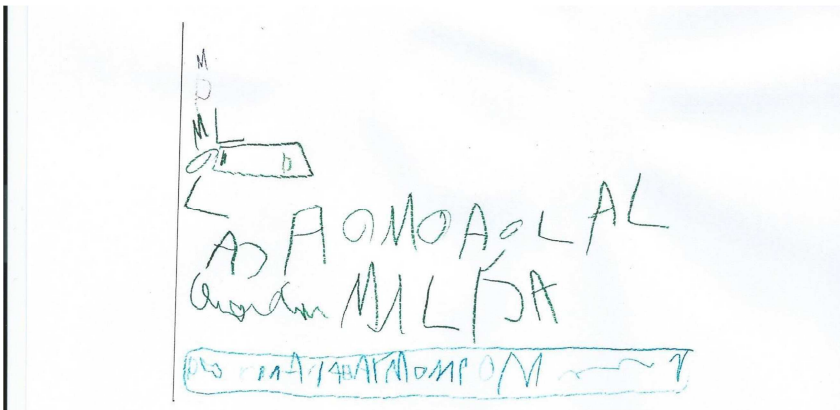
No, já už to líp

Hranice mezi oběma rejstříky je zatím velmi tenká a nejasná. Jak se dále ukázalo u zápisu věty, obtížnost slov nebo jejich spojení posuzuje Matyáš podle počtu pastelek, které si před sebe připraví. *Hm, to je takový těžký... vezmu si ještě nějaký pastelky.*

Matyáš jméno ani další slova po grafické stránce nepříliš rozlišuje, ale jak psaní, tak čtení je pro chlapce příběhovou záležitostí; do grafické podoby vkládá také podrobnosti, které považuje v daném případě za důležité. Zápis slova tak není jen prostým pojmenováním, ale zahrnuje mnoho dalších skrytých významů, které by nám bez chlapcova verbálního doprovodu při psaní zůstaly utajeny.

Matyáš (4 roky) po roce dozrál do přechodové fáze mezi počátečním a pokročilým předslabičným psaním. Zatímco před rokem ještě psal pomocí různě diferencovaných kruhů, tentokrát už použil některé tvary konvenčních písmen (M, A, L, Í, O). Posun nastal také v uspořádání slov, která se nejprve pokouší psát pod sebe do sloupce, a posléze také do řádku, který si sám předkreslí. Napsané výrazy si, stejně jako v předchozím šetření zachovávají svou barevnost.

Obrázek č. 4



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

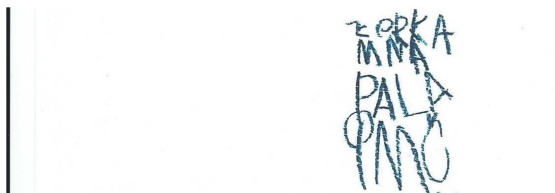
To jsem já, to je malinkatý (píše M), pak malý jako máma (píše P) a nakonec největší táta (ML).

Maty, a uměl bys napsat slovo „slon“?(vyvalí oči) To bude ale strašlivě velký!! Já si tady dole udělám řádek a píšu.

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

Sylabická fáze je představena holčičkou Zorkou (4 roky). Připomínáme, že jde o etapu fonetizace řeči, děti si začínají uvědomovat, že se zapisuje zvuk.

Obrázek č. 5

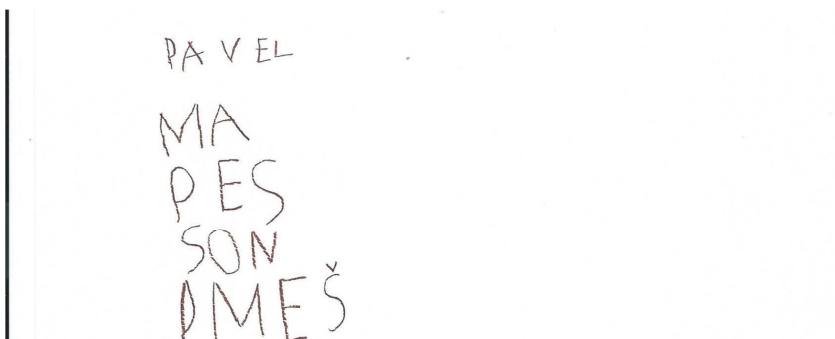


Psaní vlastního jména má Zorka naučené konvenčním způsobem a ví, co napsala. Je tedy ve čtvrté etapě psaní jména. Přesto vidíme, že zdaleka nemůže psát a číst stejným způsobem ostatní slova. Z řešení písemných úkolů je patrné, že se jedná o příklad slabičné hypotézy s doplňováním znaků a dotvářením významu původního slova, aby měl výraz dostatečný počet grafémů a dal se přečíst. U zadaných pojmů většinou identifikuje počáteční grafémy (jen u „domečku“ nevěděla, jak se píše D) a zapisuje jimi počet slabik. Dívka velmi dobře dělí slova na slabiky, což je základním předpokladem pro uplatňování této hypotézy. Nejzřetelnější je to ve slově „domeček“, které jako tříslabičné zapsala pomocí tří znaků, které odpovídají příslušným

počátečním písmenům jednotlivých slabik (kromě D, které neuměla napsat, a tak ho nahradila vlastním znakem): **DO – ME – ČEK**.

Slabičně abecední etapu nám ukáže Pavel (6 let). Jedná se o chlapce, kterého jsme viděli již dříve, kdy byl o rok mladší a používal převážně písmena ze svého jména (obrázek č. 2). Nyní se jeho repertoár písmen viditelně rozšířil.

Obrázek č. 6



Zde je vidět, že se Pavlíkovo psaní na vývojové škále posunulo. Prostorová úprava psaní se příliš nezměnila, ale tentokrát píše standardně směrem seshora dolů.

*Podepsat se? Jo tak to umím nejlíp.
to? Pavel.*

A přečteš mi

Při psaní ostatních slov kombinuje slabičnou hypotézu s psaním na základě korespondence hláska – písmeno.

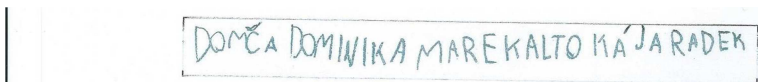
„Pes“ je napsaný konvenčním způsobem díky bezchybné analýze jednotlivých hlásek a znalosti tvarů písmen. U slova „slon“ si chlapec na prstech odpočítává množství znaků, které bude muset napsat, ale nakonec zapomene na L, u kterého nezná jeho správný tvar.

„Domeček“ napsal Pavel pomocí kombinace obou uvedených strategií. Při podrobnější analýze si můžeme všimnout, že první a poslední slabi-

ka jsou zaznamenány jen jednotlivými písmeny (**DO – ME – ČEK**). Pavel správně sluchově rozlišil písmeno Č, jen při jeho zápisu si nebyl jistý tvarem, až si vzpomněl, že by to mohlo být jako S s háčkem. Prostřední slabika je zaznamenána celá, přesně podle fonémo – grafémové korespondence.

Alfabetickou etapu zastupuje Dominika (6let), která je již velmi zdatná; nejenže používá dobře grafo- fonemickou korespondenci, ale zná i konveční písmena.

Obrázek č. 7



Svůj výtvar holčička přečetla jako Domča a správně přehláskovala i jednotlivá písmena. Napsala také správně DOMINIKA. Slovo po sobě okamžitě přečetla jako DO, O, M, I, N, I, K, A, DOMINIKA. Na písmeno M ji napadlo slovo Marek a správně ho napsala. Na písmeno Č a A ji nic nenapadlo, na navržené slovo AUTO, napsala ALTO. Přečetla jej jako A, L,T,O, AUTO. Maminka se podepisuje KÁJA a tatínek RADEK. Obojí sama od sebe napsala, přečetla a správně přehláskovala. Dominika je v nejvyšší úrovni podle Ferreirové, a to přesto, že při následném čtení nemá ještě jistotu ve spojování hlásek do slabik a celých slov.

Závěr

Výzkum nám představil dovednosti psaní vlastního jména v kontextu celkového vývoje ve čtení a psaní v předškolním věku.

Potvrdilo se, že značné množství dětí umí velmi brzy napsat svoje jméno, nebo se o to alespoň pokouší. Grafická podoba jména má ovšem velmi různou podobu od čmáranic až po konveční podoby podpisu. Tady se shodujeme s většinou citovaných autorů, kteří se této problematice věnovali.

Obecně můžeme říci, že se produkce dětí vyvíjí ve spojení s procesy kreslení, psaní, vyprávění a čtení.

Oddělování a odpovídající propojování těchto procesů a vyvážení jejich vzájemné konvenční komplementarity probíhá ovšem postupně. Zvršeno je až ve věku školním. Děti, zvláště zpočátku, velmi obtížně opouštějí kresbu a při nejistotě se k ní vždy uchylují. V případě napsaného podpisu cítí děti jeho odlišnost od kresby, přesto však jeho reprezentace dlouhou není spojena se zvukem jména, ale vlastní osobou. Také celostně uchopený podpis se konceptem blíží více kresbě, nálepce nežli písmu.

Teprve postupně dítě hledá ve struktuře podpisu vztah k jeho významu a později i ke zvuku jména a jeho elementům. To otevírá cestu k pochopení principu propojení grafémů a fonémů při čtení a psaní.

Šetření také ukázalo, jak se po dlouhou dobu vyvíjí psaní (jména) a čtení odděleně. Děti dokonce ani nepředpokládaly zvrtnost těchto dvou procesů, což se ukázalo také na tom, že dokonce nečekaly, že po nich někdo bude chtít, aby své jméno po napsání přečetly. O čtení jména můžeme vlastně mluvit až spolu se znalostí některých písmen, zejména písmen z vlastního jména, a to především první hlásky. Předtím děti „čtou“ význam, který do grafického znázornění vložily, někdy vyprávějí o sobě a rodině, případně nepřečtou jméno vůbec.

Při čtení se vůbec zpočátku děti uchylují spíše k vyprávění, kterým interpretují zapsané znaky. Protože znak může nést smysl velmi široký, jsou děti v presylabickém stadiu opravdovými vyprávěči příběhů okolo grafického záznamu. Opět to nepatří pouze dětem v tomto nejnižším stadiu, ale i pokročilejší čtou příběhem, jakmile je grafický záznam rozsáhlejší (delší text, text v knize).

O tom, že psaní jména předchází zřetelně dalšímu psaní a čtení, vypadá na první pohled jako nezpochybnitelné. Není to však tak jednoznačné. Mnoho dětí na počátku vývoje, které používaly pro psaní kolečka, čmáranice a podobné tvary, nerozlišuje při psaní graficky jméno od dalších slov; tyto děti většinou neznají písmena a přečíst po sobě napsané jméno nedokážou. V tomto období není psaní jména napřed graficky ani významově. Postupně se děti učí napsat své jméno, a ostatní produkce zůstává v nezřetelných tvarech (nekonvenční, dokonce i písmenům nepodobných). Jméno je opravdu prvním slovem, které umí dítě napsat zřetelně, někdy to bývá ještě slovo MÁMA. V této fázi to rozhodně nemusí znamenat větší dovednost rozpoznat své jméno a tedy jej i nějak přečíst. Graficky je však dovednost psaní jména jednoznačně napřed. Znalost první hlásky většinou

pomáhá vytváření konceptu struktury jména a tím i jeho čtení. Teprve děti, které jsou ve stadiu alfabetském nebo na jeho přelomu byly schopny psát a číst vlastní jméno podobně jako ostatní slova. V této etapě opět již psaní jména nepředchází tak zásadně ostatnímu psaní, i když je jméno, často jako jediné, zapsáno spolehlivě.

Abychom se dostali hlouběji k porozumění, jak dítě jméno píše, jak postupuje, jak jej strukturuje, přiřadili jsme také psaní a čtení dalších písmen a slov. Bez těchto zkušeností bychom velmi špatně dokázali poznat vývojové stadium, ve kterém se dítě nachází. Mnoho dětí totiž umí napsat podpis zpa-měti.

Z hlediska konceptualizace jména potom většinou tato dovednost nepředchází významně ostatnímu psaní a čtení, pouze slabě. Vývoj je napřed hlavně graficky, dítě umí relativně brzy jméno napsat, ale nerozumí svému zápisu a proto jméno také často neumí přečíst ani strukturovat. Je ovšem pravda, že písmena se dítě učí právě na strukturaci vlastního jména. Zvláště první hláska je brzy nejen rozpoznána, ale i slyšena. Jméno je tedy na počátku a pomáhá novým hypotézám o povaze zápisu.

Proto i grafické předcházení psaní jména je významné, protože do-voluje dítěti se mnoho naučit, vyzkoušet, koncipovat.

Přístup dítěte k vlastnímu podpisu může na jedné straně další dovednost psát nebo číst usnadňovat a urychlovat, jinde naopak tlumit a komplikovat. Jméno jako první dítě umí napsat správně a také většinou, od určitého vývojového stupně, ví, co znamená. Takové spojení je důležitou pomůckou v hledání spojení zvuku řeči a grafického zápisu a pomáhá stále detailněji napsané jméno strukturovat. Emoční a identitní složka pomáhá v úsilí naučit se jméno napsat, pamatovat si ho, případně ho i rozpoznat a přečíst. Současné však vede mnohdy k odlišnostem v zápisu; jméno doprovázejí zdobenění, rámečky, změny pravopisu, změny písma vůči další grafické produkci ad. Dítě znalosti z vlastního jména používá výběrově.

Některé další odlišnosti jsou spojeny s vývojovými stadii psaní. Tak např. vyprávění okolo jména v presylabickém stadiu se pojí při psaní s potřebou vlastního verbálního doprovodu, který ujišťuje dítě, že postupuje dobře, ukazuje mu, co vlastně dělá a proč, při čtení zase dovoluje spekulovat o možných významech, které grafický zápis nese. Na druhé straně toto vyprávění někdy přetrvává právě u jména déle a odkazuje ke koncipování vlastního jména jako něčeho výjimečného. Také zdobenění, barevnost a další mo-

menty ozvláštňení spojujeme v pozdějších fázích s identitními aspekty spíše než s vývojovými.

Vlastní jméno si tak drží svou významnou ale i výjimečnou pozici při posuzování vývoje dětí jako celku.

Literatura

BESSE, Jean Maria. Du pouvoir lire- écrire son prénom au savoir lire- écrire. *Études de linguistique appliquée*. 1993, juillet - septembre, 8-21. ISSN 0071-190X.

BLOODGOOD, Janet W. What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*. 1999, roč. 34, July/September, 3, 342-67. DOI: 00340553.

COATES, Elizabeth. „Forgot the Sky!“ Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education*. 2002, roč. 10, č. 1, 21-36. DOI: 0300-4279.

DIVIŠOVÁ, Michaela. *Podpis v předškolním a školním věku*. Praha, 2010. Bakalářská práce. PedF UK Praha. Vedoucí práce Ida Viktorová.

DROUIN, Michelle a Jenna HARMON. Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009, roč. 24, may, č. 3, 263-270. DOI: 0885-2006.

FERREIRO, Emilia a Ana TEBEROSKY. *Literacy before schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books, 1982. ISBN 04-350-8202-7.

FERREIRO, Emilia a Margarita GOMEZ-PALACIO. *Lire/écrire à l'école. Comment s'y apprennent - ils*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique., 1988. ISBN 2.866625.122.9.

HÁJKOVÁ, Eva. Posuny v oblibě a užívání jména v současnosti. In: HÁJKOVÁ, Eva. *Vlastní jméno jako prostředek sociální symboliky*. Praha: Univerzita Karlova V Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 22 - 45. ISBN 80-7290-185-0.

HANEY, Michelle R. Name Writing: A Window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education*. 2002, roč. 30, č. 2, 101-105. DOI: 1573-1707.

HANEY, Michelle R., Victor BISONNETTE a Kimberley L BEHNKEN. The relationship between name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*. 2003, roč. 33, č. 2, 99 - 115. DOI: 0009-4005.

HILDRETH, Gertrude. Developmental sequences in name writing. *Child Development*. 1936, roč. 7, č. 4, 291-303. DOI: 00093920.

HOLÁ, Andrea. *Písmo a jeho vývoj u předškolních dětí v pojetí E.Ferreiro*. Praha, 2010. Diplomová práce. PedF UK Praha. Vedoucí práce Ida Viktorová.

HOORENS, Vera et al. Mastery pleasure versus mere ownership: A quasi-experimental cross-cultural and cross-alphabetical test of the name letter effect. *European Journal of Social Psychology*. 1990, roč. 20, č. 3, 181-205. DOI: 0046-2772.

HOORENS, Vera a Elka TODOROVA. The name letter effect: Attachment to self or primacy of own name writing? *European Journal of Social Psychology*. 1998, roč. 18, č. 4, 365-368. DOI: 0046-2772.

KOCIÁNOVÁ, Anna. *Podpis dětí v předškolním věku*. Praha, 2009. Bakalářská práce. PedF UK Praha. Vedoucí práce Ida Viktorová

MICHALOVÁ, Blanka. Jméno jako společenská vizitka. In: HÁJKOVÁ, Eva. *Vlastní jméno jako prostředek sociální symboliky*. Praha: Univerzita Karlova V Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 8 - 21. ISBN 80-7290-185-0.

NUTTIN JR., Jozef M. Narcissism beyond Gestalt and awareness: the name letter effect. *European Journal of Social Psychology*. 1985, roč. 15, č. 3, 353-361. DOI: 0046-2772.

ONDRÁČKOVÁ, Blanka. *Podpis dětí v předškolním věku*. Praha, 2013. Bakalářská práce. PedF UK Praha. Vedoucí práce Ida Viktorová.

POMMIER, Gérard. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses universitaires de France, 1993. ISBN 21-304-4978-6.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2003. ISBN 08-058-4484-8.

TREIMAN, Rebecca a Victor BRODERICK. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental and Child Psychology*. 1988, roč. 70, č. 2, 97-116. DOI: 0022-0965.

TREIMAN, Rebecca et al. Young children's knowledge about printed names. *Child Development*. 2007, roč. 78, č. 5, 1458 -1472. DOI: 0009-3920.

TROST, Pavel. *Studie o jazycích a literatuře*. Editor Jaromír Povejšil. Praha: Torst, 1995. ISBN 80-856-3950-5.

VIKTOROVÁ, Ida. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 21 - 31. ISBN 8070411007.