
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

2/2013

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Katedra psychologie a patopsychologie

Magister : reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu
kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN**
1805-7152.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)
doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (místopředsedkyně rady)
Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)
doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)
prof. Doc. Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (Univerzita v Koperu)

Redakce:

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. (výkonný redaktor)
Mgr. Jana Kreiselová (odpovědný redaktor)
Ing. Jan Částka (autor obálky)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou
úroveň tohoto čísla.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy
odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat
občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Magister : reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8,
771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under
number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. Dominika Stolinská , Ph.D. (editor)

doc. PaedDr. Miluše Rašková , Ph.D.

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

prof. Doc. Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (University of Koper)

Editing:

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. (executive editor)

Mgr. Jana Kreiselová (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported
the professional level of this part of journal.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards
rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be
based civil, administrative law or criminal liability.

OBSAH

STATI

KAREL RÝDL. NOVÝ MODEL ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. PŘÍKLAD Z USA. 7

VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ

Ivona Dömischová. TVOŘIVOST A JEJÍ REÁLNÝ ODRAZ V PŘEDSTAVÁCH STUDENTŮ PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY NA PDF UP V OLOMOUCI 13

Alena Petrová, Irena Plevová, Lucie Křeménková, Pavel Dařílek, Michaela Pugnerová. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST V KONTEXTU POHLAVNÍCH ROZDÍLŮ 23

Vladislava Marciánová. JSOU DĚTI Z ÚSTAVU JINÉ? NÁZORY A ZKUŠENOSTI OSOB PEČUJÍCÍCH O DĚTI DLOUHODOBĚ UMÍSTĚNÉ V ÚSTAVNÍ PÉČI ZDRAVOTNICKÉHO CHARAKTERU 43

Eliška Suchánková. ÚROVEŇ KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V OBLASTI JAZYKA A ŘEČI V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA 53

Ida Viktorová. PSANÍ VLASTNÍHO JMÉNA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU 68

Kontakty na autory – řazeno abecedně 103

CONTENTS

ARTICLES

Karel Rýdl. NEW MODEL OF SCHOOL EDUCATION. USA EXAPLE 7

RESEARCH

Ivona Dömischová. CREATIVITY AND ITS REFLECTION IN PRIMARY PEDAGOGY STUDENTS' FANTASY AT PALACKY UNIVERSITY- FACULTY OF EDUCATION IN OLOMOUC 13

Alena Petrová, Plevová Irena, Lucie Křeménková, Dařílek Pavel and Michaela Pugnerová. SCHOOL PREPAREDNESS AND READINESS IN THE CONTEXT OF SEX DIFFERENCES 23

Vladislava Marciánová. ARE CHILDREN LIVING IN SPECIAL INSTI- TUCIONS STRANGE? 43

Eliška Suchánková. THE LEVEL OF COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE AREA OF LANGUAGE AND SPEECH 53

Ida Viktorová. WRITING OWN NAMES OF PRESCHOOLERS 68

Contact the author – in alphabetical order 105

Právě se Vám do rukou dostává druhé číslo periodika, kde můžete nalézt 6 článků z pera 10 autorů, jež se zaměřují na prezentaci výzkumných šetření z různých oblastí preprimárního a primárního stupně vzdělávání. Představován je jednak zahraniční exkurz přístupů, avšak také náhled na tuzemskou kontextualitu vybrané problematiky se zaměřením na názory studentů, odborníků z praxe, či výzkumná šetření s dětmi jako respondenty.

Máme velkou radost, že jste nám již od samého počátku projevili důvěru a hojně zasíláte své články, čímž přispíváte k vytvoření prostoru pro náhled na aktuální problémy, kterými se zabýváte. Výstupy výzkumných šetření mohou být inspirující nejen pro odbornou výzkumnou obec, ale také pro studenty oborů těchto specifických školských stupňů, pro učitele z praxe, avšak i pro širokou veřejnost.

Budeme velmi rádi, když také pro další výtisk budeme moci dát prostor Vaším publikačním a výzkumným aktivitám. Pro následující číslo - 1/2014, předpokládáme datum vydání 06/2014 a bude určeno všem akademickým a dalším výzkumným pracovníkům na poli působnosti primárního a preprimárního vzdělávání. Své články můžete zasílat do 16. dubna 2013. Budeme se těšit na případnou spolupráci.

Dominika Stolinská

NOVÝ MODEL ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. PŘÍKLAD Z USA.

Karel Rýdl

Univerzita Pardubice

Úvodem

Po druhé světové válce a zejména od 70. let 20. století podstatně zesiluje hnutí za zásadní proměnu tradiční školní výuky dětí, které se musí podřizovat diktátu obsahu, času i organizace bezvýhradně škole a učitelům, i když tradiční organizace školy ztratila monopol na poznání světa prostřednictvím školního vzdělávání a nestačí současnému tempu rozvoje společnosti, a to nejen v technologiích, ale hlavně v hodnotové orientaci. Již více jak sto let se velká pedagogická a sociální hnutí snaží pod vlivem lékařů, sociologů, psychologů, biologů a dalších profesí zvrátit neudržitelný systém školní výuky ve smyslu „od poučovaného dítěte k učícímu se dítěti“.

Dnes již celosvětově sledovatelné hnutí má své počátky v tzv. reformním pedagogickém hnutí, které v USA a Evropě ukazovalo od 80. let 19. století, do začátku druhé světové války možnosti zefektivnění didaktické práce uvnitř školy s občasnými požadavky na změnu organizace a uspořádání celé školy (např. u waldorfské nebo montessoriovské pedagogiky). Toto hnutí umožnilo i pod vlivem rozvoje psychologie, sociologie a medicíny v praxi zahájit postupné otáčení původní nedotknutelné řídicí a rozhodovací role školy v životě dítěte i ve prospěch dítěte, kterému by se měla postupně přizpůsobovat škola sama. Z druhé poloviny 20. století pak známe verbálně velmi halasné, ale v praxi minimálně účinné projekce principů diferenciacce, individuálního přístupu, otevřené školy apod., posilované i extrémními názory např. na likvidaci tradičních škol a jejich nahrazení továrními školami v dílnách (A. V. Lunačarskij¹) nebo odškodnění společnosti vůbec (Ivan

¹ A. Tuček: A. V. Lunačarskij. O vzdělání lidu. Praha, SPN 1982. Edice Z dějin pedagogiky, sv. 20; F. Singule – K. Rýdl: Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. Praha, SPN 1988. Skripta FFUK Praha.

Illich²). Vedle snah po prosazení mimoškolního systémového vzdělávání (programované učení, kybernetická pedagogika, učící stroje apod.) se v praxi začaly od 70. let výrazně uplatňovat tzv. alternativní školy, a to zejména v zemích s tradiční vysokou nespokojeností obyvatelstva s úrovní škol (Německo, Rakousko, USA, Itálie, Španělsko) nebo v zemích, kde kontinuálně mohly podobné školy existovat v tradiční podobě škol reformních (Nizozemí, Skandinávie, Francie) a po ideologickém krachu bipolárního světa i v tzv. nových demokraciích světa (země bývalého prosovětského bloku). S rozvojem postmoderní koncepce vidění světa a liberálního pojetí sociálně ekonomického vývoje společnosti se problém školního vzdělávání ještě více zesiluje krátkodobými ekonomickými zájmy z jedné strany a šířícím se hédonismem nových generací ze strany druhé.

Důsledkem toho je potom klesající prestiž tradičně organizované školy jako instituce a jejich učitelů, zaměřených primárně na předání učební látky.

Již delší dobu se hovoří o tzv. krizi vzdělávání, což ale zase jen důsledkem rychlé proměny hodnotové orientace, což je někdy označováno za krizi hodnot.

Jako pozitivní reakci na výše uvedené dění se objevují pokusy „zachránit“ tradiční školu dalšími reorganizačními opatřeními, které můžeme nazývat reformami, experimenty, inovacemi či jinak, ale vždy se jedná jen o opatření, která byla již v minulosti, třeba v izolované nebo méně dokonalé podobě někde ve světě realizována, i když ne vždy v rámci existence tradičního školství. Všem těmto pokusům o zpomalení postupného, a podle mého názoru nevyhnutelného zániku tradiční podoby školního vyučování, jsou potom společné následující jevy:

- a) maximální možné využití školního prostředí,
- b) maximální respekt k osobnosti dítěte a dospělého,

² I. Illich: *Deschooling Society*. New York, Harper and Row Publisher Inc. 1970; J. Prokop: „Illich, I. Odškodnění společnosti“. (překlad) Praha, SLON 2001; J. Prokop: *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha, Karolinum 2005

- c) využití nejnovějších technologií a obsahu poznání v různých vědních disciplínách.
- d) Zapojování vnějších subjektů do výuky (škola a učitelé již nemají monopol na zprostředkování poznávání).

Pro úplnost je nutné ovšem uvést ještě jeden indikátor, který se v průběhu 20. století významně proměňoval. Jedná se o podobu uzákonění povinnosti školní docházky. Ve většině zemí světa existuje institut povinné školní docházky, což znamená, že povinnost je plněna uvnitř škol. Donedávna existovala např. v Německu praxe plnění povinnosti pouze ve státních nebo později jen ve státem uznaných školách (staatlich anerkannte Schule). Pouze v několika zemích světa existuje povinná délka vzdělávání (kterou právě zavedla v roce 1774 i Marie Terezie), kterou lze konat i mimo nabídku škol (např. Dánsko, Kanada, Austrálie). V jiných zemích (např. i Česká republika) se tato možnost řeší legislativně přesně vymezeným ústupkem v povolování různých forem tzv. domácího vzdělávání.

V současné době existuje ve světě již několik modelů, které se snaží prolomit tradiční organizační i obsahové kontury školního vzdělávání. Jedním z příkladů může být i pokus G. Tulleye z USA.

Příklad z USA

Z řady různých experimentálních škol v USA jsem vybral školu s názvem Brighworks v San Francisku,³ kterou v roce 2011 založil informační expert bez pedagogického vzdělání Gever Tulley a to na principu, že děti se nejlépe učí, když jsou vnitřně motivovaní k aktivitě, která má smysl, má jimi pochopitelný cíl, což není asi nic nového, uvědomíme-li si, že jde vlastně o využití zážitkové pedagogiky (K. Hahn⁴), exemplárního učení

³ Srov. <http://www.sfbrightworks.com> a <http://www.thinkeringschool.com>

⁴ J. Ziegenspeck: Lernen für's Leben – Lernen mit Herz und Hahn. Lüneburg, edition erlebnispädagogik 1986

(T. Wagenschein⁵), samostatné činnosti dítěte (M. Montessori⁶) a vnitřní motivace dětí pod tlakem okolností, které zkoušel již C. Freinet⁷. V této škole, které se přezdívá mezi rodiči „škola pohrávání si“ (thinking school) jde ale o dotažení výše uvedených myšlenek a konceptů do projektů s využitím nejmodernějších technologií. G. Tulley využil ve své škole myšlenky z vlastní knihy „50 Dangerous Things You Should Let Your Children Do“⁸, ve které poukazuje na nutnost poskytovat dětem možnost zvládnout nebezpečné věci v okolním světě (pohrávat si s nimi, až je zvládnou), čímž jsou uváděny do reálného, nikoliv bezpečného světa, kde jsou schopné řešit problémy. Tradiční systém školního vyučování je přežitý a výuku je nutné strukturovat jinak. Tulley nečlení žáky do ročníků, všichni se učí společně a postupují podle tematických celků (oblouky), rozdělených do tří fází (první dvě po měsíci a poslední po dvou týdnech): explorace – exprese – expozice. „Když děti věci dělají, namísto jen koukání, klikání nebo čtení o nich, potom se učí. A to děti milují“, Napsal v recenzi Lenore Skenazy, pedagogický publicista v USA. Můžeme zahájit z pozice dotčeného pedagoga tvrdou kritiku obsahu knihy, vycházející a poukazující na bezpečnost práce, vytržený obsah ze systému, podléhání okamžitým zájmům dítěte apod. Nebo se můžeme zamyslet, o čem ta kniha vlastně je. Bez ohledu na věk dětí, ale s vědomím možností dětí do úrovně ukončené povinné školní docházky popisuje G. Tulley 50 věcí, které by dítě mělo zvládnout prakticky, aby se jich nebálo, znalo princip a umělo ho prakticky využít ve svém životě. Jde o věci, které kdysi byly zcela samozřejmé, ale vzhledem k předpisům a vývoji společnosti se staly v USA (a začínají být i u nás) „nebezpečné“ pro děti. Nejde jen o zatloukání hřebíků, olizování kontaktů baterie, házení oštěpem nebo kamenem, vysunování rukou z okénka jedoucího auta nebo zapalování věcí přes čočku, ale i o věci, které mohou být při netrénovanosti a nezažití si jich i životu nebezpečné, např. stání na šikmé ploše, řízení auta, vaření vody

⁵ H. Ch. Berg – T. Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik mit Wagenschein. Neuwied, Luchterhand 1995

⁶ M. Montessori: Tajuplné dětství. Praha, SPS 1998

⁷ E. Freinet: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestin Freinets. München, DTV 1981

⁸ G. Tulley – J. Spiegler: 50 Dangerous Things You Should Let Your Children Do. NAL Trade 2011

v papírovém kelímku. Pohyb se zavázanýma očima, střelení prakem, šermování či lezení na strom. Vedle toho děti v Tulleyově škole trénují řadu sociálních dovedností, např. vítání se, zdravení, bezpečně zvládnutí cesty ze školy pěšky nebo veřejnou dopravou či přespání v přírodě. Vedle popisu a názorných obrázků u každé činnosti nabízí autor také cíle nácviku, k čemu jsou určeny a co tím dítě trénuje a v jakém oboru lze využít získané vědomosti nebo dovednosti a zakončuje knihu seznamem věcí, pomůcek, materiálů a nástrojů, které budou k „učení“ dětí potřebné.

V některých případech jde pro českého absolventa skautských nebo jim podobných táborů, kroužků mladých debrujárů či absolventů činnostně vyučované fyziky, chemie nebo přírodovědy o dost úsměvné dovednosti a znalosti, ale v kontextu všeobecných zákazů, příkazů v rámci bezpečnosti a hygieny, je nutné brát knihu nikoliv jen jako inspiraci pro formulace vzdělávacích obsahů, ale především jako snahu po znovuzískání zkušeností, které děti v minulých letech běžně mívaly z každodenního života, zejména na venkově, a nebylo nutné je učit ve školách. Závěrečné části knihy popisují nejen metodiku postupu nácviku, ale i úroveň získaných dovedností a výkonů, aby byly pro dítě bezpečné.

I když jde o mladou školu, přesto si již dokázala najít své místo mezi kalifornskou veřejností i ve světě. Tulley je zván na přednášky i k nám (TEDx v květnu 2012 v Bratislavě). Uchvacuje přímou cestou k rozvoji tvořivosti, kterou označuje za dovednost, či kompetenci, která bude nejpotřebnější a nejvyhledávanější, protože padnou pracovní bariéry přezívané od průmyslové revoluce, a děti se budou umět učit samy.

Závěrem

Nemá asi smysl po dvacetiletých zkušenostech s rozvojem různých experimentů v České republice panikařit a za cenu povrchních argumentů se snažit zakládat podobné experimentální školy „shora“. Je nutné ale změnit myšlení „nahore“ tak, aby, pokud vznikne něco podobného „zdola“, nebylo bráněno byrokraticky.

Doplácíme také na tradiční cestu u nás, totiž postupné drobné vylepšování tradiční výuky nesystémovými zásahy, které mají více zlepšit pozici dítěte, méně již nesystémovými zásahy, které mají více zlepšit pozici učitele. Ovšem z pekla nelze udělat ráj kosmetickými zásahy. Nebyly jsme zatím

schopni zvládnout ani prosazení nutné kurikulární reformy a zásadní proměny přípravy učitelů. O to více je nutné promýšlet skutečné inovace, byť by vycházely z již známých informací a poznatků.

Každopádně lze knihu G. Tulleye doporučit přinejmenším jako inspiraci, ale i jako návod, jak bezpečně získat často již ztracené dovednosti, potřebné pro praktický život. A je jedno, zda ji vnímáme úsměvně jako „příručku malých svišťů“ nebo vážněji jako příklad metodiky, jak snadno a pod kontrolou zvýšit životní dovednosti a zkušenosti vlastních dětí i mimo běžnou školu.

Literatura

MEIGHAN, R., *Theory and Practice of Regressive Education*. Nottingham: Educational Heretics Press 1993

TULLEY, G. – SPIEGLER, J.: *50 Dangerous Things You Should Let Your Children Do*. NAL Trade 2011. ISBN 978-0-451-23419-3

<http://www.thinkeringschool.com>

<http://www.sfbrightsworks.com>

<http://www.montessoripartnership.com/news.html>

TVOŘIVOST A JEJÍ REÁLNÝ ODRAZ V PŘEDSTAVÁCH STUDENTŮ PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY NA PdF UP V OLOMOUCI

Ivona Dömischová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Úvod

Téměř ve všech sférách našeho života se setkáváme s fenoménem existence odlišností odborného hlediska a pohledu praxe. Také v oblasti vzdělávání nalézáme patřičné shody, odlišnosti a samozřejmě celou řadu chybných interpretací. Stejně tak je tomu i v oblasti pohledu na lidskou tvořivost. Pokusíme se problematiku tvořivosti nastínit z hlediska odborné pedagogické literatury a následně zjištěné skutečnosti porovnat s reálnými pohledy studentů primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci.

Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na přelomu října a listopadu roku 2013. Zúčastnilo se ho 9 studentek 4. ročníku magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy PdF UP v Olomouci. Respondenty tvořila skupina žen ve věkové kategorii 22 - 25 let. Pro jednotlivé respondenty zapojené do výzkumného šetření používáme pracovní označení R1 – R9. Vzhledem k nízkému počtu respondentů a celkově pojaté problematice jsme si zvolili kvalitativní výzkumné šetření. S kvalitativním výzkumem je obecně spojeno několik základních přístupů. Použijeme případovou studii, která se zaměřuje na podrobný popis a rozbor několika málo případů. Případová studie předpokládá, že důkladným prozkoumáním několika málo případů lépe porozumíme jiným podobným případům. (Hendl, 2008)

Respondentům byly položeny otevřené otázky (dotazování formou rozhovoru), které korespondovaly se záměrem práce.

Studentům byly položeny následující otázky: Jak chápete pojem tvořivost? Jakou roli v rozvoji tvořivosti žáků hraje učitel? Co je to tvořivé vyučování? Jaké výukové metody podle Vašeho názoru rozvíjí tvořivost žáků? Souhlasíte s dělením dětí na tvořivé a netvořivé? Vyjmenujte typické znaky tvořivého žáka.

V následujících kapitolách budeme vyjádření respondentů záměrně vkládat mezi teoretická východiska pro větší možnost srovnání pohledu odborné literatury a pohledu studentek, budoucích učitelek na 1. stupni ZŠ.

Tvořivost

Tvořivost provází člověka odnepaměti, byla a bude vždy součástí jeho každodenního života.

Tvořivost neboli kreativita (z latinského *creo* – tvořím) znamená „*soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problémů je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schématy řešení, ale bylo nutno najít nový způsob řešení.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 153)

Jiní autoři (srov. Zelina, Zelinová, 1990, s. 18) ji např. definují jako produkci nových a přitom užitečných nápadů a řešení.

V pedagogické literatuře můžeme tvořivost chápat jako:

1. ***schopnost*** nalézat nová řešení, nové způsoby, postupy k řešení úloh a problémů. Je ovlivněna poznávacími nebo motivačními procesy. (Fontana, 1997, Průcha, Walterová, Mareš, 2003)
2. ***vlastnost osobnosti*** umožňující osobě tvůrčí činnost, nalézání řešení popř. vyřešení úloh nebo problémů. (Čáp, Mareš, 2007)
3. ***proces*** odehrávající se v člověku na základě interakce vnějších podnětů

a vnitřních stavů. (Lokšová, Lokša, 2003)

Shrneme-li odpovědi respondentů na první otázku: „Jak chápete pojem tvořivost?“ musíme konstatovat, že kreativitu vidí jako smysl (smysl pro kreativitu), vlastnost (projevující se aktivním přístupem), uchopení (např. tématu tvořivou formou), činnost (vykonávanou samostatně), schopnost (zrealizovat své nápady, ztvárnit je novým, netradičním způsobem), rozvoj smyslového vnímání. Tvořivost je přirovnávána k velké fantazii, aktivitě a schopnosti nalézání nových nápadů.

Ve srovnání s výše uvedenou odbornou literaturou (Čáp, Mareš, 2007) nalézáme shodu pouze při chápání tvořivosti jako schopnosti nalézat nová řešení, způsoby a postupy. Je třeba zdůraznit, že fantazie a aktivita by měla být dávána do souvislosti s tvořivostí pouze za předpokladu nalézání a vytváření nových řešení, možností a postupů.

Podíváme-li se do minulosti, nalézáme v historii našeho školství např. období třicátých let, kdy se k rozvoji osobnosti žáka, jeho tvořivého potenciálu příliš nepřihlíželo. Škola se prioritně zaměřovala na zprostředkování velkého množství předepsaného učiva a paměťové učení. Rozvoj žákových schopností a dovedností byl cíleně omezen na pouhou reprodukci naučených poznatků.

Žák neměl dostatečný prostor pro rozvoj vlastní iniciativy, prezentaci svých myšlenek, nápadů a vlastních řešení. Odhlédneme-li od celkové koncepce tradičního školství, neměl učitel často i z časových důvodů možnost dát žákům více prostoru k svobodnému vyjadřování, hledání souvislostí mezi jevy a tudíž i k celkovému rozvoji jejich osobnosti. Žáci nezískávali osobní zkušenosti ani dovednosti, které by mohli uplatnit ve svém pozdějším životě.

Na tuto problematiku upozorňoval např. Žanta (1934, s. 41), který apeloval na výuku názornou a především na výuku založenou na aktivní činnosti žáků. „*Pozorujeme-li děti při různých předmětech, je u většiny patrné, že největšího uspokojení nalézají tam, kde mohou samy něco tvořit.*“

RVP ZV (2007, s. 12) si jako jeden z cílů základního vzdělávání klade „*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*“. Tento cíl má spolu s rozvojem dalších schopností a dovedností (např. aktivita, samostatnost, schopnost komunikace apod.) vést v konečném důsledku k všestrannému rozvoji žákovi osobnosti.

Školní vzdělávací programy, které vychází z potřeb a specifík jednotlivých škol, by měly na základě výše uvedených cílů klást důraz na rozvoj žákovi tvořivosti, odhalování a posilování jeho tvořivého potenciálu. V tomto procesu hraje důležitou úlohu učitel.

Podle našeho názoru učitel může u žáka tvořivost: a) vypožorovat/objevit b) posilovat a rozvíjet c) neposilovat, nerozvíjet a tím pádem rozvoj tvořivosti brzdit.

Pokud dojde k prvním dvěma případům, měl by být každý pedagog schopen žákům vytvořit takové podmínky, které by rozvoj této dovednosti podpořili. Zelina, Zelinová (1990) hovoří o vytvoření tzv. tvořivé atmosféry, ve které se klade důraz na aktivitu, iniciativu, samostatnost, autentičnost, podporu a rozvoj důvěry žáka v sebe sama. V takovém prostředí žák získá pocit jistoty, sebedůvěru, naučí se řešit problémy, přebírat zodpovědnost za své konání. Clemens, Bean (2008) jsou přesvědčeni, že děti s malou sebeúctou pociťují ve škole malé uspokojení, snadno ztrácejí motivaci a zájem.

Z tohoto důvodu se přikláníme k názoru Kurelové (1996), že úlohou učitele na jakémkoli stupni školy je vytváření takových pedagogických situací, které povedou k systematickému rozvoji tvořivosti žáků.

Velkou roli v rozvíjení tvořivosti žáků učiteli připisují i respondenti z našeho výzkumného šetření. Přiklání se např. k názoru: „...že učitel může svou osobností a motivací vést žáky k větší tvořivosti...“ (respondent R3). Souhlasí s tím, že by měl být učitel sám kreativní, měl by žákům dávat prostor k seberozvoji, rozvíjet fantazii a ovlivňovat žáky svým přístupem.

Činnosti, které souvisí s rozvojem tvořivosti, dáváme do souvislosti s motivací, která v tomto případě působí jako aktivační činitel. Pokud učitel podporuje rozvoj žákovi tvořivosti tím, že mu dává prostor k vyjádření jeho názorů, myšlenek, vnímá a podporuje tvorbu jeho nápadů, zvyšuje tím i jeho motivaci a žákovo zaujetí pro probíranou tematiku popř. celý předmět.

Lokšová, Lokša (2003, s. 138) se dokonce domnívají, že „učitelé, kteří sami mají široké zájmy a kteří se těší sdílet je s dětmi v rámci hodin školního vyučování i mimo ně, kteří sami mají aktivní zvědavou mysl a rádi si hrají s nápady, a především kteří rádi otázky kladou a otázkám naslouchají, se jeví jako mnohem slibnější co do podpory rozvíjení tvořivosti u svých žáků než učitelé, kteří jsou stereotypní a rigidní.“

Pokud chceme u žáků rozvíjet tvořivost, musíme tomu uzpůsobit proces učení, především volbu výukových metod.

V odborné pedagogické literatuře (Maňák, 1997, Ďurič, 1998, Lokšová, Lokša, 2003) nalézáme termín *tvořivé vyučování*.

Výše uvedení autoři ho vymezují jako vyučování rozvíjející tvořivost, samostatné myšlení a umožňující vykonávání tvořivých aktivit. Je charakteristické zejména tím, že rozvíjí schopnosti kreativního myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení, fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce. Takové vyučování považujeme za tvořivé.

Také respondenti dostali možnost vyjádřit se k tomu, jak by definovali tvořivé vyučování. Dva z respondentů (R2 a R3) vidí ve tvořivém vyučování netradiční způsob výuky, ve kterém se využívají nové, neobvyklé pomůcky a látka je žákům zprostředkovávána z více úhlů pohledu. Respondent R8 uvádí: *Je to vyučování, kde budou žáci aktivní, budou vytvářet něco nového, budou moci využít svou fantazii a nápady, rozvíjet všechny smysly.*“

V této souvislosti nezůstává opomíjen ani učitel, který s žáky diskutuje, podněcuje jejich myšlení a pomocí her, soutěží, obrázků a materiálně technického vybavení rozvíjí jejich potenciál. Téměř jedna třetina respondentů zdůrazňuje nutnost diskuse a společné činnosti.

V této souvislosti je třeba zmínit, že k rozvoji tvořivosti žáků může významnou měrou přispět projektová a problémová výuka, kdy žáci pracují na společném produktu, úkolu, problému, vykonávají aktivity vedoucí k jejich vyřešení. K tomu je však zapotřebí prvotního podnětu. Mezi problémovými situacemi a kreativními podněty nalézáme rozdíly. Podle Hlavsy (1981, s. 65) je problém již připravenou situací, v níž je formulován cíl. Proces hledání řešení pedagog řídí. Za kreativní podněty považuje náměty či pobídky. *Kreativní podněty se stávají postupně situacemi problémovými, jsou formulovány jako problémy a popřípadě i řešeny.* V tomto případě cíl nemusí být formulován dopředu.

Dalším možným efektivním nástrojem rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáků mohou být aktivizující výukové metody (Švec, Fialová, Šimoník, 1996), a to zejména pro skutečnost, že jsou založeny na uplatňování problémového přístupu k učení.

Jak projektová, tak také problémová výuka včetně aktivizačních výukových metod využívají často práci ve skupině. *Výzkum účinků skupinového vlivu na tvořivost má velký teoretický i praktický význam vzhledem ke skutečnosti, že tvořivé aktivity lidí se většinou realizují za přítomnosti nebo ve spolupráci s jinými osobami.* (Lokšová, Lokša, 2003, s. 42)

Podíváme-li se na tuto problematiku očima studentů primární pedagogiky, zjišťujeme, že i oni považují projektovou a problémovou výuku za metody rozvíjející tvořivost žáků.

Podobně jako je tomu u termínu *tvořivé vyučování*, nalézáme v odborné pedagogické literatuře i pojem *tvořivý žák*. Podle Hlavsy (1981) se tvořivost konkrétního jedince projevuje ve třech základních oblastech: v sebeutváření (ve změně sebe sama), v jeho jednání a reakcích na běžné životní situace a v pracovní činnosti.

Vymezováním specifických vlastností tvořivých žáků se zabývají např. také Helus, 1982, Mihálik, 1989, Ďurič, 1990, Lokša, Lokšová, 2003. Ti se pak zákonitě odlišují do žáků, kteří jsou nazýváni netvořivými. Rozlišit žáky tvořivé od netvořivých považujeme za velmi složitý proces. Většinou se tak děje pomocí pevně daných vymezených charakteristik, které specifikují tvořivého žáka a odlišují ho od žáka netvořivého. Autoři Zelina, Zelinová (1990, s- 52-53) rozdělují celkově děti na tvořivé a netvořivé. Tvrdí, že „*tvořivé děti jsou v porovnání s méně tvořivými spontánnější, hravější, převažuje větší smysl pro dobrodružství, experimentování, hledání. Děti s velkým tvořivým potenciálem mají rády dvojznačnost a víceznačnost. Dychtivě vnímají všechno nové. V nejasných situacích mají největší představivost. Dvojsmyslnost a víceznačnost, jistý chaos a neuspořádanost se stávají prostředkem na překonávání hranic svých možností.*“

O netvořivých dětech se vyjadřují následovně: „*Netvořivé děti se v neurčitých, problémových situacích cítí nejistě a chtějí ji co nejrychleji vyjasnit, aby byla jednoznačná. Tvořivé děti provokuje tato situace k tvorbě.*“ Současně zdůrazňují, že tvořivé děti potřebují hodnocení v podobě chvály, uznání a ohodnocení.

Nesouhlasíme zcela s rozdělením žáků na tvořivé a netvořivé. Nepovažujeme za vhodné ty žáky, kteří neodpovídají vymezeným charakteristikám určeným pro prototyp tvořivého žáka, řadit do skupiny žáků netvořivých. Raději bychom volili označení *žáci méně tvořiví*. Kategorizovat žáky do těchto dvou

skupin se nám v této souvislosti zdá velmi problematické a zcela subjektivní. Záleží na velkém množství faktorů. Posuzování tvořivosti žáků učiteli může být ovlivněno znalostí známek žáka a jeho školních výsledků a výkonů ve smyslu „haló-efektu“. Učitelé více preferují žáky inteligentní než tvořivé, projevuje se u nich často tendence uplatňovat pravidlo: lepší známky = lepší tvořivost.

Tato skutečnost koresponduje i s vyjádřeními respondentů, které s dělením nesouhlasí. Objevuje se např. argument, že introvertní děti, které se výrazněji neprojevují, mohou vzbuzovat u učitelů dojem, že jsou netvořivé. Zazněla také skutečnost, že „*v každém dítěti je alespoň trochu tvořivosti a originality*“. Na tomto místě by se nám mohl naskytnout prostor pro zamýšlení nad zvoleným pojmem „*originalita*“. Záměrně se budeme držet pojmu tvořivost a omezíme naše úvahy na souvislosti spojené pouze s tvořivostí.

U respondentů dochází velmi často k záměně významu termínů „tvořivý“ a „aktivní“. Tato záměna je výrazněji patrná u vyjádření respondentky R1: „Netvořivý žák je ten, který se absolutně do ničeho nezapojuje.“

Objektivní poznání úrovně tvořivosti u žáka a její adekvátní ocenění hraje však v tvořivém vyučování významnou úlohu. (Lokšová, Lokša, 2003, s. 28-29)

Proto se budeme orientovat pouze na definování vybraných typických znaků tvořivého žáka.⁹

Za stěžejní považujeme následující vymezení:

- zvědavost
- zájem o věci nové
- samostatnost
- vnitřní motivace
- touha být úspěšný

⁹ Tyto charakteristiky uvádíme na základě vlastní zkušenosti při práci se žáky na základních a středních školách.

- iniciativnost
- bohatá fantazie
- touha být pochválen
- nerespektování častých stereotypních činností

Typickými vlastnostmi tvořivého žáka jsou podle respondentů:

- samostatnost
- nadšení pro práci
- představivost
- svědomitost
- vtipnost
- spolehlivost
- zvědavost
- oblíbenost
- přátelskost
- aktivita
- touha dělat věci nové
- schopnost spolupráce
- fantazie

Z uvedených charakteristik jasně vyplývá, že respondenti chybně přiřazují tvořivému žákovi vlastnosti, které nemusí tvořivý žák mít (např. oblíbenost, vtipnost).

Srovnáme-li dále námi vymezené znaky tvořivého žáka se znaky, které uvádějí respondenti z našeho výzkumného šetření, docházíme k závěru, že nejčastěji jmenovanou vlastností je fantazie (6 respondentů), aktivita (4 respondenti), představivost (3 respondenti).

Lokšová, Lokša (2003, s. 208) upozorňují na potenciální obtíže, se kterými se tvůrčí žáci vzhledem ke své aktivitě a produktivitě mohou ve školách setkat. Mohou narážet na nepochopení a bariéry okolí (spolužáků, rodičů, mnohdy i učitelů atd.). To může vést k narušení interpersonálních vztahů mezi tvořivou osobností a ostatními žáky a v konečném důsledku i k její izolaci.

Tvořiví lidé jsou vnitřně víc motivováni vlastními touhami, zájmy a potřebami. Výrazně u nich převládá motiv výkonu, úspěchu nad motivem vyhnout se neúspěchu anebo vyhnout se úspěchu. (Zelina, Zelinová, 1990, s. 52)

Vyjdeme-li ze zásad, které stanoví Zelina, Zelinová (1990, s. 18-21) že: 1. Každý člověk může být tvořivý. 2. Tvořivost je cvičitelná funkce, může se zvyšovat. 3. Tvořivost se může projevit v každé lidské činnosti, docházíme k závěru, že škola se může stát ideálním prostředím, které za splnění určitých podmínek (metody a formy práce, aktivizační výukové metody, materiální vybavení) může žákovi zajistit plnohodnotný rozvoj této dovednosti.

Závěr

Jistý druh tvořivého potenciálu je v každém jedinci, v každém z nás. Záleží však na nás samotných, na prostředí, které nás obklopuje, na lidech, kteří s námi pracují a spoluvytváří obraz světa kolem nás, jakým způsobem budeme tento potenciál využívat a dále jej rozvíjet. Při studiu odborné literatury zabývající se problematikou tvořivosti a následným porovnáním s názory, myšlenkami a vnímáním studenty primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci jsme došli k závěru, že jsou mnohé souvislosti vymezené v odborné literatuře vnímány téměř identicky, v některých případech je však situace opačná. Zajímavým zjištěním je pro nás skutečnost, že si studentky často v charakteristikách žáků vytváří svou vlastní ideální představu, představu ideálního žáka, ideálního prostředí a podmínek, a proto jsou kromě vlastností souvisejících s tvořivostí zmiňovány i vlastnosti zcela jiné.

Literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, Z. Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s. ISBN nemá.

HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 238 s. ISBN neuvedeno.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. s. 46. ISBN 80-7315-002-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. 357 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1990. 130 s. ISBN 80-08-00442-8.

ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST V KONTEXTU POHLAVNÍCH ROZDÍLŮ

Alena Petrová, Irena Plevová, Lucie Křeménková,
Pavel Dařílek, Michaela Pugnerová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie

Terminologické vymezení pojmů školní zralost a připravenost

Téma *školní zralosti a připravenosti* dítěte je z hlediska psychologie tradičně zkoumanou oblastí a jeho důležitost je každým rokem opětovně potvrzována v rámci praktické školní (předškolní) diagnostiky. Zkoumání této problematiky má kořeny již na počátku první poloviny minulého století a v jeho dalším průběhu se počátek povinné školní docházky stával jedním ze stěžejních výzkumných i teoretických témat¹⁰ (např. Vygotský, 1971; Adamovič, 1972; Diešková, 1979; Farkašová, 1984; Hrabal, Záhorová, 1984; Bednářová, Šmardová, 2011, etc.). Na konci minulého století začal odborný zájem o tuto oblast do jisté míry opadat. V současnosti se tak při komparaci aktuálních výsledků školní zralosti musíme obracet nejčastěji do 60., 70. a 80. let minulého století. Na druhou stranu se objevují indicie, že problematika školní zralosti a připravenosti se v dnešní době opětovně začíná dostávat do popředí zájmu odborníků z řad psychologů a pedagogů. *Renaissance zájmu* o uvedenou oblast patrně z velké části vychází ze stále vyššího nárůstu odkladů školní docházky. Odklad školní docházky (resp. její nárůst) není doménou jen České republiky, podobně se touto otázkou zabývají

¹⁰ Téma školní zralosti a připravenosti se dostalo do centra zájmu odborníků i díky *nárůstu odkladů školní docházky*, zvláště u chlapců. Tato znepokojivá zjištění vedla k systematické pozornosti a zkoumání dané problematiky, přičemž se objevila se snaha o zavedení ozdravných a intervenčních programů na ZŠ a byla zvažována možnost jejich rozšíření i na MŠ. Uvedená opatření byla zaměřena na snížení prožívané zátěže a rovněž i na zvýšení odolnosti dětí vůči školní zátěži.

i v jiných státech např. v USA, kde o odklad školní docházky v mnoha případech usilují sami rodiče, z důvodů lepších školních výsledků svých dětí. Oshima a Domaleski (2006) do svého výzkumu, ve kterém porovnávali prospěch v průběhu základní školy, zahrnuli starší (narozené v podzimních měsících) a mladší děti (narozené v letních měsících). Výsledky prokázaly, že mezi těmito dětmi jsou signifikantní rozdíly, které jsou nejvíce patrné právě v počátcích jejich školní kariéry, přičemž (za určité sestupné tendence) přetrvávají až zhruba do páté třídy, následně se rozdíly stírají. Otázkou školní zralosti a především pak dále školní úspěšnosti se zabývá i Stipeková (2006), která v tomto smyslu zdůrazňuje především *kvalitní přípravu v předškolních institucích*. Ukazuje se, že vliv mateřské školy, jakožto kvalitního vzdělávacího prvku, má výrazný vliv na optimální nástup dítěte do školy a jeho následující úspěšnost, což uvádí například i dřívější studie Stipekové a Ryana (1997), nebo Zilla a Westa (2001)¹¹. *Předpokladům úspěšného zaškolení* byla tedy v průběhu let tradičně věnována velká odborná i laická pozornost. Podobně jako i v jiných psychologických tématech, i zde se dotýkáme stěžejní oblasti determinace lidské psychiky, která i v tomto případě spočívá nejen ve vnějších pobídkách (rodinná či předškolní výchova), ale i ve vnitřních stimulech. Je proto velmi důležité, zda vývojové změny dítěte dosáhly v období jeho nástupu do školy přiměřené úrovně a kvality. Dnes je již známou skutečností, že děti stejného věku nebývají po stránce fyzické i psychické stejně rozvinuty. Jejich genetická vybavenost, zvláštnosti fungování jejich organismu a jedinečná vývojová cesta způsobují více či méně odlišný soubor předpokladů pro zvládnutí školních požadavků (Petrová, 2008).

Důležitost školní zralosti podtrhuje i její přítomnost v rámci školské legislativy, v níž je podmínkou pro zahájení povinné školní docházky, a to po dovršení 6. roku věku, kdy je k tomu dítě obvykle psychicky i tělesně vyspělé (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Většina dětí je po dosažení šesti let do 1. září daného roku schopna bez větších problémů nastoupit do základní školy. Dítě tímto krokem opouští dosavadní svět fantazie a vstupuje do světa systematického vzdělávání. Jinými slovy dochází k přerodu z období předškoláka do období mladšího školáka. Vágnerová (2000; 2008) chápe

¹¹ V USA mnohdy dochází k vypuštění tohoto prvku vzdělání, především pak u dětí z ekonomicky slabších rodin, které pak většinou nastupují do škol s ročním odkladem (respektive o rok později, než děti z lépe finančně situovaných rodin, které se předškolní výuky účastní).

školní věk jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje instituce školy, kde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává. Do života, jehož náplní byla doposud hlavně hra, vstupuje realita, pravidla a sebekázeň, školní práce a povinnost.

Při vymezování pojmů školní zralost a školní připravenost se nezbytně dostáváme k již tradiční psychologické „specialitě“, jíž je terminologická nejednotnost a nejednoznačnost. Někteří autoři vnímají termíny „školní zralost“, „školní připravenost“, „způsobilost pro vstup do školy“, „pohotovost“ či „kompetence ke vstupu do školy“, „školní zdatnost“ apod. jako synonyma, jiní (např. Matějček, Dytrych 1994; Vágnerová, 2000) vnímají *školní zralost* spíše jako vývojovou charakteristiku převážně determinovanou biologickými činiteli a realizovanou mechanismem zrání, zatímco *školní připravenost* je závislá více na socializačních činitelích a uplatňuje se při ní proces učení. Šulcová (1989) vymezuje také pojem *školní nezralost*, kdy nejsou dostatečně zralé všechny funkce potřebné pro školní práci, ačkoli intelekt dítěte je normální¹². Při detailnějším pohledu je *školní připravenost* významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Dítě by tedy mělo dosáhnout přijatelné socializační úrovně, zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má nezastupitelný význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přebírá, přičemž je zásadní i obecný postoj rodiny ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci." (Vágnerová, 2000, s. 141). Dle Edelsbergera představuje školní připravenost souhrn všech výchovných vlivů na dítě v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy (1988). Naopak školní zralost je vymezována jako zralost nervového systému, který podmiňuje schopnost či rozvoj soustředění, pracovní vytrvalosti, kontroly impulzivitu, míry pohyblivosti, zdatnosti jemné motoriky a vyjadřovacích schopností. K jejímu dosažení je nutné určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. Školní zralost zahrnuje složky fyzické, psychické, sociální a emocionální zralosti. Matějček a Dytrych (1994, s. 94)

¹² Upozorňuje zároveň na časté přeceňování projevů akcelerace intelektového vývoje, který je pak lehce zaměňován za celkovou nadprůměrnou vývojovou vyzralost dítěte.

popisují školní zralost jako „schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským“.

Obecně lze tedy chápat *školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků*. Jedná se o komplexní jev, na němž se podílí vnitřní i vnější proměnné (maturace i subjektivní zkušenost). O jaké vlivy se konkrétně jedná, nám mohou přiblížit somatopsychická posuzovací kritéria, která je však nutné chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii (Petrová, 2008).

Problematika rozdílů mezi pohlavími ve vybraných aspektech osobnosti

Otázce rozdílů mezi pohlavími je v psychologii věnována značná pozornost, i když z poněkud nesourodých hledisek. Otázkou difference mezi muži a ženami se lze zabývat z hlediska biologického a fyzického, kde jsou rozdíly markantní a dané, nebo z hlediska psychického a sociálního. Nabízí se otázka, nakolik biologická danost pohlaví, předurčuje i do jisté míry specifčnost např. chování či prožívání, nebo nakolik je pohlavní difference dána více vnějšími vlivy, prostředím (výchovou, učením apod.), respektive nakolik a jakými mechanismy se tyto prvky vzájemně prolínají a ovlivňují. V kontextu výzkumného záměru budou dále prezentovány výstupy vybraných studií pojednávající o rozdílech mezi pohlavími z různých úhlů pohledu.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami mají biologické kořeny, které jsou obecně upevňovány výchovou. Chlapci jsou od raného dětství dosud vystavováni odlišným podnětům (hračkám, aktivitám) než dívky a jsou odměňováni za jiné chování (Low, 1989). Farkašová (1984) zkoumala rodičovské chování k předškolním dětem a dokládá, že rodiče se chovají k dětem odlišně v závislosti na pohlaví, přičemž jsou obecně k dcerám přísnější, náročnější a více je trestají. Matějček a Kadubcová (1984) ve svém sdělení uvádějí, že na rodičovské přijímání či odmítání, tedy na jakousi míru rodičovské vřelosti, reagují děti odlišně, více závislosti na její kvalitě zjistili u chlapců. Diešková (1979) uvádí, že již v předškolním období jsou na dítě kladeny odlišné úkoly

a požadavky ze strany dospělých na základě jejich pohlaví¹³. Bačová (2008) v kontextu výše uvedeného konstatuje, že navzdory množství výzkumů stále není jednoznačná odpověď na otázku, zda se ženy a muži psychologicky liší – asi nejvýstižnější odpovědí je: ano i ne. Přístupy hledající kauzální model chování žen a mužů v duchu dilematu „vrozené vs. získané“¹⁴. Preferují přítom vlivy buď biologické, nebo sociální, případně usilují sloučit protikladné vysvětlení do jediného – interakcionistického biosociálního modelu. Genderová problematika je velice specifické a mnohvrstevné téma, jehož komplexnější postižení zcela přesahuje možnosti tohoto příspěvku, zaměříme se tedy spíše na uvedení vybraných výzkumných studií, které se tématu rozdílů mezi pohlavími detailně věnovaly.

Mnohé výzkumy jsou zaměřeny na oblast kognitivních procesů. Rozdíly v inteligenci mužů a žen jsou, jak uvádí odborné zdroje, v průměru relativně malé, avšak u mužů bylo častěji zjištěno zastoupení vyšší inteligence. Je však zároveň obtížné dělat závěry o intelektových schopnostech mužů a žen. V inteligenčních testech jejich výkony v průměru dosahují rozdílu jen několika málo bodů ve prospěch mužů, a to dle měřené domény¹⁴ (Benbow, Arjmand, 1990; Feingold, 1992; Lynn, Irwing, 2004; Lubinski, Benbow, 2006). Pokud se při hodnocení rozumových schopností zaměříme na předškolní a mladší školní období, jsou dle Dieškové (1979) rozdíly mezi chlapci a dívkami zanedbatelné. Kastelová (1972) si všímá faktu, že řada studií dokládá významné vazby mezi úrovní inteligence a řeči. Řeč se vyvíjí rychleji a dosahuje vyšší úrovně u dětí duševně zdatných, přičemž vývoj inteligence u dětí předškolního věku probíhá stejně rychle u chlapců a dívek. Autorka ve své studii nezjistila významné intersexuální rozdíly v rozvoji inteligence. Avšak u dětí pětiletých byl odhalen rozdíl ve slovní zásobě ve prospěch

¹³ Aktuálnost tématu genderové problematiky lze doložit z odborného hlediska vyšším nárůstem genderových studií (viz výše), a z laické perspektivy např. letáky, které v dnešních dnech zaplavují městskou hromadnou dopravu a odkazují k tématu odlišných platových podmínek a odměn v rámci pohlaví.

¹⁴ Obvykle bývají uváděny významné rozdíly podle pohlaví v matematických schopnostech a v prostorových dovednostech, a to ve prospěch mužů. Tyto se projevují až od nástupu dospívání, nejspíše s rozvojem logického a abstraktního myšlení. Relativně vlivná je hypotéza, že muži vykazují vyšší rozptyl ve výsledcích inteligenčních zkoušek, jehož míra opět souvisí s druhem testu (Lynn, Irwing, 2004; Lubinski, Benbow, 2006).

chlapců. U mladších dětí v předškolním věku tyto rozdíly významné nebyly. Vývojem a rozvojem řeči se zabývala Kopasová (1975), která v kontextu rozvoje řeči v předškolním věku uvádí, že dívky bývají ve většině aspektů ve vývoji řeči upřednostňovány. Upozorňuje však také na některé názory, které v tomto ohledu považují za nejdůležitější vlivy především inteligenci dítěte a socioekonomické zázemí jeho rodiny.

Novák, Pstružinová, (1982), Müllerová, Novák (1989) uvádí značné rozdíly v úrovni verbální kompetence dětí. Na počátku školní kariéry jsou některé děti handicapovány tím, že nedovedou přijatelným způsobem formulovat své znalosti, autoři v této souvislosti poukazují na skutečnost, že rozdíly nevznikají až během školní docházky, neboť v tuto dobu jsou již fixovány, ale dříve, v předškolním věku, čili v období zrychleného jazykového vývoje, kdy jsou odkázány hlavně na úroveň komunikace v rodině. Odborníci dále zdůrazňují možnost doplňkového programu verbálního tréninku především pro děti s nedostatky řečově komunikativních dovedností. Studie ukazují úspěšnost metody asociačního tréninku na verbální pohotovost u dívek, přičemž nejvýraznější pokrok byl zaznamenán u dětí, které byly na počátku sledování průměrné až podprůměrné.

V kontextu školní úspěšnosti poukazuje Jirásek (1967) na lepší výsledky u dívek, což potvrzuje jejich lepší školní zralost. V předškolním věku se dle autora ukazuje vývojový předstih dívek asi o čtvrt roku. Nejnápadněji se diference ukazují v úkolech s uplatněním motorické dovednosti a senzomotorické koordinace, dívky jsou také pečlivější při plnění úkolů. Rozdíl v duševních schopnostech mezi dětmi podle pohlaví nespočívá tedy jen v nestejném tempu jejich vývoje v předškolním období, ale má i své společenské příčiny. Výuka na základní škole je pro děti obého pohlaví stejná, klade na chlapce i dívky rovnocenné nároky a požadavky. Zajímavé je, že současný styl výuky lépe vyhovuje dívkám, neboť mají vyšší šanci na úspěch díky častějšímu zastoupení reaktivního typu inteligence. Chlapci jsou v myšlení spontánnější, jejich mentální aktivita vychází častěji z vlastních podnětů a má ráz tvořivé práce. Uváděný rys chlapecké psychiky je sice na jedné straně hodnotným protikladem nežádoucího mechanického učení, ale na druhé straně může být příčinou školních nezdarů. Mnohé další studie (Dweck, 1986; Beal, 1994, Greenberg, 2011) dokládají lepší předpoklady školní úspěšnosti u dívek, a to již od útlého věku. Chlapci dosahují v průběhu celé základní školní docházky nižších výkonů než dívky. Nejvíce potíží mívají chlapci na začátku školní docházky, kdy je u nich častěji diagnostiková-

na školní nezralost a také školní podvýkonnost, která se vyskytuje až třikrát častěji než u dívek. Příčinu školní nezralosti vidí mnozí autoři v nevyrovnané součinnosti pravé a levé mozkové hemisféry. Kúrtiová (1986) zjistila signifikantní rozdíl v prospěchu maďarských dětí podle pohlaví, a to ve prospěch dívek. Jelikož se její soubor významně neliší v naměřených intelektových schopnostech, předpokládá autorka u dívek vyšší úroveň a efektivitu školní adjustace. Autorka konstatuje, že na utváření prospěchu ve škole se silně podílí (a to ve vyšší míře u dívek) schopnost učit se, fluidní inteligence a výkonová motivace. Zajímavostí studie je, že výkonová motivace u dívek významně koreluje s neurotickou tendencí, zatímco u chlapců je vztah výkonové motivace a neuroticismu v negativní vazbě, tedy neohrožuje jejich emocionální stabilitu. Naopak u chlapců se dle Vágnerové (2008) a Janošové (2008) vyskytují častěji specificky školní poruchy. Pomalejší zrání se u nich projevuje vyšší dráždivostí, labilitou a unavitelností, které se často projevuje v rušivém chování. S tím souvisí nižší koncentrace pozornosti a slabší senzomotorická koordinace. U chlapců je rovněž častější výskyt neurotických potíží a celkové adaptace na školu je problematictější ve srovnání s dívkami. Chování chlapců pak bývá u učitelů často interpretováno jako nedostatek motivace a seberegulace.

Metodologická východiska výzkumného záměru

Všeobecně bývá přijímán názor, že dívky předstihují ve svém tempu vývoje chlapce od narození až do dospělosti, kdy se rozdíly stírají. V souvislosti se zaškolováním bývají tradičně řešeny otázky, ve kterých markerech připravenosti pro zahájení školní docházky existují rozdíly mezi dívkami a chlapci a jak tyto ovlivňují školní výsledky a adjustaci na školní prostředí.

Centrem tohoto příspěvku je tedy *analýza možných rozdílů mezi chlapci a dívkami ve vybraných oblastech diagnostiky školní zralosti*. Konkrétně se jedná o oblasti vizuomotorické koordinace, jemné motoriky, verbálního myšlení, znalostí a budoucí školní úspěšnosti (školní zralosti). Data nutná pro realizaci tohoto záměru byla získána v rozsáhlé studii školní zralosti¹⁵ (v průběhu let 2009 – 2011). *Výzkumný soubor* je tvořen 781 dětmi před-

¹⁵ Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR.

školního věku, které v příslušných letech (viz výše) byly u zápisu do prvních tříd, a to v rozmezí od 5 let a 5 měsíců do 7 let a 10 měsíců věku. Průměrný věk celého souboru je 74, 20 měsíce. Detailnější pohled na výzkumný soubor z hlediska pohlaví nabízí následující rozdělení: v souboru je celkem 405 dívek bez odkladu školní docházky¹⁶ (průměrný věk 73,31 měsíců) a 376 chlapců bez odkladu školní docházky (průměrný věk 73,84 měsíců).

Mezi *výzkumné metody* byly zařazeny, v kontextu se stanovenými cíli tohoto příspěvku, následující psychologické diagnostické metody:

- *Vystřihování geometrických tvarů*: testový úkol zjišťuje úroveň rozvoje jemné motoriky dítěte. Sestává se ze tří papírů o velikosti A5 s nakresleným tvarem k vystřihnutí (kruh, čtverec, trojúhelník).
- *Orientační test školní zralosti* (Jirásek, 1992): jeden z neefektivnějších nástrojů diagnostiky školní zralosti. Obsahuje tři subtesty zaměřené na zachycení změn v poznávacích procesech dítěte a v jeho jemné motorice. Test obsahuje tři úkoly: A) kresbu mužské postavy, B) napodobení psacího písma a C) obkreslení skupiny bodů. V rámci testu je zaznamenán i čas (pro jednotlivé úkoly, i celkový).
- *Zavázání tkaničky*: mapuje praktickou dovednost související s koordinací oka a ruky.
- *Test verbálního myšlení* (Jirásek, 1992): je standardizovanou zkouškou zachycující schopnost dítěte pochopit jeho každodenní realitu, pohotově využívat znalostí a pravidel mateřského jazyka, tedy

¹⁶ Součástí výzkumného souboru v rámci projektu „Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR“ byly rovněž děti, u nichž již byl diagnostikován odklad školní docházky, ale v rámci tohoto příspěvku nejsou tyto děti do prezentovaných údajů zahrnuty.

vlastní slovní zásoby ke komunikaci o běžných jevech života. Kromě celkového skóre je zaznamenáván i čas.

- *Orientační test dynamické praxe* (Míka, 1982): obsahuje 8 úkolů – pohybů prstů ruky, nohou a jazyka, které má dítě zopakovat po experimentátorovi. OTDP je pojat jako screeningový nástroj na vyhledávání dětí s potenciálním rizikem poruch učení. V případě této metody je opět zaznamenáván celkový čas.
- *Zkouška znalostí předškolních dětí* (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992): je měřítkem znalostí, které dítě při své inteligenci získalo ve svém životním prostředí. Výsledek závisí na kvalitě informací, které se dítěti nabízejí, na jeho zájmu, zvědavosti i celkové vývojové úrovni. Zkouška obsahuje 40 otázek rozdělených do 10 kategorií, které jsou věnovány orientaci v oblasti společnosti, času, znalosti zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Součástí výsledků je i měření času.
- *Vizuomotorická koordinace* – úkol „cesty“: dítě spojuje tužkou ve vymezeném prostoru (cestičce) dva obrázky na papíře. Stanovený prostor (cesta) se postupně zužuje, zaznamenává se čas.

Podrobnější představení diagnostických metod přesahuje možnosti tohoto příspěvku.

Vzhledem k rozsáhlosti testové baterie a vnitřní diferenciaci některých testových metod uvádíme přehlednou tabulku popisující jednotlivé zkratky (výše uvedených metod), které budou využity při prezentaci výsledků statistické analýzy.

Tab. 1 Zkratky diagnostických metod

Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol A – známka	JAZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol A – čas	JAC

Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol B – známka	JBZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol B – čas	JBC
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol C – známka	JCZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol C – čas	JCC
Jiráskův orientační test školní zralosti: celkově – známka	JCLZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: celkově – čas	JCLC
Test verbálního myšlení: hrubé skóre	TVMHS
Test verbálního myšlení: známka	TVMZ
Orientační test dynamické praxe: hrubé skóre	OTDPHS
Orientační test dynamické praxe: čas	OTDPC
Test znalostí předškolních dětí: hrubé skóre	ZPDHS
Test znalostí předškolních dětí: čas	ZPDC
Vystřihování: úkol A	VA
Vystřihování: úkol B	VB
Vystřihování: úkol C	VC
Vystřihování: celkově	VCL
Vizuomotorická koordinace: chyby	VKCH
Vizuomotorická koordinace: čas	VKC

Prezentace výsledků výzkumu

Výsledky budou prezentovány pro vybrané oblasti školní zralosti tak, jak jsou uvedeny výše. Všechny výsledky budou pracovat se skupinou předškolních dětí, vždy v rozdělení na chlapce a dívky. Ke zpracování statistických dat byla využita neparametrická statistická metoda U- testu Manna-Whitneye. Hladina významnosti je pro uvedené výsledky $p < 0,05$ (pokud není v rámci jednotlivých výsledků uvedeno jinak, viz ** $p < 0,01$).

Tabulka č. 2 dokládá rozdíly průměrných hodnot sledovaných závisle proměnných dle pohlaví dětí (u skupiny bez odkladu školní docházky, tzn. celkem 781 dětí).

Nejprve se zaměříme na *Jiráskův test školní zralosti* (JAZ, JAC, JBZ, JBC, JCZ, JCC, JCLZ, JCLC). Z výsledků je patrné, že se ve sledovaném souboru dětí potvrzuje určitý vývojový náskok dívek v kresbě postavy (JAZ, JAC), což ve většině případů dokládá i psychologické teorie a praxe. Dívky našeho souboru jsou rovněž lépe připraveny k nácvičku psaní (JBZ, JBC) a i celková výsledná známka (JCLZ, JCLC) v uváděném diagnostickém testu potvrzuje u našeho výzkumného souboru vyšší pravděpodobnost školní zralosti u dívek. Naopak jako statisticky nevýznamný z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukázal výsledek úkolu „překreslení předlohy skupiny bodů“ (JCZ, JCC), u něhož jsme předpokládali, že vzhledem ke své specifitě by mohl lépe vyhovovat chlapcům než děvčatům. Uváděný úkol vyžaduje především schopnost spočítat množství a také body přesně prostorově umístit.

Shrneme-li statistické výsledky v oblasti *vizuomotorické koordinace a jemné motoriky*, můžeme uzavřít, že u závisle proměnných *Tkanička* (T) a *Orientační test dynamické praxe* (OTDPHS) se prokázal statisticky významný rozdíl mezi pohlavími ve prospěch dívek. Naopak v případě dalších dvou závisle proměnných *Vystřihování geometrických tvarů* (VA, VB, VC, VCL) a *Cesty* (VKCH, VKC) nebyla signifikace rozdílů potvrzena. Jinými slovy, dívky jsou v některých úkolech založených na míře vizuomotorické koordinace zdatnější, avšak jejich obecnou převahu nad chlapci nelze jednoznačně konstatovat, neboť lepších výsledků bylo dosaženo jen u některých diagnostických testů.

V kontextu *Jiráskova testu verbálního myšlení* (TVMHS, TVMZ) jsme dospěli k těmto závěrům. Ačkoliv původní předpoklad očekával vyšší kvalitu verbálního myšlení u dívek, výsledná data překvapivě prokázala u této proměnné převahu chlapců, kteří v průměru dosáhli významně lepšího hrubého skóru i známky.

Podobných výsledků bylo dosaženo i v případě testu *Zkouška znalostí předškolních dětí* (ZPDHS, ZPDC), kde chlapci rovněž zaznamenali významně lepšího výkonu (i z hlediska doby trvání/vyplnění testu), konkrétněji v průměru prokázali v 10 oblastech každodenního života významně lepší orientaci než dívky.

Tab. 2 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu

pohlaví:	CH (376)		D (405)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	<i>p</i>
VA	62,75	33,01	61,04	34,24	0,345
VB	44,36	19,60	44,20	22,01	0,470
VC	39,86	19,05	41,32	23,89	0,957
VCL	146,84	61,49	146,46	69,47	0,482
JAZ	2,83	0,97	2,44	0,86	0,000* * ¹⁷
JAC	145,06	102,59	157,70	101,68	0,0222 *
JBZ	2,53	1,10	2,27	1,02	0,001* *
JBC	95,13	54,02	86,51	45,30	0,012*

¹⁷ Statisticky významné výsledky jsou v tabulce „ztučněny“.

JCZ	2,28	0,97	2,14	0,79	0,124
JCC	44,60	38,18	41,53	35,54	0,070
JCLZ	2,55	0,80	2,28	0,68	0,000* *
JCLC	285,96	147,85	285,64	133,02	0,560
T	53,23	43,06	41,39	37,04	0,000* *
TVMHS	14,63	10,07	12,77	9,12	0,001* *
TVMZ	2,32	0,91	2,46	0,85	0,006* *
OTDPHS	5,01	1,91	5,31	1,98	0,023*
OTDPC	88,73	70,97	79,58	45,24	0,925
ZPDHS	24,52	9,86	23,39	9,33	0,030*
ZPDC	395,61	179,37	420,31	171,76	0,017*
VKCH	1,70	1,99	1,37	1,61	0,087
VKC	60,81	33,21	67,25	41,02	0,064
** Difference is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
* Difference is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Diskuze

Při diskuzi výsledků našeho šetření lze konstatovat několik skutečností. V některých aspektech byla u předškolních dětí potvrzena rozdílnost mezi pohlavími v rámci diagnostiky školní zralosti, kterou potvrzují i dříve realizované studie, v jiných aspektech se rozdíly neprokázaly.

Pokusíme-li se abstrahovat nejzásadnější výsledky, pak se v *Jiráskově testu školní zralosti* prokázal vývojový náskok u dívek, konkrétně v subtestech *kresba postavy a nácviku psaní*. Obecně je u dětské kresby v tomto období patrné zdokonalování formální stránky kresby, ale i akcent na obsahovou a citovou bohatost i nejrůznější barevné experimenty. Nápadné jsou intersexuální diference, zatímco u děvčat převládají postavy princezen s množstvím detailů v oblečení, chlapci kreslí zejména obrázky různých bitev a dopravních prostředků (Třesoňková a kol., 1990). Je možné, že dívky mají vzhledem k jisté typizovanosti kresby (a jejich námětů) v tomto období kresbu člověka lépe zvládnutou (nacvičenou), než chlapci, kteří se při volné kresbě soustředí na odlišné náměty. Dále se u dívek ukázala lepší také celková známka v *Jiráskově testu školní zralosti*, která poukazuje na vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti. Např. Kollárik (1987) uvádí, že v úkolech zjišťujících předpoklady pro úspěšné zaškolení je společným rysem jistá výkonová převaha dívek. S podobnými názory se setkáváme v odborných zdrojích i v praxi často (Kopasová, 1984; Serfontein, 1999). Na druhou stranu Kollárik (1991) v novější studii konstatuje, že vývojový náskok dívek nebývá vždy všemi studie potvrzen. Dívky podávají obvykle lepší výkon v úkolech zaměřených na jemnou motoriku, méně významné rozdíly autoři uvádějí v mentální a emocionální oblasti. V oblasti sociální je opět často sledovaná jistá převaha dívek. Autoři se vesměs shodují v názorech a zjištěních, že dívky se upřednostňují v nástupu vývojových změn v období před vstupem do školy v průměru až o 3 měsíce (Jirásek, Tichá, 1968; Diešková, 1979; Marková-Vítovská a kol. 1980; Kollárik, 1991 aj.).

Z hlediska cílů výzkumné studie byla pozornost soustředěna i na *oblast vizuomotorické koordinace*. I v tomto případě se do značné míry prokázala vyšší zdatnost na straně dívek, především v testech *Tkanička* a *Orientační test dynamické praxe*. Jednoznačnou převahu dívek v této oblasti však nelze konstatovat, neboť sledována oblast byla diagnostikována i dalšími dvěma metodami, u nichž rozdíly prokázány nebyly (*Vystřihování geometrických tvarů* a *Cesty*). Nabízí se vysvětlení, že ke stírání rozdílů mezi pohlavími dochází většinou v případech, kdy děti k prokázání vizuomotorické koordinace, popř. jemné motoriky užívají „nástroje“ (tužku, nůžky, etc.). V tomto kontextu se lze také odkázat k již dřívějším výzkumným zjištěním a prokázaným pohlavním rozdílům z hlediska motorických schopností (Trajkovski-Višić, 2011). Dívky jsou v tomto smyslu vnímány či posuzovány jako pečlivější a svědomitější než chlapci, což se odráží i v náskoku v předkládaných testech a zkouškách (především v kresbě postavy). Větší rozvoj jemné

motoriky a obecně vizuomotorických dovedností u dívek spatřujeme především ve výchově, ať již rodičovském působení na volbu hraček a stylu hry (dívky si např. více malují, vystřihují, vyrábějí korálky apod.), nebo i vlastním osobnostním nastavením dívek, což (s odkazem na četné studie, např. Galton, 1874; Bačová, 2008) může naznačovat hlubší evoluční podstatu.

Další výsledky naznačují vyšší úroveň chlapců v *oblasti verbálního myšlení*. V souvislosti s touto skutečností lze také připomenout významně lepší výkon chlapců v testu *Zkouška znalostí předškolních dětí*. Ve vztahu k předcházejícím výsledkům a rovněž i našim předpokladům, se tato tendence ukázala jako překvapivá. Obě standardizované zkoušky jsou všeobecně pokládány za dobrý prediktor školní úspěšnosti. Podle Jirásky (1967) pochopení smyslu a souvislostí konkrétních jevů, zjišťovaná Testem verbálního myšlení, vypovídá o úrovni duševního obzoru dítěte. Vzhledem k vývojovému předstihu dívek před chlapci v průměru přibližně o 3 měsíce, se dalo očekávat, že v testech doznají lepších výsledků. Zjištěná data však ukázala opačný trend, jehož interpretace je zatím nejasná. Lze se domnívat, že předstih dívek se týká pouze určitých oblastí, které dosud nejsou jednoznačně a přesně specifikovány, mimo Jiráskův test. Důvod odlišných výsledků může být ukrytý i ve vlastním výzkumném souboru, kdy (což je sice statisticky velmi nepravděpodobné) dívky z tohoto konkrétního souboru jsou výrazně horší (nebo chlapci výrazně lepší), než je obecný trend. Rovněž se lze zabývat i otázkou možných vývojových posunů v kontextu verbálního myšlení u předškolních dětí z hlediska pohlaví. Faktem zůstává, že Jiráskovy výzkumy jsou již z dnešního pohledu značně neaktuální a bohužel neexistuje příliš mnoho studií, které by tuto oblast v mezidobí mapovaly. Jiné otázky klade možný předpoklad, že vývojový předstih dívek není zcela podložený ve všech oblastech a tudíž je nutné brát v potaz i další možné proměnné, které by tuto situaci buď potvrdzovaly, nebo zamítaly. Naopak se v současné době se stále častěji objevují i výzkumy, které pohlavní rozdíly zvláště v oblasti kognitivních schopností spíše stírají (např. Sarwar, Malik, 2010). Například výzkumy Garaigordobila a Amigové (2010) neshledaly žádné statisticky významné genderové rozdíly v oblasti verbální či neverbální inteligence, případně abstraktně manipulativního myšlení. K odlišným výsledkům ale dospěla korejská studie (zabývala se však devítiletými dětmi), v níž chlapci dosáhli lepšího reakčního času i lepších výsledků než dívky v Ravenových progresivních maticích (Ja-Song, Lynn, 1992).

Závěr

Problematika školní zralosti a připravenosti se začíná opětovně více objeovat ve světle vědeckého zájmu, především v souvislosti s proměny kurikulí MŠ a ZŠ a rovněž s dosud nejednoznačně zodpovězenou otázkou na vhodnost či funkčnost odkladů školní docházky a jejich nárůstů v posledních letech.

V rámci tohoto příspěvku jsme se zaměřili na detailnější analýzu rozdílů mezi pohlavími v kontextu školní zralosti a připravenosti. Závěrem lze konstatovat, že se, ve shodě s některými již dříve realizovanými studiemi, potvrdil rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Nejmarkantnější rozdíly byly sledovány v oblastech Jiráskova testu školní zralosti, kde dopadli lépe dívky a naopak v Jiráskově testu verbálního myšlení byli úspěšnější chlapci.

Domníváme se, že další výzkumné a diagnostické sledování této oblasti je pro optimální vývoj dítěte, jeho hladké zaškolení a příznivé nastartování budoucí školní kariéry žádoucí a významné.

Literatura

ADAMOVIČ, K. Verbálně a neverbálně intelektové výkony a ich vztah k školskej úspešnosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1972, roč. 8, č. 6, s. 99 – 114. ISSN 0555-5574.

BAČOVÁ, V. Problematika rodu v psychologii – sociální psychologie ženy a muže. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, eds. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 161-178. ISBN 978-80-247-1428-8.

BEAL, C. R. *Boys and girls: the development of gender roles*. Columbus: McGraw-Hill Companies, 1994. ISBN 978-0-0700-4533-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENBOW, C. P. a O. ARMAND. Predictors of high academic – achievement in mathematics and science by mathematically talented students – a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 1990, roč. 82, č. 3, s. 430-441. eISSN 1939-2176.

DIEŠKOVÁ, V. Intersexuální rozdiely v sociálnej pripravenosti detí na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1979, roč. 12, č. 3, s. 3 – 10. ISSN 0555-5574.

DWECK, C. S. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 1986, roč. 41, č. 10, s. 1040-1048. ISSN 0003-066X.

EDELSBERGER, L. a F. KÁBELE. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

FARKAŠOVÁ, E. Výchovné ťažkosti u detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1984, roč. 19, č. 3, s. 299 – 310. ISSN 0555-5574.

GALTON, F. *English men of Science*. London: MacMillan & Co, 1874.

GARAIGORDOBIL, M. a R. AMIGO. Inteligencia: diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 2010, roč. 27, č. 2, s. 229-245. ISSN 1668-7027.

GREENBERG, J. S. *Exploring the Dimensions of Human Sexuality*. 4. vydání. Sudbury: Jones & Barlett Publishers, 2011. ISBN 978-0-7637-7660-2.

FEINGOLD, A. Sex-differences in variability in intellectual abilities – a new look at an old controversy. *Review of Educational Research*. 1992, roč. 62, č. 1, s. 61-84. eISSN 1935-1046.

HRABAL, V. a A. ZÁHOROVÁ. Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v 1. ročníku základní školy. *Československá psychologie*. 1984, roč. 28, č. 1, s. 16 – 27. ISSN 0009-062X.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

JA-SONG, M. a R. LYNN. Reaction times and intelligence in Korean children. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 1992, roč. 126, č. 4, s. 421-428. ISSN 1940-1019.

JIRÁSEK, J. *Poprvé do školy*. Praha: SPN, 1967.

JIRÁSEK, J. a V. TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: SZdN, 1968.

KASTELOVÁ, D. Vývin reči a inteligencie u detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1972, roč. 8, č. 6, s. 155 - 161. ISSN 0555-5574.

KOLLÁRIK, K. Dalšie overovanie orientačnej zkušky pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1987, roč. 31, č. 4 s. 345-354. ISSN 0555-5574.

KOLLÁRIK, K. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1991, roč. 26, č. 2, s. 113-124. ISSN 0555-5574.

KOPASOVÁ, D. Niektoré aspekty vývinu reči u detí v predškolskom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1975, roč. 11, č. 2, s. 31-41. ISSN 0555-5574.

KŮRTIOVÁ, J. Utváření školské úspěšnosti dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 2, s. 137 – 151. ISSN 0555-5574.

LUBINSKI, D. a C. P. BENBOW. *Study of mathematically precocious youth after 35 years uncovering atecedents for the development of math-science expertise*. Perspectives in Psychological Science. 2006, roč. 1, č. 4, s. 316-345. ISSN 1745-6924.

LOW, B. S. Cross-cultural patterns in the training of children – an evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*. 1989, roč. 103, č. 4, s. 311-319. ISSN 0735-7036.

LYNN, R. a P. IRWING. Sex differences onn the progressive matrices: a meta analysis. *Intelligence*. 2004, roč. 32, č. 5, s. 481-498. ISSN 0160-2896.

MATĚJČEK, Z. a R. KADUBCOVÁ. Sebepojetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovského přijímání a odmítání. *Československá psychologie*. 1984, roč. 28, č. 2, s. 87 – 97. ISSN 0009-092X.

MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

MŮLEROVÁ, M. a Z. NOVÁK. Asociační trénink jako metoda rozvoje řečově komunikativních dovedností předškolních dětí. *Československá psychologie*. 1989, roč. 33, č. 4, s. 329 – 335. ISSN 0009-062X.

NOVÁK, Z. a J. PSTRUŽINOVÁ. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. Praha: SPN, 1982.

OSHIMA, T. C. a CH. S. DOMALESKI. Academic Performance Gap Between Summer-Birthday and Fall-Birthday Children in Grades K–8. *Journal of Educational Research*, 2006, roč. 99, č. 4, s. 212 - 217. ISSN 0022-0671.

PETROVÁ, A. Mladší školní věk. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., eds. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. s. ISBN 978-80-244-2141-4.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktuální vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SARWAR, M. a A. M. MALIK. Gender Differences in Developmental Tasks of 3 Years-old Boys and Girls. *Asian Social Science*. 2010, roč. 6, č. 10, s. 20 - 24. ISSN 1911-2025.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-318-3.

STIPEK, D. No Child Left Behind Comes to Preschool. *The Elementary School Journal*, 2006, roč. 106, č. 5, s. 455 – 466. ISSN 0013-5984.

STIPEK, D. a R. RYAN. Economically disadvantages preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 1997, roč. 33, s. 711 – 723. ISSN 1939-0599.

TRAJKOVSKI-VIŠIĆ, B., et al. The differences between pre-primary school girls. *Acta Kinesiologica*. 2011, roč. 5, č. 1, s 53-56. ISSN 1840-3700.

TŘESOHLAVÁ, Z., O. ČERNÁ a M. KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978- 80- 246-0956-0.

VYGOTSKÝ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

ZILL, N. a J. WEST. *Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school*. Washington D.C.: National Centre for Education Statistics, 2001, č. 2001 – 035.

Příspěvek byl realizován v rámci projektu „Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR“.

JSOU DĚTI Z ÚSTAVU JINÉ?

NÁZORY A ZKUŠENOSTI OSOB PEČUJÍCÍCH O DĚTI DLOUHODOBĚ UMÍSTĚNÉ V ÚSTAVNÍ PÉČI ZDRAVOTNICKÉHO CHARAKTERU

Vladislava Marciánová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.

Úvod

Šulová (2010), Matějček (1994) uvádí, že žádné období nemá na život člověka takový vliv jako to, které prožije do svých prvních 6 let života.

Ve zdravých funkčních rodinách jsou to především rodiče, kteří dítěti předávají svou lásku, péči, své zkušenosti. Jsou ale děti, o které se rodiče starat nechtějí, neumějí, či ve vzácných případech nemohou.

V České republice vyrůstá zhruba 1% dětí mimo vlastní rodinu (Gabriel, Novák 2008).

K ústavní péči spadají i zařízení spravovaná resortem Ministerstva zdravotnictví – tedy Dětské domovy pro děti do 3 let věku (oficiální název zdravotnického zařízení podle zákona o zdravotních službách).

Nežádá se stává, že v těchto zařízeních (s alternativními označeními jako jsou dětská centra, kojenecké ústavy, dětské domovy apod.) pobývají i děti starší, až do věku 6 let.

Nejpočetnější skupinou, která zajišťuje péči o tyto děti, jsou zdravotníci, většinou dětské sestry. Tito profesionálové, kromě své hlavní činnosti – tedy ošetrovatelské péče – zajišťují rovněž péči výchovnou.

I přes pokračující společenské a politické tendence (související především s vydáním novely Zákona č. 359/1999 o sociálně - právní ochraně dětí) umís-

řovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí do náhradní rodinné péče zůstává v těchto zařízeních stále početná skupina dětí.

A proto je nezbytné, aby byla zachována a zdokonalována péče o děti v ústavech.

Obecně pojímaným faktem je, že ústavní výchova přináší dětem nemalé újmy, především na poli psychické a sociální deprivace (Bowlby 2010, Koluchová 1987, Kolumpeková 2008, Matoušek, Pazlarová 2010). Teorie deprivace, její příčiny, projevy a následky je popisována především od druhé poloviny minulého století (Langmeier, Matějček 2011, Koluchová 1987, Matějček, Bubleová 1997). Od té doby se organizací i výchovným působením v ústavní péči změnily podmínky výchovy. Autorka chtěla zjistit, má-li ústavní péče stále negativní vliv na vývoj dětí a vykazují-li děti umístěné v dětských domovech pro děti do 3 let odlišnosti.

Výzkumný záměr

Motivací k provedení výzkumu, který je střípkem širěji pojaté disertační práce, byly osobní zkušenosti autorky, profesionálky (pracuje v dětském centru jako hlavní sestra). Tyto zkušenosti jsou získávány jednak přímým pozorováním dětí v různých situacích, jednak rozhovory s pečujícími personálem. Tvrzení typu: „Když oni jsou hrozně jiní“, skutečně vybízí vědeckou i osobní zvědavost a podněcují k dalším otázkám.

Cíle výzkumu, metodologie

Cílem předloženého výzkumu bylo zjistit a následně vyhodnotit názory a zkušenosti pečujících osob na děti pobývající dlouhodobě v ústavní péči věta působí krkolomně, dop. přeformulovat. Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Probíhal v měsících únoru a březnu roku 2013.

Výzkumné (použité) metody

Použitou výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, zaměřený na zjištění názoru pečujících osob na děti v dlouhodobé ústavní péči. Respondentům byly položeny dvě základní strukturované otázky, které byly vymazat

čárkuna základě odpovědívymazat čárku dále rozebírány a vhodně doplňovány otázkami otevřenými.

Popis sledovaného vzorku

Respondenty byli nejen profesionálové (tedy převážně dětské sestry), ale i dobrovolníci a jiné osoby, které s dětmi přichází pravidelně (po delší dobu) do styku a mají možnost srovnání.

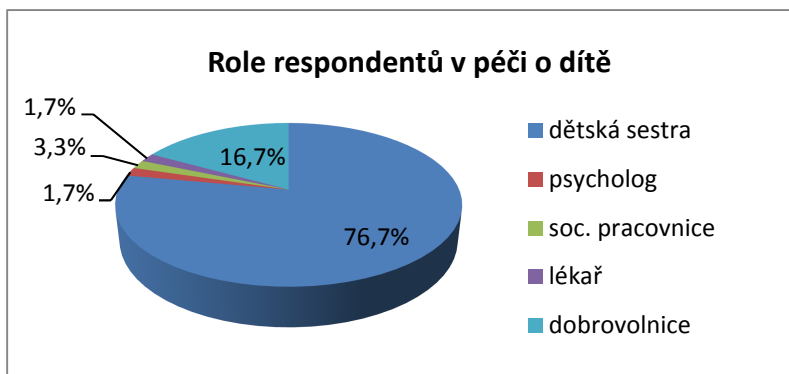
Všechny dotázané byly ženy (s muži se setkáváme v našich zařízeních velmi sporadicky).

Celkový počet dotázaných tvořilo 60 respondentů, z toho 76,7% (46) dětských sester, 1,7% (1) psycholog, 1,7% (1) lékař, 3,3% (2) sociální pracovníce.

83,3% dotázaných (50) tvoří tedy profesionálové.

Rozhovoru byly podrobeny rovněž dobrovolnice (10 osob, tj. 16,7% z celkově dotázaných), které za dětmi dochází pravidelně po dobu nejméně jednoho roku (viz graf č. 1)

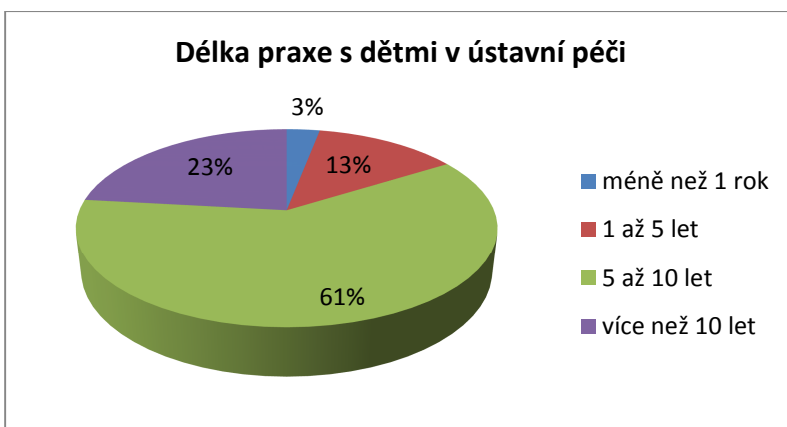
Graf č. 1: Role respondentů v péči o dítě



Délka praxe respondentů je uvedena v grafu č. 2. Praxi s dětmi umístěnými dlouhodobě v ústavní péči kratší než 1 rok mají 3% respondentů, v rozmezí 1 – 5 let praxe je 13% respondentů, více než 10 let pracuje s dětmi 23% respondentů.

Největší skupina respondentů pracuje s dětmi v rozmezí 5 – 10 let (60%).
Umístit pod graf č.2

Graf č. 2: Délka praxe s dětmi v ústavní péči



Výzkumné otázky

Respondentům byly položeny 2 výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Má ústavní péče negativní vliv na vývoj dětí?

Výzkumná otázka č. 2: Odlišují se děti, dlouhodobě pobývající v těchto zařízeních, od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách?

Výsledky výzkumu

Výzkumná otázka č. 1 nepodtrhávat : Má ústavní péče negativní vliv na vývoj dětí?:

Z odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 vyplývá, že se 25% (15) respondentů domnívá, že ústavní péče má negativní vliv na vývoj dětí. 75% (45) dotázaných se domnívá, že ústavní péče negativní vliv na vývoj dětí nemá. (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Má ústavní péče negativní vliv na vývoj dětí?

odpověď	počet respondentů (absolutní)	počet respondentů (percentuálně)
ANO	15	25 %
NE	45	75 %
celkem	60	100 %

V případě pozitivní odpovědi, která se vyskytla u 15 respondentů, jsme se dále zaměřili především na rozbor jednotlivě uvedených negativních vlivů.

Jako konkrétní negativní vlivy byly uváděny (v pořadí podle četnosti výroků):

- nedostatek primární citové vazby (absence jedné „vlastní“ osoby, která s dítětem prožívá dobré i zlé) (15 respondentů),
- „zmatek“ dětí, které navštěvuje rodina („přijdou, poskytnou dítěti důvěru, že má někoho blízkého a zase odejdou“) (13 respondentů),
- materiální hojnost (neumí si pak ničeho vážit), vše mají zadarmo, bez zásluh (12 respondentů),
- nejsou konfrontovány s životní realitou, každodenními problémy (např. nejsou přítomny při přípravě pokrmů, práci na zahradě, nevidí, že je rodič unavený z práce, že rodiče mají problémy, o něčem diskutují) – někteří z respondentů nazvali tuto skutečnost skleníkovým efektem, popř. „žití ve sladkém ráji“ (15 respondentů),

- malá část (2 dětské sestry) považuje za negativní vliv přílišné „roz-mazlování“ dětí (málo přísnou výchovu), stejný počet ovšem hovoří právě o přísné a nadměrně důsledné výchově negativně ve smyslu vlivu na dítě.

Výzkumná otázka č. 2 nepodtrhávat: Odlišují se děti, dlouhodobě pobývající v těchto zařízeních, od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách?:

Z odpovědí na výzkumnou otázku č. 2 vyplývá, že 87% (52) respondentů je přesvědčeno, že děti, vyrůstající v ústavním prostředí, se liší od dětí vyrůstajících v běžném rodinném prostředí (viz tabulka č. 2). Jsou „jiné“.

13% (8) dotázaných se domnívá, že děti, vyrůstající v ústavním prostředí, se od dětí vyrůstajících v běžném rodinném prostředí neliší.

Své názory vyjádřili respondenti na základě svých zkušeností a pozorování svěřených dětí s dětmi vlastními, či s dětmi, které mohou běžně pozorovat v populaci.

Tabulka č. 2: Odlišují se děti, dlouhodobě pobývající v těchto zařízeních, od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách?

odpověď	počet respondentů (absolutní)	počet respondentů (percentuálně)
ANO	52	87 %
NE	8	13 %
celkem	60	100 %

Důležitým bodem průzkumu bylo zachytit co nejpodrobněji, v čem se děti liší (v čem jsou tzv. jiné). Bylo doporučeno i případné uvedení příkladů.

Většina respondentů (75%) poukazovala na zdroj odlišnosti v prenatální výbavě dětí. Děti se rodí rodičům alkoholikům, narkomanům, rodiče sami jsou často simplexní osobnosti, často bezdomovci, citová vazba k dětem (pokud děti rodiče navštěvují) je omezená.

Děti jsou jiné od narození. Jsou neklidnější, těžko udrží pozornost. Toto, dle vyjádření 75% respondentů, není způsobeno ústavní výchovou.

Většina „získaných“ odlišností je způsobena výše uvedenými faktory, které sestry považují za negativní vlivy ústavní péče; tedy převážně chybějící pevnou citovou vazbou.

Pozorované odlišnosti jsme rozdělili do dvou skupin podle věku dětí. Pro děti do 3 let věku a pro děti od 3 do 6 let věku.

Pozorované odlišnosti:

a) u dětí do 3 let věku:

- děti se dožadují zvýšené pozornosti (chtějí se chovat, mazlit, „aby si s nimi stále někdo hrál“..) (45 respondentů),
- mají vřelejší vztah k cizím lidem (32 respondentů),
- u dětí kolem 7. měsíce pozorujeme v menší míře projevy separační úzkosti (10 respondentů),
- mají strach z mužů, neznámého (10 respondentů),
- v hrubé motorice jsou méně opatrné (nemají negativní zkušenost z pádu, protože jsou více hlídané) (8 respondentů).

b) u dětí od 3 do 6 let věku:

- velmi lehce navazují kontakt se všemi lidmi (i s cizími) – nedělá jim např. problém oslovit cizího člověka (45 respondentů),
- pokouší se o fyzický kontakt bez ohledu na vazbu k dané osobě – některé děti se na cizího člověka dokáží doslova „pověsit“ (35 respondentů),
- jsou upovídanější, překřikují se, chtějí své okolí informovat o sobě (35 respondentů),
- stran sociálního zájmu jsou zvědavější („Kam jdeš? Co tam budeš dělat? Máš auto?“) (20 respondentů),
- vykazují výraznější tendence sebeprosazení i na úkor jiných (18 respondentů),
- projevují malý respekt k dospělé autoritě (poslouchají jen „své te-ty“) (15 respondentů),
- častěji si vymýšlí (fantazírují) a uchylují se ke lži (15 respondentů),

- jejich city jsou povrchní (12 respondentů),
- upřednostňují materiální hodnoty (první otázka na příchozího: „Cos mi přinesla?“) (8 respondentů),
- idealizují si své rodiče (7 respondentů).

Diskuse

V průběhu rozhovoru upozorňovali respondenti rovněž na skutečnost, že odlišnost dětí v ústavní péči od dětí v rodinném prostředí se projevuje i v pozitivním slova smyslu – tedy, že v některých případech jsou děti v ústavní péči tzv. „lepší“ než v péči rodiny.

Sestry uváděly příklady dětí přijatých do zařízení ve starším kojeněckém až batolecím věku, které v domácím prostředí neprosplávaly a pobýtem v zařízení doslova „rozkvetly“. Jejich opožděné tempo psychomotorického vývoje se výrazně zrychlilo vlivem trpělivé profesionální péče. Tuto skutečnost můžeme ověřit i záznamy o neuropsychickém vývoji dětí a vyšetřeními psychologa ze zdravotnické dokumentace jednotlivých dětí.

Zajímavou zkušeností dotázaných se jeví i to, že ústavní děti se umí se lépe „bránit“ a prosadit se ve skupině dětí.

Dle názoru většiny respondentů se děti předškolního věku na veřejnosti chovají relativně zdvořileji a v širší společnosti umí být klidnější.

Skutečnost, že jsou méně vybíravé v jídle, spatřují respondenti v „konkurenci ostatních dětí“ a odborně regulovaném množství a struktuře stravy.

Zajímavým srovnáním se rovněž jeví rozdíly mezi názory dvou skupin respondentů – tedy profesionálů a laiků (v tomto případě dobrovolníků dlouhodobě pracujících s dětmi). Zatímco profesionálové jsou k dětem mnohem více „kritičtí“ (vidí více negativních odlišností), dobrovolnice více upozorňují na „pozitivní odlišnosti“.

Závěr

Z uvedeného výzkumu je patrné, že 87% osob, které pečují o děti předškolního věku dlouhodobě umístěné v ústavní péči, je přesvědčeno o tom, že se tyto děti odlišují od dětí běžné populace. Respondenti popisují

situace, vlastnosti a zvláštnosti, kterými se děti odlišují od těch, které vyrůstají v rodinném prostředí.

Problematika dětí umístěných v ústavní péči zůstává stále velmi diskutovanou a vyvolává ve společnosti celou řadu otázek. Dílčí odpověď na ně pomohou nastínit výpovědi osob, které jsou s těmito dětmi v dlouhodobém styku, znají jejich slabosti, radosti, trápení, přednosti, schopnosti i nedostatky.

Výzkumné šetření je pouze orientační a nemůžeme vzhledem k omezenému počtu respondentů a lokalitě vyvozovat hlubší závěry. Poskytnuté informace jsou však velmi cennou částí složité mozaiky, popisující rizikovou skupinu ohrožených dětí. Domníváme se, že monitorování a upozorňování na příčiny a projevy abnormalit ve vývoji ústavních dětí může pomoci vylepšovat a určovat směr, kterým by se adekvátní pomoc dětem měla ubírat.

Výzkum dále odhaluje některé negativní, ale i pozitivní vlivy ústavní péče na vývoj dětí. Některé alarmující negativní vlivy změnit jednoduše nelze. Například absenci primární hluboké citové vazby.

Nad reverzibilitou některých nedostatků se lze minimálně zamyslet a některé by jistě bylo možné vhodnou intervencí zcela eliminovat (například snížená opatrnost batolat způsobená nedostatkem negativní zkušenosti dané hyperprotektivním stylem výchovy).

Neméně zajímavým se jeví ale i zjištění, že v některých případech považují respondenti určité aspekty ústavní péče za vyložené pozitivní pro zdravý vývoj dítěte.

Literatura

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

GABRIEL, Z., Novák, T. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1788-3.

KOLUCHOVÁ, J. *Diagnostika a rehabilitační psychické deprivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

KOLUMPEKOVÁ, A. *Situace a práva dětí žijících mimo rodinu*. (online). Publikováno 4. 3. 2008, dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2008030409>

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282b83-6.

MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, Praha: Psychiatrické centrum, 1997.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.

PLAČEK, J. *Děti z ústavů odcházejí špatně vzdělané a deprivované*. (online). Publikováno 14. 3. 2008, dostupné z http://www.denik.cz/z_domova/polovina-deti-z-ustavni-pece-konci-v-kriminalu.html

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-716-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně - právní ochraně dětí v platném znění

ÚROVEŇ KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V OBLASTI JAZYKA A ŘEČI V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA

Eliška Suchánková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd

Úvod

Rozvoj jazyka a řeči tvoří v předškolním období významnou oblast vzdělávání. Úroveň řeči dětí souvisí s kvalitou myšlení, poznávání, sociálních vztahů, sebeprosazení, učení. Jazykovému rozvoji je věnována pozornost již od narození a své místo má i v rámci vzdělávání v mateřské škole. Na význam jazykové výchovy bylo poukazováno již od dob starověku. Obsah jazykové výchovy se objevuje od počátku jejího vzniku také v kurikulárních dokumentech.

Se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, dále i RVP PV) kladoucího důraz na osvojování klíčových kompetencí, vzniká potřeba ověřit efektivitu tohoto dokumentu v praxi. Zamýšlíme se nad otázkami, jak je pojetí současného kurikula realizováno v praxi mateřských škol, zda jsou vzdělávací výsledky dětí v souladu s předkládaným obsahem kurikula. Výzkum kurikula je stále velmi aktuálním tématem, oblast klíčových kompetencí s ním související je však i přes základní teoretické objasnění dosud empirickým výzkumem prozkoumána nedostatečně. Nejsou také příliš rozšířeny výzkumy v oblasti diagnostiky úrovně jazyka a řeči dětí předškolního věku. Po zavedení nových kurikul do mateřských škol bylo proto zrealizováno výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči dětí předškolního věku, tj. v jedné z oblastí klíčových kompetencí – v oblasti kompetencí komunikativních.

V příspěvku seznamujeme s realizovaným výzkumem a vybranými výsledky. Na základě těchto předkládáme doporučení. Výsledky výzkumu

včetně doporučení byly publikovány v monografii autorky (Zajitzová, 2011a)¹⁸ a v dílčích částech v příspěvcích na konferencích (Zajitzová, 2009, 2010b). Kapitoly 3 a 4 vycházejí z těchto zdrojů, na tyto již nebudeme dále odkazovat. Presentaci výsledků výzkumu předchází vymezení teoretických východisek v kapitole 2.

Teoretická východiska

Průcha, Walterová, Mareš (2009) definují jazyk, hlavní prostředek pedagogické komunikace, jako konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Poukazují na skutečnost, že přirozený jazyk má svou specifickou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi a je osvojován přirozeně v prostředí, v němž člověk vyrůstá. Za jazykovou (řečovou, komunikativní) dovednost (kompetenci) poté považují schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely. Mezi základní jazykové dovednosti řadí dovednosti receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (ústní a písemný projev). Jedlička (2003) v souladu s tímto definuje řeč jako biologickou vlastnost člověka, považuje ji za systém, který umožňuje přenášet informace pomocí jazyka. Jazykem pak rozumí společenský jev náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.

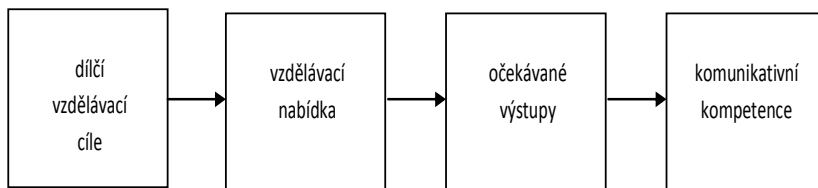
O významu rozvoje jazyka a řeči nalezneme pojednání již v dílech Platona, Aristotela, Quintiliana, v období středověku dále ve spisech církevních otců Jeronýma a Augustina (Bělinová, Mišurcová, 1980; Čapková, 1981). Postupně od 16. století do 19. století na tuto oblast upozornili ve svých dílech zejména Komenský (2007), Rousseau (1926), Pestalozzi (1956) či Fröbel (Šmelová, 2006). Obsah jazykové výchovy nalezneme rozpracován také v jednotlivých kurikulárních dokumentech. Vedle Komenského Informatoria školy mateřské (2007), které lze považovat za prvotní ucelený spis o předškolní výchově a jejím obsahu, stojí za zmínku Svobodovo dílo Školka, dále např. výchovný program mateřské školy u sv. Jakuba v Praze (Mišurcová, 1980) či Výchovný program mateřských škol Jarníkové (1927). Po roce 1945, kdy došlo k velkému rozvoji mateřských škol a tedy i vzdělávacích programů, byly průběžně dle aktuálních potřeb k osnovám a programům mateřských škol vytvářeny také jazykové příručky a metodiky pro učitelky předškolních zařízení (např. Klímová, 1955, 1970; Filčíková-Herfotová,

¹⁸ Monografie vychází z disertační práce autorky (Zajitzová, 2010a).

1957; Chytková, Krčmová, Monatová, 1980; Minaříková, Cardová, Švandová, 1987; Cardová, Švandová, 1988).

Vzdělávací obsah jazykové oblasti má své místo i v současném kurikulu RVP PV. Je obsažen ve **vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“** (RVP PV, 2004). V souladu se stanovenými dílčími vzdělávacími cíli dosahuje pedagog prostřednictvím vzdělávací nabídky u dětí tzv. očekávaných výstupů (dílčích kompetencí). Tyto směřují k osvojení a rozvoji klíčových kompetencí¹⁹, konkrétně **kompetencí komunikativních**.

Obrázek 1: Proces vedoucí k osvojení komunikativních kompetencí dětmi předškolního věku



(upraveno dle Prášilová, Šmelová, 2010, s. 53; Zajitzová, 2011a, s. 30)

Komunikativní kompetence (ang. communicative competencies) můžeme obecně vymezit jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvícímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130, 131).

¹⁹ Vycházíme z pojetí RVP PV (2004, s. 11) a definujeme klíčové kompetence jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“. Jsme si vědomi, že se pojmy kompetence a klíčové kompetence však stále vyvíjejí.

V RVP PV (2004) jsou komunikativní kompetence²⁰ vymezeny v takové úrovni, která může být pro dítě předškolního věku dosažitelná. Mezi komunikativní kompetence pro období předškolního věku tak patří: ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog; vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými aj. prostředky; domluvit se slovy i gesty, rozlišit jednoduché symboly a porozumět jejich významu i funkci; komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v běžných každodenních situacích; pochopit, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou; průběžně rozšiřovat a zdokonalovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat ke komunikaci s okolím; ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní; využít běžné informativní a komunikativní prostředky, jako jsou knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon; pochopit, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit (RVP PV, 2004).

RVP PV obsahově rozpracovává komunikativní kompetence ve vzdělávací oblasti „Dítě a psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“ do podoby **očekávaných výstupů** (dílčích kompetencí). Dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla ovládá či dokáže: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; pojmenovat to, čím je obklopeno; vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve správně zformulovaných větách; vést rozhovor - naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se; domluvit se slovy i gesty, improvizovat; porozumět slyšenému - zachytit základní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách; formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, učit se nová slova a aktivně je používat - ptát se na slova, kterým nerozumí; naučit se z paměti kratší texty - reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu; sledovat a vyprávět příběhy, pohádky; popsat skutečné i na obrázku; chápat slovní vtip a humor; sluchově rozlišit začá-

²⁰ Komunikativní kompetence jsou na evropské úrovni vymezeny např. v Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech (kompetencích) pro celoživotní učení ([online], 2006, s. 5) a to v podobě Komunikace v mateřském jazyce a Komunikace v cizích jazycích.

teční a koncové slabiky a hlásky ve slovech; utvořit jednoduchý rým; poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma; rozlišovat obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci; sledovat očima zleva doprava; poznat napsaná některá písmena a číslice, popř. slova; poznat napsané své jméno; projevovat zájem o knížky, četbu, hudbu, divadlo, film, telefon (RVP PV, 2004).

V rámci předškolního vzdělávání je potřeba pravidelně sledovat průběh předškolního vzdělávání a hodnotit jeho podmínky i výsledky. Záměrem je realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí a k rozšiřování jejich kompetencí. Významné je proto v této souvislosti sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení.

Výsledky výzkumu realizovaného v oblasti jazyka a řeči dětí předškolního věku

Výzkum byl zaměřen na zjištění, *jaké úrovně²¹ ve srovnání s požadavky²² RVP PV (2004) dosahují děti na konci období předškolního vzdělávání ve vybraných oblastech komunikativních kompetencí rozpracovaných*

²¹ V příspěvku užíváme pojem „úroveň komunikativních kompetencí“ („úroveň kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči“). Vycházíme z terminologie RVP PV (2004, s. 12, 14), jsme si však vědomi, že se pojmosloví stále vyvíjí. (Zajitzová, 2011a, s. 68).

²² „Úroveň klíčových kompetencí, která je vymezena jako obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje v RVP PV očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání. Jako požadavky RVP PV chápeme tuto ideální úroveň v oblasti komunikativních kompetencí, tedy maximální možnou úroveň, které mohou děti na konci období předškolního vzdělávání dle RVP PV dosáhnout. Pro účely výzkumného šetření jsme ideálem, tedy maximální úrovní, stanovili 100 %. Jsme si vědomi, že tato úroveň není v období předškolního vzdělávání dosažitelná všemi dětmi, ale je ryze individuální, proto zjišťujeme, jak dalece se skutečnost přibližuje požadavkům, tedy ideálu, který je v RVP PV vymezen (pojednání v RVP PV, 2004, s. 8, 14).“ (Zajitzová, 2011a, s. 70, 71).

v RVP PV do podoby očekávaných výstupů v podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“.

Zkoumáno bylo **100 dětí předškolního věku** (45 dívek a 55 chlapců ve věku od 5 let 10 měsíců po 7 let a 3 měsíce, docházka byla odložena u 14 % dětí v předcházejícím roce) před nástupem povinné školní docházky ze čtyř mateřských škol v Olomouci metodami **pozorování, rozhovoru a škál**. Výzkumným nástrojem (postup tvorby výzkumného nástroje Zajitzová, 2011b) byl **soubor aktivit** (tzn. vzorová vzdělávací nabídka) z oblasti jazyka a řeči stanovena v souladu se vzdělávacím obsahem RVP PV, prostřednictvím níž bylo možno zjistit úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči. Pro zaznamenávání úrovně těchto kompetencí byl vytvořen **pozorovací arch**, v němž byl soubor aktivit přiřazen k příslušným očekávaným výstupům podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“, jejichž dosažení směřuje k osvojení komunikativních kompetencí. Očekávané výstupy byly na základě odborné literatury rozčleněny do pěti oblastí: **formální vyspělost řeči, slovní projev, sluchová percepce, zraková percepce, dovednosti pro čtení a psaní**²³. Úroveň komunikativních kompetencí dětí byla zaznamenávána na škále.

Ve výzkumu byla stanovena řada výzkumných otázek a hypotéz (Zajitzová, 2010a, s. 105-116), tyto níže pro jejich rozsah v plném znění neuvádíme. V příspěvku představujeme vybrané výsledky výzkumu, zodpovídáme tak výzkumné otázky a prezentujeme ověřené hypotézy²⁴ související se zkoumáním dosažené **úrovně komunikativních kompetencí dětí předškolního věku jako celku i v dílčích oblastech**, poukazujeme na významné **rozdíly a závislosti mezi jednotlivými dílčími oblastmi jazyka a řeči, komparujeme zjištěnou úroveň dětí ve sledované oblasti s požadavky RVP PV (2004)**. Výsledky uvádíme z pohledu **celého výzkumného souboru**, ve významných částech také z hlediska **komparace mezi pohlavím**.

²³ Vybrané oblasti se vzájemně prolínají, podmiňují, jsou propojené, a nelze je od sebe tedy striktně oddělit. Očekávané výstupy byly proto začleněny do oblastí, s nimiž souvisejí nejvíce.

²⁴ Využity byly statistické metody pro analýzu metrických dat - Analýza rozptylu; statistické metody pro analýzu ordinálních dat neparametrické - Wilcoxonův párový jednovýběrový test, U-test Manna - Whitneyho, Kruskalův - Wallisův test, Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči

Rozvoj dětí v oblasti **formální vypělosti řeči** souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické. Dle realizovaného výzkumného šetření je třeba konstatovat, že výslovnost dětí nedosahuje úrovně požadované pro ukončení předškolního vzdělávání. Bezchybně vyslovuje 59 % dětí (49,1 % chlapců a 71,1 % dívek) z výzkumného vzorku, což potvrdili i učitelé, kteří navíc uvedli, že je z těchto dětí v logopedické péči přibližně 90 % (z toho 92,9 % chlapců a 84,6 % dívek). Chyby ve výslovnosti se objevily zejména u sykavek a vibrant. Tempo řeči má v pořádku 72 % dětí. Dech ovládá a intonuje bezchybně 73 % dětí. Souvisle a plynule bez zbytečných pauz a obsahových nesouvislostí hovoří 72 % dětí. 71 % dětí předškolního věku lze při mluveném projevu rozumět bez obtíží, jejich projev je srozumitelný, zdvořilý a kultivovaný. Stylisticky, skladebně a gramaticky bez chyb, tedy vhodně formulovat věty dokáže 70 % dětí. *Dle výsledků výzkumu se slabou jeví úroveň výslovnosti dětí. V ostatních dílčích výstupech této oblasti se děti pohybují nad 70 % úrovně.*

Rozvoj dětí v oblasti **slovního projevu** souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině lexikálně-sémantické a pragmatické. Své jméno a věk znají všechny děti, problémy mají v některých případech s uvedením bydliště. Samostatně dokáže vyprávět své zážitky 58 % dětí, ostatní vypráví za pomoci otázek, či se vyjádří pouze několika slovy. Vyprávět děj (pohádky, kterou zná) dle obrázků zvládá samostatně 44 % dětí, 39 % vypráví na základě pokládání doplňujících otázek a 17 % dětí popisuje děj pouze několika slovy. Z paměti reprodukovat text (písničku, říkanku, básničku) zvládlo 91 % dětí. Všechny děti výzkumného vzorku dokázaly pojmenovat běžné věci na základě pobídky a ukazování. Plynule vedlo rozhovor 60 % dětí předškolního věku. Tyto děti v průběhu rozhovoru reagovaly na otázky, ptaly se, souvisle odpovídaly, dokázaly naslouchat druhému. Antonyma k vybraným slovům za pomoci obrázků dokázalo určit 44 % dětí, synonyma uvedlo 50 % dětí. Potíže měly děti s homonymy, více významů slov ve všech případech znalo pouze 25 % dětí. *Za problematickou můžeme dle výsledků výzkumu považovat dílčí oblast „Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“ a také dílčí oblast „Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohád-*

ku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku“. Děti mají potíže vést plynule rozhovor. Problémy se objevují u určování homonym.

Významná oblast ovlivňující úroveň komunikace je oblast **sluchové percepcce**. 97 % dětí dokázalo rozčlenit slovo na slabiky pomocí vytleskávání. Mírné potíže se vyskytovaly u vytleskání jednoslabičných slov. Na základě sluchové analýzy a syntézy zvládlo bez komplikací identifikovat počáteční hlásku ve slově 81 % dětí. 87 % dětí zcela správně rozlišilo jako počáteční hlásku souhlásku, 85 % dětí samohlásku. Problémy se vyskytovaly spíše při rozlišování koncové hlásky. Koncovou hlásku ve slově správně identifikovalo 32 % dětí. Bez problému určilo souhlásku na konci slova 63 % dětí, pouze 32 % dětí určilo samohlásku. Identifikovat samohlásku na konci slova nezvládlo 35 % dětí, 6 % dětí nerozlišilo souhlásku. Na základě sluchové diferenciacce dokázalo bez obtíží rozlišit slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami 53 % dětí předškolního věku. 46 % dětí určilo měkkou a tvrdou slabiku. Na základě obrazového materiálu vytvořilo jednoduchý rým 75 % dětí. *Problematickým se jeví rozlišení koncové hlásky ve slově, slabik s dlouhými a krátkými samohláskami a měkkých a tvrdých slabik.*

Osvojování výstupů v oblasti zrakové percepcce dětí se dle výsledků výzkumu jako příliš problematické neprojevalo. Všechny sledované děti pohybovaly očima správně po řádku a jmenovaly objekty ve směru zleva doprava při prohlížení a „čtení“ knih. Na základě zrakové percepcce rozlišilo shodnou a neshodnou dvojici obrázků 78 % dětí. Téměř všechny děti (99 %) rozlišilo obrazné symboly a piktogramy a také porozumělo jejich významu.

Do oblasti **další dovedností** potřebné **pro čtení a psaní** byly zahrnuty výstupy přímo se vztahující k rozvoji čtení a psaní. Bezpečně poznat, porozumět významu číslic a napsat některé číslice zvládlo 95 % zkoumaných dětí. Bezpečně poznat a napsat vybraná písmena umělo 98 % dětí. 89 % dětí dokázalo napsat své jméno a také jej poznat napsané. 12 % dětí z výzkumného vzorku umělo již číst. *Obtíže měly sledované děti v této oblasti s rozeznáváním a napsáním svého jména. Dle výsledků výzkumného šetření se však oblast dovedností pro čtení a psaní jako problematická neprojevila.*²⁵

²⁵ Porovnání uvedených výsledků s dalšími výzkumy v dané oblasti včetně doporučení dalšího zkoumání v jednotlivých oblastech uvádí Zajitzová (2011a).

S **průměrnou úrovní kompetencí** dětí jako celku i v dílčích oblastech jazyka a řeči seznamuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 1: Průměrná úroveň kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči

	O1	O2	O3	O4	O5	Celkem
Celý soubor	83,92 %	88,42 %	83,96 %	96,43 %	95,5 %	86,80 %
Chlapci	78,04 %	87,02 %	81,30 %	96,62 %	95,45 %	84,71 %
Dívky	86,84 %	91,10 %	90,13 %	96,19 %	95,56 %	89,43 %

(Legenda: O1 – O5: Průměrná úroveň kompetencí dětí v dílčích oblastech jazyka a řeči, tj. O1 formální vyspělost řeči, O2 slovní projev, O3 sluchová percepce, O4 zraková percepce, O5 dovednosti pro čtení a psaní)

Nejvyšší průměrné úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosáhly děti v oblasti zrakové percepce a v oblasti dovedností pro čtení a psaní. Nejnižších výsledků dosáhly děti v oblasti sluchové percepce a v oblasti formální vyspělosti řeči. *Průměrná úroveň komunikativních kompetencí dětí předškolního věku je 86,80 %.* Požadavků RVP PV nedostává ani celková úroveň komunikativních kompetencí chlapců nebo dívek. Z výsledků dále vyplývá, že *požadavky RVP PV dokáže v maximální možné míře splnit pouze 6 % dětí předškolního věku.*

Ve výzkumu jsme sledovali **rozdíly v úrovni kompetencí dětí dle pohlaví**. *Významný rozdíl mezi chlapci a dívkami se potvrdil pouze v oblasti formální vyspělosti řeči.*

Rozdíly a závislosti mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči

Mezi jednotlivými dílčími oblastmi jazyka a řeči byly dále mapovány vzájemné rozdíly a závislosti. *Významné rozdíly se obecně objevují téměř mezi všemi oblastmi navzájem.* Z pohledu celého výzkumného souboru i pohlaví se rozdíly neobjevily pouze mezi oblastmi formální vyspělost řeči a sluchová percepce, zraková percepce a dovednosti pro čtení a psaní.

Významná závislost se projevila jednoznačně mezi oblastí slovní projev a sluchová percepce, sluchová percepce a dovednosti pro čtení a psaní. U chlapců je patrná závislost mezi všemi oblastmi navzájem.

Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči ve srovnání s požadavky RVP PV

V celkovém průměru se významný rozdíl mezi úrovní kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči a maximální mírou požadovanou RVP PV projevili u celého výzkumného souboru i u chlapců i u dívek.

V úrovni kompetencí sledovaných dětí v dílčích oblastech se vzhledem k maximální míře stanovené RVP PV významný rozdíl projevili ve všech případech u celého výzkumného souboru i u chlapců a dívek.

Závěrečné shrnutí a diskuze

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že požadavků stanovených v RVP PV (2004) v oblasti komunikativních kompetencí sledované děti na konci období předškolního vzdělávání v maximální míře nedosahují. Maxima ve všech vybraných oblastech dosáhlo pouze 6 % dětí z výzkumného souboru. Celková úroveň kompetencí sledovaných dětí předškolního věku dosáhla v průměru 86,80 %. Nejvyšší úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosáhly děti v oblasti zrakové percepce (96,43 %) a v oblasti dovedností pro čtení a psaní (95,50 %). V oblasti slovního projevu dosáhly kompetence dětí úrovně 88,42 %, v oblasti sluchové percepce 83,96 % a v oblasti formální vyspělosti řeči 83,92 %.

Protože nové předškolní kurikulum sestavovala řada významných odborníků zaměřujících se na předškolní věk dítěte, můžeme se zamýšlet nad otázkou, proč sledované děti nedosáhly požadované úrovně v dané oblasti a co tuto skutečnost způsobuje. Zda má na děti příliš velký vliv okolní prostředí a problémy vyplývající ze způsobu života soudobé společnosti, zda předškolní pedagogové nedokážou problematiku vhodně uchopit a správně pracovat a projektovat dle nového kurikulárního dokumentu, či jsou požadavky v něm vymezené pro děti tohoto věkového období nastaveny příliš vysoko (toto zmiňuje také např. Průcha, 2011). Výzkumy orientované na diagnostiku vývojové úrovně dětí předškolního věku jsou v současné době

realizované např. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci či v rámci Pedagogicko psychologické poradny Brno.

V případě nedostatečného osvojení dílčích výstupů může u dětí docházet ke vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči. Domníváme se, že je možno úroveň dětí předškolního věku dále rozvíjet, a to prostřednictvím posílení slabších stránek mateřských škol. Je třeba mít však stále na paměti, že v rozvoji dítěte hraje roli nejen práce předškolních pedagogů a individuální rozvojové možnosti dětí samotných, ale ve velké míře také prostředí, v němž dítě vyrůstá, a to jak rodinné, tak sociálně kulturní (blíže Zajitzová, 2011a).

Z výsledků výzkumu vyplývá úzká souvislost mezi dílčími sledovanými oblastmi. Tato zjištění tak vedou k nutnosti rozvíjet děti ve všech zmiňovaných oblastech rovnoměrně a komplexně. Ve výzkumném šetření se problémy zatím neprojevíly v oblasti dovedností pro čtení a psaní, podobně se významné potíže neprojevíly v oblasti zrakové percepce, v které jsme se však zaměřili výhradně na dílčí oblasti blíže se vztahující ke komunikaci. Stejně jako rozvoj dovedností pro čtení a psaní, tak i úroveň zrakové percepce úzce souvisí s úrovní kompetencí dětí jak v oblasti formální vyspělosti řeči, tak v oblasti slovního projevu a sluchové percepce. Vzhledem k nižším výsledkům v ostatních oblastech je však možné po započetí povinné školní docházky problémy očekávat.

Naléhavější se stává erudovanost pedagogických pracovníků. Zvyšuje se *potřeba vzdělávání předškolních pedagogů* zejména v oblasti vývojové psychologie, vývoje řeči, poruch řeči a logopedické prevence, rozvoje jazyka, řeči a komunikace dětí. Za velmi důležitou považujeme také schopnost pedagoga vhodně diagnostikovat a návazně projektovat činnosti probíhající v mateřské škole. Zdůrazňujeme *potřebu posílit práci mateřských škol a práci předškolního pedagoga ve směru rozvoje dětí v souvislosti s požadavky současného kurikula*. Poukazujeme na využití vzdělávací nabídky vycházející z RVP PV, která (pokud s ní pedagog dobře pracuje, a to se zřetelem na individualitu každého dítěte a faktory na něj působící) vytváří dobré podmínky pro rozvoj dítěte v dané oblasti. V kontextu správného pochopení současného pojetí předškolního vzdělávání považujeme za nutné neoddělovat rozvoj jazyka a řeči od ostatních oblastí rozvoje dítěte. Za významnou považujeme *spolupráci mateřské školy s odborníky* z dané oblasti a *užší spolupráci s rodiči* (neboť např. až 10 % rodičů dle výsledků výzkumného šetření nevěnuje pozornost výslovnosti svých dětí, které přes vady ve výslovnosti v logopedické péči zařazeny nejsou).

V souvislosti s uskutečněným výzkumným šetřením a s výsledky z něj plynoucích jako *další výzkumné záměry* doporučujeme zejména zmapovat možné příčiny způsobující nižší úroveň komunikativních kompetencí dětí v jednotlivých vybraných oblastech a navrhnout možnosti intervence a kompenzace, realizovat výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči u dětí, které mateřské školy nenavštěvují, zmapovat rodinné zázemí dnešních dětí pro komplexní dokreslení dané problematiky, navrhnout pozorovací archy pro diagnostiku klíčových kompetencí dětí předškolního věku, s nimiž by učitelé dokázali pracovat s porozuměním, vybrat k nim vhodnou vzdělávací nabídku, zmapovat úroveň klíčových kompetencí dětí, specifikovat problémy dětí v daných oblastech a navrhnout doporučení, která by vedla k případné eliminaci zjištěných problémů, provést hlubší analýzu vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol, zmapovat slabé oblasti jejich odborných kompetencí a v návaznosti na zjištěné výsledky navrhnout modul pro další vzdělávání.

Moudrost mne nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.

R. Fulghum

Literatura

Bělinová, L., & Mišurcová, V. (1980). *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: SPN.

Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: PdF MU.

Cardová, J., & Švandová, H. (1988). *Jazyková výchova v mateřské škole II*. Praha: Naše vojsko.

Čápková, D. (1981). *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) [online]. EU [cit. 2009-10-30]. Dostupné z: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF.

Filcíková - Herfotová, M. (1957). *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha: SPN.

Fulghum, R. (2007). *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Praha: Argo.

Chytková, H., Krčmová, M., & Monatová, L. (1980). *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha: SPN.

Jarníková, I. (1927). *Výchovný program mateřských škol*. Praha: Česká grafická Unie, a.s.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.

Klímová, M. (1955). *Metodika jazykové výchovy na mateřské škole*. Praha: SPN.

Klímová, M. (1970). *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha: SPN.

Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.

Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén.

Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.

Minaříková, M., Cardová, J., & Švandová, H. (1987). *Jazyková výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko.

Pestalozzi, J. J. (1956). *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: SPN.

Prášilová, M., Šmelová, E. (2010). *Kurikulum a jeho tvorba II*. Olomouc: VUP.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholinguistiky*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Praha: VÚP.
- Rousseau, J. J. (1926). *Emil čili o vychování*. Olomouc: R. Promberger.
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: UP.
- Zajitzová, E. (2011a). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
- Zajitzová, E. (2011b). Tvorba nástroje pro hodnocení komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. *e-Pedagogium 2011*(1), 60–77.
- Zajitzová, E. (2010a). *Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*. Disertační práce. Olomouc,
- Zajitzová, E. (2010b). Rozvoj slovního projevu dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VII. Sborník příspěvků z VII. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 384–391.
- Zajitzová, E. (2009). Sluchové vnímání a rozlišování dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VI. Sborník příspěvků z VI. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 451–457.

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 nácviku. 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 představy 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 osvojuvanému 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 zdobení 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. Všímací 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

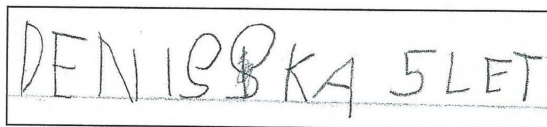
i hypotéza o zapamatování a napodobení celostního obrazu vlastního jména. Můžeme uvažovat o tom, že se děti učí jméno napsat a nikoliv již číst, jakkoliv se to zdá nelogické. Zápis je potom veden jakousi motorickou pamětí ruky, s kontrolou oka, které ovšem nejsou doprovázeny zpětným celostním pohledem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

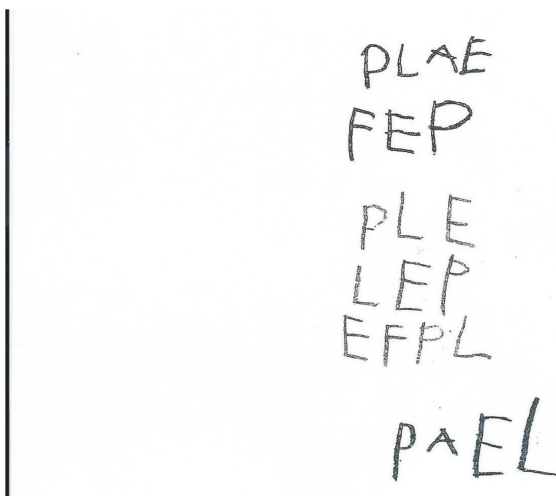
Dále je třeba asi uvažovat o tom, že dalších deset dětí zapíše vlastní jméno, ale písmena nezná, neumí přečíst, jen zapsat. Potom je privilegovaný pouze grafický znak, grafický obraz. To je ovšem také důležité, nepodceňujeme to, protože děti již vědí, nebo se tu mohou naučit, že pokud je v zápisu

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.

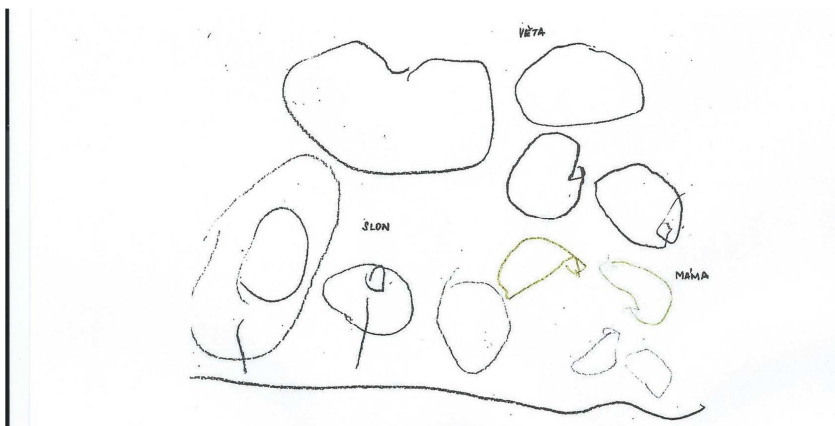
Abychom mohli o významech zapsaného jména uvažovat správně, je nutné se podívat dovnitř na strategie dětí, tedy vlastně na etapu jejich celkového vývoje ve psaní a čtení,

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.*

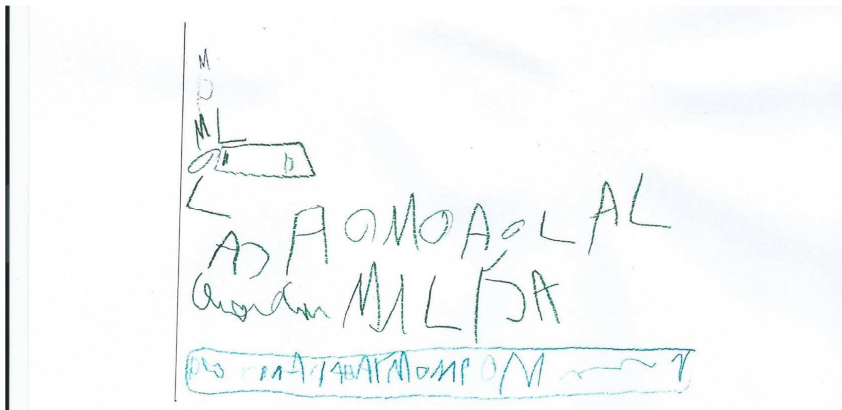
No, já už to líp

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

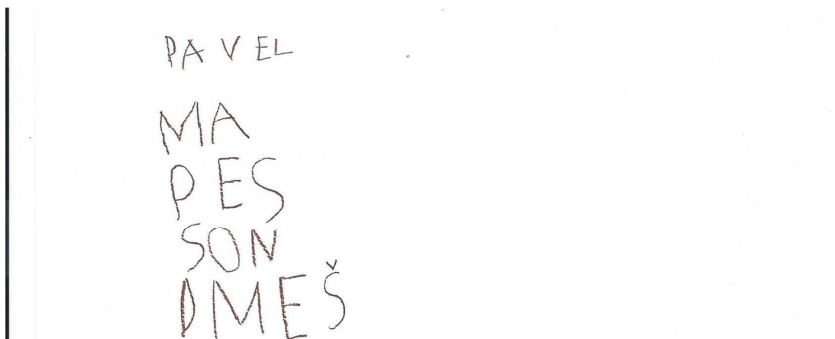


Psaní vlastního jména má Zorka naučené konvenčním způsobem a ví, co napsala. Je tedy ve čtvrté etapě psaní jména. Přesto vidíme, že zdaleka nemůže psát a číst stejným způsobem ostatní slova. Z řešení písemných úkolů je patrné, že se jedná o příklad slabičné hypotézy s doplňováním znaků a dotvářením významu 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.

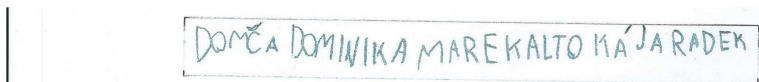
„Pes“ je napsaný konvenčním způsobem díky bezchybné analýze jednotlivých hlásek a znalosti tvarů písmen. U slova „slon“ si chlapec na prstech odpočítává množství znaků, které bude muset napsat, ale nakonec zapomene na L, u kterého nezná jeho správný tvar.

„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 zdoben- ní, 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 vy-právění někdy přetrvává právě u jména déle a odkazuje ke koncipování vlast- ního jména jako něčeho výjimečného. Také zdobení, 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.

Karel Rýdl. *New model of school education. USA exaple.*

Abstract: The paper describes situation of the basic changes aimed to support some destructive processes against the more and more effective-less traditional school teaching from the point of view of the technology development of todays needs. The autor offers one example from the U.S.A., as an inspiration form the s.c. reform of the educational system in the Czech Republic.

Key Words: Traditional Education, Traditional School, New Education Fellowship Movenment, Alternative school, Child Personality, Dangerous Learning.

Ivona Dömischová. *Creativity and its reflection in primary pedagogy students'fantasy at Palacky University- Faculty of Education in Olomouc.*

Abstract: This contribution deals with the creativity from a point of view of terminological definition in pedagogical literature. It specifies typical features of creative pupil, clarifies the experts'views on school environment that instigates the development of creativity and compare them with real views and fantasies of primary pedagogy students at Palacky University-Faculty of Education in Olomouc.

Key words: creativity, activity, motivation, primary pedagogy, qualitative research, creative pupil, ability, skill, method, first school pupil.

Alena Petrová, Plevová Irena, Lucie Křeménková, Dařilek Pavel and Michaela Pugnerová. *School preparedness and readiness in the context of sex differences.*

Abstract: The paper presents partial results of the psychological analysis of school readiness and preparedness. The attention is aimed on detection of sex differences within the diagnosis of school readiness in the preschool period. The authors focus primarily on the detection of the individual components of school readiness of children in the kindergarten using the extensive test battery. The research sample consists of 781 children. Results show gender differences in some of followed areas, confirming partially previous studies and bringing some new or different findings too.

Key words: school readiness, diagnostic of school readiness, sex differences.

Vladislava Marciánová. *Are children living in special institutions strange?*

Abstract: The article summarizes the views and experience of people (professionals and amateurs) caring for children who are placed in institutional long-term care of medical nature (home for children under 3 years). Based on the interviews with carers, a survey of the impact of institutional care on children's development is performed. Results of the interviews specify the difference between institutionalized children, and children growing up in a family environment. Moreover, possible negative influences on the development of children in institutional care.

Keywords:

institutional care, psychological deprivation, the effect of long-term institutional care, the views of carers.

Eliška Suchánková. *The Level of Competence in Preschool Children in the Area of Language and Speech.*

Abstract: The paper presents chosen research results (Zajitzová, 2009, 2010a, 2010b, 2011a) aimed to determine the level of communicative competences in preschool children before entering elementary school. This level is compared with the requirements defined in the Framework Educational Programme for Preschool Education (FEP PE, 2004) in terms of expected outcomes in the educational area "Child and its Psyche," in subarea "Language and Speech". The research sample comprised of 100 children aged 5 to 7 years. Observation, interview and scales were used as research methods. The best level in examined children is shown in the area of visual perception and skills for reading and writing. The low level is reflected in auditory perception and in formal speech. A significant difference was demonstrated between the level of communicative competence in preschool children and requirements FEP PE. The final part is devoted to the discussion of research results. There are recommendations for further development of children and exploration of the issue presented.

Key words: communicative competence, communication, language and speech, preschool education, Framework Educational Programme for Pre-school Education.

Ida Viktorová. *Writing own names of preschoolers.*

Abstract: Paper focuses on name writing development of preschool age children. It presents research which followed 101 children aged three to six years. Children wrote and read (analyzed) their name. Smaller groups were creating and writing words while using only letters contained in their name, they wrote the words like *dog*, *elephant*, *house* and read the words written backwards, looking for their internal structure. Products of children and their procedures for writing and reading were processed using open coding Results - preconceptions of name writing and reading are interpreted developmentally. Research design was inspired by psychogenetically theory of Emilia Ferreiro.

Keywords: preschool age, name writing, the development of reading and writing.

Kontakty na autory – řazeno abecedně**PhDr. Pavel Dařílek, CSc.**

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: pavel.darilek@upol.cz

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Katedra německého jazyka
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: ivona.domischova@upol.cz

Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: wulture.lvcja@seznam.cz

Mgr. Vladislava Marciánová

Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p.o.
e-mail: vladkamarcianova@centrum.cz

Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: petrova@pdfnw.upol.cz

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: plevova@pdfnw.upol.cz

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: PugnerovaMichaela@seznam.cz

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Kancelář rektora
Univerzita Pardubice
e-mail: karel.rydl@upce.cz

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

(roz. Zajitzová)

Ústav pedagogických věd

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

e-mail: suchankova@fhs.utb.cz

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

e-mail:

Ida.viktorova@pedf.cuni.cz

Contacts for authors - in alphabetical order**PhDr. Pavel Dařilek, CSc.**

Department of psychology and
patopsychology
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: pavel.darilek@upol.cz

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Department of German language
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail:
ivona.domischova@upol.cz

Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Department of psychology and
patopsychology
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: wulture.lvcja@seznam.cz

Mgr. Vladislava Marciánová

Children's center „little island“ in
Olomouc
e-mail:
vladkamarcianova@centrum.cz

**Doc. PhDr. Alena Petrová,
Ph.D.**

Department of psychology and
patopsychology
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: petrova@pdfnw.upol.cz

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Department of psychology and
patopsychology
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: plevova@pdfnw.upol.cz

**Mgr. Michaela Pugnerová,
Ph.D.**

Department of psychology and
patopsychology
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: PugnerovaMichae-la@seznam.cz

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Office of the Rector
University of Pardubice
e-mail: karel.rydl@upce.cz

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

(Zajitzová)

Department of Educational Sciences

Faculty of Humanities

Tomas Bata University in Zlín

e-mail: suchankova@fhs.utb.cz

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Department of psychology

Pedagogical faculty

Charles University in Prague

e-mail:

Ida.viktorova@pedf.cuni.cz

Informace pro autory

Účelem vznikajícího časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- Dominika.Stolinska@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);

- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5 , 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Dominika.Stolinska@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.