

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**PSANÍ A ČTENÍ VLASTNÍHO JMÉNA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

*NAME WRITING AND READING OF PRESCHOOL AGE CHILDREN*

Adéla Kubíková

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. 4. 2016

Podpis ..... *Kubiřová* .....

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za odborné vedení, přínosné rady a vždy ochotnou pomoc při zpracování bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině, příteli a přátelům za jejich podporu a povzbuzení.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá problematikou psaní a čtení vlastního jména v předškolním období. Vlastní jméno je pro děti velmi atraktivní, a proto se zpravidla jako první chtějí naučit psát právě svoje jméno. Díky podpisu si děti pomalu osvojují systém písma a celou písemnou kulturu.

Teoretická část se věnuje stručnému popisu jednotlivých vývojových charakteristik dítěte předškolního období. Dále se zabývá vývojem písma v předškolním věku a rozvojem schopností a dovedností potřebných k nácvičku psaní a čtení. Těžiště této práce spočívá v praktické části. Jedná se o vlastní empirický výzkum heterogenní skupiny dětí ve věku 3-6 let. Děti měly několik úkolů jako například podepsat se a následně svůj podpis zpětně přečíst nebo své jméno rozpoznat v krátkém textu.

Cílem zkoumání bylo zjistit, jaký mají předškolní děti vztah k podpisu. Pozornost byla zaměřena jak na grafickou podobu podpisu, tak na dětskou představu o tom, jak je podpis společensky důležitý a užitečný. Bakalářská práce se zabývá také tím, zda je pro děti těžší podpis napsat nebo jej přečíst.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Podpis, čtení a psaní, vývoj, vnímání psaného textu, předškolní věk

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis deals with the issue of writing and reading personal names in the preschool period. The personal name is very attractive for the children, and therefore they usually want to learn to write this particular name first. Thanks to the signature, the children gradually become acquainted with the system of writing and the entire culture of writing.

In its theoretical part, it briefly describes the individual development characteristics of a preschool child. Further on, it deals with the development of writing in the preschool age and the development of abilities and skills needed to learn to write and read. The focus of the paper lies in the practical part. It is the author's own empirical research of a heterogenic group of children aged 3-6 years. Children had several tasks, such as sign up and then re-read their signature or recognize their name in a short text.

The aim of the research was to find out the relationship of the preschool children to their signature. Attention was focused both on the graphic form of the signature, and on the children's notion of the social importance and usefulness of signature. The bachelor thesis also reflects on whether it is more difficult for the children to write their name or to read it.

## **KEY WORDS**

Signature, reading and writing, development, perception of letters, preschool age

# OBSAH

## I. Teoretická část

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>1 Vývojové aspekty předškolního období</b> .....	9
1.1 Kognitivní vývoj .....	10
1.2 Vývoj verbálních schopností .....	11
1.3 Motorický vývoj .....	12
1.4 Vývoj grafických dovedností .....	12
1.5 Přípravenost na vstup do první třídy .....	14
<b>2 Problematika čtení a psaní v předškolním věku</b> .....	15
2.1 Čtení a psaní před první třídou? .....	15
2.2 Dovednosti potřebné pro budoucí psaní a čtení .....	16
2.3 Provázanost procesu čtení a psaní .....	17
2.4 Čtenářská pregramotnost .....	18
<b>3 Písemná forma komunikace</b> .....	19
3.1 Vznik a vývoj písma .....	19
3.2 Specifika písemné komunikace .....	20
3.3 Povědomí předškoláků o písmu a psaní .....	21
<b>4 Problematika podpisu</b> .....	22
4.1 Proč předškolní děti láká podpis? .....	22
4.2 Vývoj podpisu podle G. Hildrethové .....	23
4.3 Psychogenetická teorie E. Ferreirové .....	24
4.4 Podpis jako indikátor vývoje čtení a psaní .....	26
<b>5 Význam vlastního jména</b> .....	28
5.1 Vymezení antroponym .....	28
5.2 Motivace výběru rodných jmen .....	29
5.3 Význam a funkce vlastního jména .....	30

## II. Praktická část

<b>6 Cíl výzkumu</b> .....	32
<b>7 Historie výzkumu</b> .....	32

7.1	Základní informace o mateřské škole .....	32
7.2	Výzkumná skupina.....	33
7.3	Metody sběru a zpracování dat .....	33
7.4	Ukázka podpisu .....	36
<b>8</b>	<b>Analýza a interpretace dat .....</b>	<b>37</b>
8.1	Psaní a čtení vlastnoručního podpisu .....	38
8.2	Učení se podpisu .....	46
8.3	Povědomí předškoláků o významu podpisu.....	52
8.4	Vnímání souvislosti mezi jménem a podpisem .....	56
8.5	Čtení svého jména v textu .....	58
8.6	Segmentace slov .....	61
<b>9</b>	<b>Shrnutí výsledků a diskuse .....</b>	<b>64</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>69</b>
	<b>LITERATURA .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ .....</b>	<b>73</b>

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## ÚVOD

Umíte si představit život bez čtení a psaní? Obešli bychom se bez psaní pohlednic z dovolených našim blízkým, bez psaní nákupních seznamů či jiných poznámek nebo snad bez čtení novin, které nám zprostředkovávají informace o tom, co se zrovna odehrává ve světě? Myslím si, že nikoliv. V současné době je osvojení si písma nutností, bez které by se člověk jen velmi těžko zapojoval do společnosti. Čtení a psaní je předpokladem pro šíření vzdělanosti, kultury, slouží k rozvoji slovní zásoby i k získávání informací, které jsou nezbytné pro naše přežití.

Nicméně naučit se psát a číst je velice náročný a dlouhodobý proces. Z toho důvodu si děti ještě před vstupem do školy osvojují základní předpoklady pro budoucí zvládnutí těchto dovedností. Jako první slovo, které se děti obvykle chtějí naučit psát je jejich vlastní jméno. Jedná se totiž o jeden z nejpřirozenějších výrazů, se kterými se děti setkávají, a rovněž je podpis spojen s vnímáním vlastní osoby i s formováním identity. Psaní vlastního jména je tedy velice emotivní i atraktivní činností, která dětem otevírá prostor pro budoucí čtení a psaní.

Právě problematikou psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku se zabývá tato bakalářská práce. Je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. Teoretický úsek se nejprve věnuje vývojovým charakteristikám dítěte v předškolním věku a to s ohledem na téma práce. Následně je pozornost zaměřena na problematiku čtení a psaní v předškolním věku, kde se mimo jiné zabývám dovednostmi, které jsou potřebné k nácviku psaní a čtení. Dále se zaměřuji na tematiku písemné formy komunikace, na problematiku podpisu i na význam vlastního jména.

Praktickou část tvoří vlastní výzkumné šetření zrealizované v mateřské škole. Překládaná data vychází z analýzy podpisů jednotlivých dětí a z polostrukturovaných rozhovorů. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo dvacet šest dětí ve věkovém rozpětí od tří do šesti let. Cílem zkoumání bylo zjistit, jaké povědomí mají předškolní děti o podpisu, jeho společenské důležitosti a hodnotnosti, i jak dokáží svůj podpis graficky ztvárnit a jakým způsobem mu rozumí.

## 1 Vývojové aspekty předškolního období

Předškolní období můžeme v nejširším slova smyslu vymezit jako etapu probíhající od narození až po nástup povinné školní docházky. Toto vymezení má svůj praktický význam v plánování sociálních a výchovných opatření před samotným vstupem do školy (Langmeier, Krejčířová, 1998). Omezením této definice je hrozba přílišného srovnávání vývojových potřeb různě starých dětí nebo v redukci hodnocení rozdílů mezi dětmi do šesti let pouze na hledisko kvantitativní. Z toho důvodu se domnívám, že je lepší vymezit předškolní období v užším slova smyslu jako etapu začínající třetím rokem a končící vstupem do školy, zpravidla v šesti letech (Vágnerová, 2012).

Na předškolní věk se lze dívat i z hlediska institucionálního vymezení jako na období, které je ohraničené z obou dvou stran významnými sociálními mezníky. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, obvykle vstupuje dítě do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nastupuje do školy (Plevová, 2003). Musíme mít však na paměti, že předškolní období není ani zdaleka pouhou přípravou na školu, ba naopak se jedná o velice významnou vývojovou etapu v životě dítěte. Jsou zde zcela svébytné a pro toto období typické úkoly a potřeby, které nesmějí být opomenuty, aby se z dítěte mohl stát zdravý člen společnosti (Matějček, 1996).

Předškolní věk bývá často charakterizován jako období dětských her a výrazné aktivity dítěte. Je to věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita, rozvoj účelné aktivity a sebeprosazení. U předškolních dětí se projevuje intenzivní potřeba orientace zaměřená na poznávání řádu světa. Pod vlivem výchovy si děti začínají osvojovat normy chování, utváří se také svědomí a s tím související pocit viny. Dochází k formování dětské identity, která souvisí s osvojením pohlavní role, kterou děti kolem čtvrtého roku přijímají, a vědí, že jejich pohlavní identita je neměnná. Pro příznivý vývoj dítěte předškolního věku je rozhodující vliv prostředí, které dítěti poskytuje dostatek podnětů. Kolem čtvrtého roku vzrůstá význam vrstevnické skupiny, kde postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí (Gillernová, 2000). V tomto období tedy dochází ke změnám jak v oblastech sociálního, emočního, fyzického, tak motorického či kognitivního vývoje.

V následujícím textu se blíže věnuji předškolnímu období a to ve spojitosti s rozvojem myšlení, řeči, motoriky a kresby, čili s takovými dovednostmi, které úzce souvisejí s vývojem psaní a čtení, což jsou základní východiska této bakalářské práce.

## 1.1 Kognitivní vývoj

Dlouhou dobu bylo dítě pokládáno za zmenšeninu dospělého. Dnes již víme, že dítě myslí, vnímá, uvědomuje si a poznává svět jinak nežli dospělý. Dítě v předškolním věku „*vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého hlediska*“ (Plevová, Petrová, 2003, s. 78). I vnímanou skutečnost si děti vykládají dle svého, aby byla pro ně jasná a srozumitelná, tudíž si nepřipouští takové informace, které by jejich pohled na svět nějakým způsobem komplikovaly. Pro předškolní věk je charakteristická rostoucí schopnost vnímat a rozlišovat jednotlivosti a detaily. Dovedou věci rozkládat i skládat, i když rozkládání má dlouhou dobu převahu před skládáním (Matějček, Pokorná, 1998).

V myšlení dochází k výrazným změnám, neboť děti přecházejí z předpojmové úrovně na úroveň názorného a intuitivního myšlení. V této vývojové etapě je myšlení nepřesné, jelikož je prelogické, a tudíž skýtá mnohá omezení. Způsob, jakým děti pohlíží na svět, jak a jaké informace si vybírají, je ovlivněno přetrvávajícím egocentrismem, fenomenismem a presentismem. Pro předškolní věk je také typické magické myšlení neboli tendence vypomáhat si při zpracování informací fantazií, která je v tomto období na svém vrcholu a je zpravidla živější a tvořivější než kdykoliv v pozdějším životě. Pro toto období je dále charakteristický animismus či antropomorfismus (polidšťování neživých předmětů), arteficialismus (všechno se „dělá“) a absolutismus, což je přesvědčení, že každé poznání musí mít jednoznačnou a definitivní platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty, jelikož relativita názorů dospělých je pro ně nepochopitelná (Vágnerová, 2012; Langmeier, Krejčířová, 1998; Matějček, Pokorná, 1998).

Myšlení dítěte je vázáno na konkrétní, vnímané nebo představované předměty, je tedy ovlivněno vazbou mezi objektem a myšlenkovými schémata dítěte (Piaget, Inhelderová, 1997). Konkretismus se v tomto období projevuje také v časovém a prostorovém vnímání. Děti mají tendenci vnímat svět jen v přítomném okamžiku, bez vztahu k minulosti nebo budoucnosti. Předškoláci se sice již bez problémů orientují v pojmech před a po, ale „*čas, který bere dítě v úvahu, nepřekračuje hranici událostí, ve kterých je nějak angažované*“ (Vágnerová, 2012, s. 192). Podobně egocentricky vnímají i prostor. Bez problému se orientují v pojmech jako nahoře a dole, ale laterální orientace jim stále dělá problém, stejně tak odhady a srovnávání prostorových vztahů (Vágnerová, 2012; Plevová, Petrová, 2003).

Aktuální podoba světa má tedy pro předškolní děti velký význam a její proměnu chápou inkongruentně. Děti zprvu nechápou nezávislost podstaty na změně vnější podoby. Neuvědomují si, že to, co bylo změněno, může být navraceno zpět do původního stavu. S přibývajícím věkem se tato schopnost výrazně zlepšuje a kolem pátého roku si již uvědomují, že se podstata objektu nemění (Vágnerová, 2012).

## 1.2 Vývoj verbálních schopností

Komunikační schopnosti předškoláků jsou výsledkem dlouhodobého zrání a učení, které jsou podmíněny zejména poznávacími procesy, sociálním prostředím a motorikou (Bednářová, Šmardová, 2010).

V předškolním období se velmi zdokonalí řeč, dětská patlavost pomalu mizí a mluva se stává dokonalejší i po větné stavbě. Děti s přibývajícím věkem začínají mluvit v delších a složitějších větách, postupně dochází k upevnění gramatických pravidel, i když jsou v tomto věku časté nepřesnosti či syntaktická rigidita (Vágnerová, 2012). Celkově se dá konstatovat, že roste zájem o mluvenou řeč jako takovou, neboť děti už vydrží delší dobu poslouchat pohádky, zarecitují nějaké říkanky a mnohé děti již umí zazpívat písničku, i když zpravidla velmi nedokonale (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Během této vývojové etapy probíhá tzv. druhé ptací období, pro které jsou typické otázky „proč“ a „jak“, které slouží k obohacení dětského slovníku, k rozvoji vyjadřování, ale i ke komplexnějšímu chápání souvislostí a vztahů. Díky vývoji řeči dochází i k růstu poznatků jak o okolním světě, tak i o sobě, nicméně *„předškoláci používají jazyk na takové úrovni, která odpovídá dosaženému stupni poznávacích procesů“* (Vágnerová, 2012, s. 214).

Ačkoliv je jazyk závislý na myšlení, mohou se v předškolním období v jejich vztahu vyskytnout určité disproporce. Řeč buď zaostává za myšlením, nebo se naopak může stát, že řeč myšlení předbíhá. První případ je častější na začátku předškolního období, kdy dítě vykoná nějakou činnost, ale nedovede ji pojmenovat. Druhý případ je typičtější pro druhou polovinu předškolního období, kdy dochází k prudkému rozvoji řeči a řečové aktivity, kdy si dítě často vymýšlí slova pro neznámé situace či věci (Plevová, 2003).

Rozvoj řeči výrazně ovlivňuje schopnost číst a psát. Do čtecího i psaného projevu se nepříznivě promítají artikulační neobratnosti, nesprávná či nedokonalá výslovnost, dále

pak problémy ve fonematickém uvědomování nebo obtíže se zapamatováním si verbálních informací. Zhoršenou aplikaci gramatických pravidel do písemné podoby může značit snížený jazykový cit dítěte nebo nedostatky ve slovosledu (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **1.3 Motorický vývoj**

Aby bylo dítě schopné provádět natolik složitý úkon jako je psaní, musí mít rozvinuté určité dovednosti, a to zejména hrubou a z ní vycházející jemnou motoriku. O hrubé motorice mluvíme v souvislosti s pohybem velkých svalů, díky kterým ovládáme držení těla i koordinaci pohybů. Naopak jemná motorika se týká obratnosti prstů, rukou a mluvidel. Propojení vývoje řeči a obratnosti ruky je dobře známá a projevuje se i v tomto období. Ne náhodou se přesnější artikulace objevuje právě v té době, kdy dítě projevuje zvýšený zájem o kresbu (Kutálková, 2005).

V předškolním období nejsou změny v motorickém vývoji tolik nápadné, jak tomu bylo v předcházejících vývojových etapách. Dochází však k neustálému zdokonalování, zlepšuje se koordinace pohybů, dítě je hbitější a vyznačuje se elegantnějšími pohyby (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě již běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka, zvládá chůzi ze schodů i do schodů bez držení. Také vydrží delší dobu stát na jedné noze, leze po žebříku a umí házet míčem po způsobu dospělých. Větší zručnost se projeví i v soběstačnosti dětí, jelikož již samostatně jedí, samy se oblékají i svlékají a také si zkoušejí zavazovat tkaničku (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Můžeme říci, že pohyb je neodmyslitelnou potřebou každého dítěte. Předškoláky zejména láká rychlý pohyb jako je jízda na koloběžce, skákání, běhání, lezení nebo nejrůznější míčové hry, které střídá s méně namáhavými činnostmi kupříkladu modelováním, stavěním ze stavebnic nebo kreslením (Matějček, Pokorná, 1998).

### **1.4 Vývoj grafických dovedností**

Podle Uždila (2002) se počátek dětského výtvarného vyjádření podobá řeči mluvené. Pomocí kresby sdělují děti své názory nebo promítají na papír to, co ještě neumí vyjádřit slovy. Kresba tak představuje jedinečnou dětskou výpověď o jeho vnitřním světě. Díky výtvarnému projevu můžeme lépe porozumět tomu, jak děti vidí svět, který je obklopuje,

jakým způsobem reagují na dění ve svém okolí a jak se s ním vyrovnávají (Plevová, Petrová, 2003).

Bezesporu prvním činitelem v kresbě je motorika, jelikož proces samotného kreslení je zpočátku důležitější než konečný výsledek vytvoření (Uždil, 2002). První dětské čmáranice jsou tedy jen jakýmsi experimentováním, jednoduchými tahy bez plánu a kontroly, které pramení z nadbytku svalové energie. První grafické projevy se podobají hře, ale odlišují se od ní tím způsobem, že po sobě zanechávají něco trvalého ať už v podobě čáry, bodu nebo linky (Šupšáková, 1991). Úroveň kresby tedy úzce souvisí s motorickým vývojem. Tříleté dítě již ovládá pohyby rukou natolik, že zvládne napodobit různý směr čáry ať už ve vertikálním, horizontálním, nebo kruhovém směru. Ve čtvrtém roce ovládá kresbu křížku, v pátém roce je schopno napodobit čtverec a zhruba v šesti letech i trojúhelník (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dětská kresba prochází různými fázemi vývoje. Nejprve dítě zanechá na papíře skvrnu, která se později mění ve čmáraní, a to se kolem třetího roku proměňuje v uzavřené smyčky napodobující písmo dospělých. První tvar, který dítě spontánně nakreslí, je kruhovitý. Dítě ke kruhu postupně připojuje dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar a vznikne tak „hlavonožec“, který však existuje jenom díky představivosti dospělých, neboť ve zmeti čar vidí nakreslenou hlavu a nohy (Švancara, Švancarová, 1980). Postava se pomalu mění, přibývají detaily, jednotlivé části se postupně zvětšují nebo zmenšují, dokud nedosáhnou správných proporcí. Jelikož je dítě antropocentrické, tak ve středu jeho zájmu je člověk a vše, co s ním úzce souvisí (Kutálková, 2005; Uždil, 2002).

Kresba má také úzkou souvislost s psacími dovednostmi, protože se při ní procvičuje držení tužky a technická stránka kreslení obecně. Jak zmiňuje Kutálková (2005, s. 112) „aby dítě jednou mohlo pěkně a bez větší námahy psát, měly by obě stránky kresby, technika i obsah, odpovídat věku.“ Na vztah kresby a písma poukazuje i francouzská psycholožka R. Davidová (2001, s. 29) „*děti, které vyrábějí ušmudlané, zmatené a nedbalé výkresy, mívají potíže se psaním*“. Časté gumování nebo přeškrtnání může značit snahu potlačit to, co by mohlo vyjít najevo. Na kresbu pak můžeme pohlížet jako na nevědomé písmo, neboť kresba umožňuje větší volnost při tvorbě, zatímco písmo si může každý přečíst a také jeho realizace podléhá daleko více pravidlům, než jak je tomu u výtvarného projevu (Davidová, 2001).

## 1.5 Přípravenost na vstup do první třídy

Otázkou školní zralosti se zabýval již v sedmnáctém století J. A. Komenský, který určil šestý rok dítěte jako vhodný pro nástup do školy, ale zároveň upozornil na možnou nezralost některých dětí (Fasnerová, 2012). V dnešní době nastupují děti obvykle do první třídy v září v tom samém roce, kdy dosáhly věku šesti let. Avšak některým dětem, které mají narozeniny v druhé polovině roku nebo které měly odklad školní docházky, může být při vstupu do školy už dokonce sedm let (Bacus, 2009). Přejít dítěte ze školky do první třídy znamená velkou zátěž nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče a blízké. Hodnota vzdělání ve společnosti vzrůstá, a proto je na žáky kladen stále větší tlak, aby podávaly co nejlepší studijní výkony (Fasnerová, 2012). Z toho důvodu je nutné, aby bylo dítě na školní práci dostatečně připravené a vyspělé.

Školní zralost lze chápat jako dosažení takového stupně ve vývoji, kdy je dítě schopné zvládnout nároky školních povinností. „*Prvňáček musí mít již celou řadu znaků školáka, musí být zralý rozumově, citově a sociálně*“ (Jirásek, 1980, s. 248). Mezi hlavní znaky školní zralosti se zařazuje vyspělost v oblasti tělesné, duševní a sociální. Dosažení zralosti ve všech třech složkách je závislé na vnějších i vnitřních činitelích, kteří ovlivňují somatický a psychický stav dítěte. U fyzické zralosti se posuzuje zejména věk, výška a váha dítěte. Duševní zralost zahrnuje zejména rozumové a poznávací schopnosti. Školní úspěšnost také ovlivňuje dosažená úroveň v oblastech zrakového a sluchového vnímání, rozumových schopností, paměti, řeči a motoriky. Dítě sociálně zralé se vyznačuje určitou mírou samostatnosti, emocionální stabilitou a odolností (Bednářová, Šmardová, 2010).

Pro základní posouzení školní zralosti se používá řada posuzovacích škál a testů. Nejznámější je nejspíše Jiráskův test školní zralosti skládající se ze třech úloh a to kresby postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. Do všech úloh se promítne dětská úroveň koordinace vizuomotoriky, jemné motoriky a pohybů ruky. Z úloh dále vplyne schopnost analýzy a syntézy, orientace v prostoru i celková rozumová úroveň dítěte (Jirásek, 1980).

Několik procent dětí však nedosahuje v šesti letech požadovaných znaků školní zralosti. Pokud by se tyto děti měly zhostit školních povinností, tak by s nimi zažívaly jenom těžkosti. Odklad školní docházky neznamena ztracený rok, ale naopak rok zaměřený na předškolní přípravu. Děti tak pracují na zajímavých úkolech, které jsou pro ně zdrojem zábavy i rozvoje (Matějček, 1996).

## 2 Problematika čtení a psaní v předškolním věku

V druhé kapitole se nejprve pokusím odpovědět na otázku, zda je vhodné učit děti v předškolním věku číst a psát. Následně se zaměřuji na schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro nácvik budoucího psaní a čtení. Dále se věnuji otázce, zda jsou procesy čtení a psaní vzájemně provázané. V poslední části této kapitoly se podrobněji zabývám problematikou čtenářské pregramotnosti, kde vymezuji její vztah ke gramotnosti a v neposlední řadě se zmiňuji také o činitelích, kteří mají na její vývoj vliv.

### 2.1 Čtení a psaní před první třídou?

V mateřských školách obvykle neprobíhá systematické vyučování čtení a psaní a tak na otázku, zda je vhodné učit děti psát a číst před nástupem do školy, se snaží odpovědět zejména rodiče předškoláků. Od svého okolí mohou slyšet nejrůznější doporučení a názory. Jeden z častých argumentů, proč učit děti číst a psát ještě před nástupem povinné školní docházky je ten, že se ve třídě setkají se spolužáky, kteří již mají tyto dovednosti osvojené, a tak na učení trivna bude málo času. Na druhou stranu se mohou setkat i s opačnými názory, které nepodporují seznamování dětí s písmeny, jelikož varují před nudou, kterou by dítě mohlo zažívat ve škole, protože by mu první třída nepřinesla nic nového (Bednářová, Šmardová, 2006).

Řada odborníků se shoduje v tom, že by rodiče měli učit děti číst a psát jednotlivá písmena abecedy až tehdy, když děti o písmo jako takové projeví zájem a samy chtějí vědět, jak se které písmeno čte a píše. Některé děti se spokojí se znalostí několika málo písmen, která je nějakým způsobem zaujala nebo k nim mají určitý vztah (například první písmeno ve jméně). Tato písmena mohou rozpoznat v textu nebo je i napsat hůlkovým písmem. Jsou i takové děti, které se postupně zajímají o všechna písmena a jakmile znají skupinu písmen, tak ji zkoušejí číst a psát (Bednářová, Šmardová, 2006). Nicméně dětem nepřinese příliš užitku, pokud se naučí psát písmena pouze mechanicky za sebou bez pochopení systému psané řeči. Proto je skutečně vhodné učit děti psát jednotlivá písmena až tehdy, když o ně projeví zájem, jelikož do té doby příliš nevědí, co s tím mají dělat (Bednářová, Šmardová, 2006).

Bacusová ve své publikaci zdůrazňuje, že není vhodné učit děti předškolního věku abecedu, protože i když umí jako básničku odříkat, jak jdou jednotlivá písmena za sebou,

tak jim tato dovednost příliš nepomůže k tomu, aby se naučily číst. Pro děti může být totiž matoucí, že se písmena jinak jmenují v abecedě a jinak se vyslovují ve slovech. Podle autorky je nejlepší způsob jak připravit dítě na čtení formou hry, kdy se děti učí jednotlivé hlásky, jak se skutečně vyslovují ve slovech, nikoliv podle jejich jména v abecedě. Takže například místo písmena *bé* se děti seznamují s *b*, které mohou slyšet například ve slovech banán, babička nebo bodlák (Bacus, 2009).

V tomto období by se tedy mělo zaměřovat nikoliv na ovládnutí čtení a psaní jednotlivých písmen, ale na rozvoj takových dovedností, které jsou podkladem pro budoucí čtení a psaní. S těmito schopnostmi se děti seznamují prostřednictvím zábavných a zároveň zvládnutelných her. V následujícím textu se zaměřuji na konkrétní dovednosti, které jsou potřebné pro budoucí čtení a psaní.

## **2.2 Dovednosti potřebné pro budoucí psaní a čtení**

*„Při čtení vyjadřujeme písmena akusticky na základě vizuálního vjemu a při psaní vyjadřujeme písmena graficky na základě představ“* (Doležalová, 1998, s. 26). Psaní patří k produktivním řečovým činnostem podobně jako hovor, při kterém však myšlenku nevyslovujeme nahlas, ale zanášíme ji pomocí slov na papír. Jakmile dítě pochopí, jak systém psané řeči funguje, tak již chápe, že je potřeba k zapsání myšlenky znalost písmen abecedy, sluchová analýza slov, správná artikulace hlásek a jejich následné dešifrování na jednotlivá písmena. Také rozumí tomu, že je důležité dodržování pořadí jednotlivých písmen ve slově, zapamatování si tvarů písmen i automatizace psacího pohybu (Doležalová, 1998). Předškolní děti však obvykle nemají tento systém osvojený a teprve přicházejí na to, že psaná řeč je samostatný systém reprezentací odlišný od mluvení, který je nutné kognitivně uchopit a strukturovat. K tomu je nezbytné dosažení určité úrovně symbolického uvažování, které děti pozvolna nabývají na konci senzomotorického období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let. V této době se jejich přístup ke světu mění, neboť jsou již schopny představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného (Piaget, Inhelderová, 1997).

Schopnosti a dovednosti, které jsou potřeba rozvíjet pro nácvik budoucího psaní a čtení, jsou hrubá a jemná motorika a její koordinace se smyslovými orgány, grafomotorika, kresba a lateralita. Pro psaní je také velice důležitá řeč, myšlení, ale i motivace dětí ke čtení a psaní (Doležalová, 2010).

Synek dále zdůrazňuje smysl pro rytmus, jelikož považuje za dobrou přípravu na psaní rytmické čmáraní. Doporučuje, aby děti doprovázely grafické projevy říkankami a to ve stoje, nikoliv v sedu, protože jinak by si neosvojily potřebný svalový tonus (Synek, 1972 in Mlčáková, 2009).

Matějček (1996, 1998) zdůrazňuje procvičování analyticko-syntetické schopnosti zraku a sluchu. V předškolním období je dítě schopné vnímat nejen celky, ale i detaily, a je tudíž schopné věci různě skládat i rozkládat. Základním předpokladem pro budoucí čtení a psaní je jednak schopnost rozložit napsané slovo na jednotlivá písmena, tak i schopnost slyšet jednotlivé hlásky v mluveném slově. Měli bychom proto děti podporovat v různých aktivitách, které pomáhají rozvíjet tyto schopnosti, jako je kupříkladu slovní fotbal nebo hra s různými stavebnicemi.

Velice jednoduchá činnost, která napomáhá čtecím schopnostem, je čtení dětem například před spaním. Vztah k četbě si děti nevytvářejí až se vstupem do školy, ale již od nejranějšího věku. Matějček (1996) uvádí, že v rodinách, kde se dětem čtou knížky, jsou děti lépe připravené na čtení ve škole. Jsou lépe motivované, mají větší slovní zásobu i pohotovější vyjadřování myšlenek.

### **2.3 Provázanost procesu čtení a psaní**

Jsou procesy čtení a psaní vzájemně provázané? Podle Doležalové (1998) se oba dva procesy vzájemně ovlivňují. Psaní podle ní podporuje schopnost číst, jelikož si při něm děti lépe zapamatují grafickou podobu písma, a naopak čtení kladně ovlivňuje proces psaní. Ovlivňuje analyticko-syntetickou činnost, rozvíjí paměť pro grafické znaky a usnadňuje i zacházení se symboly. Podobný názor zastává Jiránek, který uvádí, že čtení a psaní jsou druhy stejné řečové činnosti, protože u nich dochází k zapojení podobných psychických funkcí a procesů (Jiránek, 1954 in Doležalová, 1998).

Také z klasického pojetí čtení a psaní, podle kterého na psaní pohlížíme jako na kódování a na čtení zase jako na dekódování, vyplývá, že jsou tyto procesy vzájemně provázané. Pokud umíme slovo napsat, měli bychom jej tedy umět i přečíst. Avšak děti předškolního věku, které se teprve snaží přijít na samotný princip psané řeči, nechápou tyto procesy jako propojené. Děti zatím nemusí rozumět tomu, že vše, co se čte, musí být zapsané nebo že text zůstává stejný a s přečtením se nemění. Díky hře s písmeny se mohou

děti domnívat, že dospělí dokáží přečíst vše, dokonce i nečitelné klikyháky, nebo že lze číst bez psaní, a naopak umět psát bez znalosti čtení (Viktorová, 2005).

Chomsky (2008/2009) dále upozorňuje na to, že na začátku procesu osvojování si čtení a psaní stojí ve středu zájmu psaní a tudíž se procesu čtení nevěnuje stejná pozornost. Proto se zpočátku může stát, že psaní předchází čtení. Psaní je totiž pro děti více uchopitelné, jelikož při něm převádějí zvukovou podobu na papír, zatímco při čtení musí identifikovat zcela neznámé slovo, což vyžaduje větší znalost abstrakce.

## 2.4 Čtenářská pregramotnost

V dnešní společnosti je kladen velký důraz na gramotnost, tedy na schopnost ovládat čtení a psaní. Doležalová (2010, s. 12) popisuje gramotnost jako „*osvojenou soustavu vědomostí, dovedností a návyků pro čtení a psaní*“ a rozděluje ji na čtyři složky - čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Podstatou čtenářské gramotnosti není jenom psanou řeč správně přečíst, ale také ji porozumět, pracovat s ní, umět ji kriticky zhodnotit a využít podstatné informace (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Čtenářská gramotnost se vyvíjí z čtenářské pregramotnosti, což je „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době před nástupem do školy*“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493). Počátky pregramotnosti se utvářejí již v nejčasnějších fázích lidského života. K osvojení si čtenářské pregramotnosti přispívají spontánní aktivity v sociálních situacích, interakce s dospělými a vlastní motivace dítěte. Je nesmírně důležité podporovat tyto dovednosti, jelikož jejich úroveň v předškolním období předurčuje nejen školní úspěšnost, ale i kvalitu gramotnosti v dospělosti (Doležalová, 2010).

Kvalitu a podnětnost rané gramotnosti ovlivňuje kulturní i sociální prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. V předškolním období působí na dítě společně mateřská škola a rodina. Rodiče jsou v rozvoji pregramotnosti nezastupitelní, protože na děti od narození mluví, učí je první slova, ukazují jim předměty, čtou jim první pohádky, učí je písničky a říkanky, vyprávějí si spolu příběhy, apod. V mateřské škole je dítě rozvíjeno, podporováno a motivováno dle jeho individuálních potřeb a schopností. V České republice se ve školkách děti systematicky neučí číst a psát, ale cílem je u nich vytvořit pozitivní vztah k psané řeči. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní a pomocí her podporovat rozvoj těch oblastí, které jsou potřebné pro budoucí čtení a psaní (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

### 3 Písemná forma komunikace

Na písmo můžeme pohlížet jako na systém znaků, kdy každý znak odpovídá určitému prvku v řeči například hlásce nebo dokonce celému slovu (Mlčáková, 2009). Jednotlivá písmena jsou pak vázaná k sobě na základě pevně daných konvenčních pravidel. Aby dítě porozumělo systému psaní, musí si tato pravidla písemného záznamu osvojit a přijmout je za vlastní. Otázce, jakým způsobem děti vnímají písmo a psaní jako takové, se blíže věnuji v této kapitole. Nejprve se však zabývám obecně problematikou písma, kde stručně vymezuji jeho vznik a vývoj. Tato kapitola dále zprostředkovává pohled na specifika písemné komunikace, a to především ve srovnání s řečí mluvenou.

#### 3.1 Vznik a vývoj písma

Vznik písma byl jedním z nejvýznamnějších okamžiků v dějinách lidstva. Psané záznamy umožnily přenos myšlenek, cenných poznatků a zkušeností napříč generacemi. Ještě dlouho před vznikem písma znali lidé různé způsoby, jak si něco připomenout nebo si zaznamenat své myšlenky. Již v době před více než třiceti tisíci lety zanechávali pravěcí lidé druhým důležité zprávy prostřednictvím jeskynních maleb. Pozdějšími způsoby záznamu byly například uzlové značky Inků, řetězce mušlí a kamínků nebo vrubové hůlky, které se používaly k evidenci zapůjčených věcí (Ong, 2006; Svatošová, 2009).

Každá kultura se vyznačovala specifickými materiály a nástroji, které sloužily k písemnému zaznamenání údajů. Grafické znaky se ryly do hliněných tabulek, tesaly se do kamene, malovaly se na papyrus, hedvábí a později na papír. Používaly se různé nástroje jako rydla, kladiva, stvoly, štětce, brka, až nakonec v osmnáctém století byla vynalezena tužka a později i pero (Fasnerová, 2012).

První písma byla obrázková, kde znak vyjadřoval nějaký předmět nebo druh činnosti. Z piktografického písma se vyvinulo písmo pojmové neboli ideografické, které dokázalo obsáhnout složitější symboliku, kdy jeden obrázek zastupoval více významů v závislosti na jeho kontextu. Postupem času se vyvinulo písmo hláskové. Hlavním rysem hláskového psaní je, že zaznamenává pouze zvukovou podobu slova nebo jednotlivých hlásek bez ohledu na vyjadřovaný obsah (Svatošová, 2009). Písmo, které chápeme dnes, „*netvoří reprezentaci věcí, ale reprezentaci promluvy*“ (Ong, 2006, s. 100).

## 3.2 Specifika písemné komunikace

Psaní můžeme rozlišit na složku grafickou, což je vytváření tvaru písmene, slov a jejich spojů, a na složku pravopisnou, čímž se rozumí zápis myšlenek pomocí pravopisných pravidel (Jiránek, 1954 in Mlčáková, 2009). Psaní však nelze chápat jen jako pouhé mechanické zvládnutí techniky písma a prostý překlad z mluvené podoby do písemné. Psaní totiž vytváří v jazyce kódy, které jsou odlišné od orálních kódů téhož jazyka. Mluvený a písemný jazyk se tedy od sebe odlišuje, například ve vývoji, vnější podobou, formou, ale také funkčně. Jaká jsou tedy specifika psané řeči?

Olson (1977) spatřuje význam mluveného jazyka v kontextu, zatímco psaní vykazuje význam v samotném jazyce. Podle Onga (2006) je písmo a psaní jako takové zcela umělé oproti přirozené mluvě. Přirozenost mluvené řeči spočívá v tom, že se každý zdravý jedinec naučí mluvit, zatímco psaní vyžaduje nástroje a další vybavení. Na psaní tudíž můžeme pohlížet jako na technologii. Když o psaní prohlásíme, že je umělé, neznamená to odsudek, neboť „*technologie nejsou pouhými vnějšími pomůckami, ale rovněž způsobují vnitřní proměnu vědomí*“ (Ong, 2006, s. 98). Abychom mohli plnohodnotně žít, nepotřebujeme pouze bezprostřední blízkost, ale také odstup, který nám zprostředkovává právě psaní. Díky tomuto odstupu se vyjadřování stává přesnější, jelikož jsme oproštěni od bohatého leč mnohdy chaotického kontextu. Při psaní se člověk musí vyjadřovat jasně a přesně, protože se na rozdíl od mluvené řeči nemůže spoléhat na výrazy obličejové, gesta, intonaci a dokonce ani na posluchače, kteří by se na případné nejasnosti přímo zeptali (Ong, 2006).

Písemná řeč je tedy bezkontextová a podléhá daleko více vědomé kontrole nežli mluva. Ten, kdo hovoří, musí své sdělení formulovat v reálném čase, tudíž má méně prostoru na rozmyšlení, a tím je i jeho sdělení méně přesné. Zatímco písemná komunikace umožňuje autorovi tvořit sdělení v relativně neomezeném časovém úseku, díky kterému se nad textem může více zamyslet a také jej dle libosti upravovat a doplňovat, dokud nemá takovou podobu, s kterou je spokojen. Jakmile je text dokončen, tak dochází podle Onga (2006) k oddělení textu od svého autora. To vysvětluje na příkladu konfrontace autora s jeho dílem. Pokud chceme vznést kritiku nad textem, musíme ji vyslovit tehdy, když je autor fyzicky přítomný, jelikož není způsob, jak přímo vyvrátit to, co text tvrdí. Písemný záznam bude obsahovat omyly a nejasnosti tak dlouho, dokud bude existovat. Lze totiž jen velice obtížně změnit to, co už bylo jednou napsáno.

### 3.3 Povědomí předškoláků o písmu a psaní

Děti se již od nejútlejšího věku setkávají s písemnou kulturou ať už prostřednictvím příběhů, které jim rodiče čtou, nebo pomocí knih, které si samy prohlížejí. Postupem času začínají být děti vůči písmu aktivní v tom smyslu, že zapojují písmo do svých her. S písmem si buď hrají přímo například tak, že „čtou“ knížky či „píší“ dopisy, nebo je součástí různých her. Děti tak získávají velmi cenné zkušenosti o tom, jak písmo vypadá, jak se tvoří a k čemu se používá (Viktorová, 2005).

Psát děti zkoušejí brzy, i když neznají žádné, nebo jenom velmi málo písmen. Zpočátku děti ztvárňují různé čmáranice a klikyháky podobné psacímu písmu, jindy ztvárňují fiktivní písmo nebo písmena, která doplňují obrázky. Podle Ferreirové je velmi důležité období čtvrtého roku, neboť v této době jsou již děti schopné rozlišit písmo a obrázek (Viktorová, 2009). Na počátku je pro děti písmo nikoliv znakem, ale zajímavým objektem, který v nich budí zvědavost a touhu prozkoumávat. Rychle však pochopí, že písmo něco znamená a dá se také interpretovat. K porozumění tomu, že se nezapisují vlastnosti objektů, ale řeč, dojdou děti obvykle až před vstupem do školy. Děti si vytvářejí specifické koncepty písma i koncepce jeho funkcí, které však nemusí být vždy dostatečné ani zcela konvenční (Viktorová, 2005).

Když děti zjistí jak alespoň částečně psát, tak často neví proč ani co by měly psát. Zpočátku napodobují ty modely písma, s kterými se nejčastěji ve svém okolí setkávají. Význam a funkci daných spisů se snaží pochopit opisováním a napodobováním textů. *„Učení napodobou je ostatně základním kamenem sociálního učení a v oblasti psané kultury je nezastupitelné“* (Viktorová, 2009, s. 91). Nicméně opisování není jednoduchou činností, protože děti zvažují správnost textu i jeho rozmístění na papíře.

Významnou roli při výuce psaní hraje grafická stránka písma, jelikož grafické znázornění písmen je pro děti velmi atraktivní a usnadňuje tak přechod z orální do psané řeči. Vizualizace písmen je v předškolním věku jednou z hlavních pohnutek, proč se děti chtějí naučit psát. Grafická stránka umožňuje srozumitelné rozčlenění linearity řeči na hierarchie a uspořádání, možnosti třídění a přetřídění, díky čemuž si děti mohou jednodušeji osvojit funkce písma (Viktorová, 2009).

Psaní je pro děti zprvu velmi obtížné. Jakmile si osvojí znalost, že určitý zvuk odpovídá určitému písmenu, tak následně musí pochopit, že písemný znak plní stejnou

funkcí i bez přítomnosti zvukové stránky. Jedná se o vysoký stupeň abstrakce, na který děti dosáhnou až v určitém věku. Z toho důvodu bývá výuka čtení a psaní zařazována až do období povinné školní docházky (Viktorová, 2009).

## **4 Problematika podpisu**

Podpis je ve společnosti chápán jako něco zcela běžného a samozřejmého. Vnímáme jej jako osobní značku nás samých, kterou používáme tak automaticky, že se nad tím ani nepozastavíme. Však posuďte samy. Kolikrát jste se zamysleli nad podepisováním dobírky při převzetí balíčku nebo snad při stvrzení smlouvy v bance? Domnívám se, že moc často ne, protože tuto činnost provádíme nevědomě a s úplnou samozřejmostí. Ale jak podpis vnímají děti, které se teprve jednotlivá písmena učí a které se snaží přijít na princip písma jako takového? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v této kapitole, která se věnuje nejrozličnějším teoriím a výzkumům, týkajících se problematiky čtení a psaní vlastního jména v předškolním věku.

### **4.1 Proč předškolní děti láká podpis?**

Vlastní jméno je obvykle prvním slovem, které se chtějí děti naučit psát. Myslím si, že je to zcela pochopitelné, jelikož vlastní jméno dítěte je jedním z nejpřirozenějších slov, se kterými se setkávají již od toho nejužšího věku. Podpisu jsou děti opakovaně vystavovány už v době daleko před tím, než vůbec tuší, co je to abeceda nebo písmo. V předškolním věku se děti nejčastěji setkávají se svým podpisem při označování vlastnictví věcí, produktů nebo při hodnocení. Děti se chtějí naučit psát právě svoje jméno kvůli tomu, že je pro ně velice atraktivní. Vlastní jméno má totiž velmi silný emoční náboj a pojí se také s rozvojem vnímání vlastní osoby a s formováním identity. Prostřednictvím podpisu překračují děti hranici mezi psaným a mluvením jazykem a díky němu si snadněji osvojují abecední princip i systém písma a pronikají tak do písemné kultury jako takové (Viktorová, 2009).

Děti předškolního věku vnímají podpis odlišným způsobem než dospělí. Zatímco dospělí uvažují o podpisu spíše z pragmatického hlediska, tak dítě jej vnímá jako symbol dospělosti, nebo můžeme nadneseně říci jako pomyslnou „vstupenku do světa velkých“.

V tomto vývojovém období děti fascinuje svět dospělých a snaží se mu ze všech sil přiblížit. Schopnost podepsat se je nedílnou součástí a běžnou praxí v životě dospělého, proto i děti touží tuto dovednost zvládnout. Ostatně tuto touhu dokazují i dětské odpovědi v mém výzkumu, kdy poměrně velká část dětí uváděla, že se chtějí naučit podepsat, aby věděly, co si dospělí píší.

Mezi odbornou veřejností však panují rozpory ohledně významu podpisu v předškolním věku. Někteří odborníci zdůrazňují výjimečnost vlastního jména, kdy je zápis spíše značkou, kterou se dítě naučí nazpaměť, a nemá tak žádnou predikční hodnotu pro vývoj budoucího psaní. Naopak druhá strana se přiklání k názoru, že jméno je prvním slovem, které umí dítě napsat a otevírá tak jednoznačně prostor pro budoucí čtení a psaní (Viktorová, 2009, 2013)

V následující části se zaměřuji na jednotlivé teorie, které se problematikou psaní vlastního jména v předškolním věku zabývají. Některé z nich se věnují také otázce, nakolik je schopnost napsat vlastní jméno vývojovým ukazatelem.

## 4.2 Vývoj podpisu podle G. Hildrethové

Gertrude Hildrethová (1936) uskutečnila výzkum zabývající se vývojem podpisu u předškolních dětí. Vycházela přitom z poznatků jiné studie, která ukázala, že jedinci s mentálním postižením, kteří dosahovali mentálního věku menší jak osmi let, nebyli schopni se podepsat.

Předmětem výzkumu Hildrethové (1936) byly děti ve věkovém rozmezí od tří do šesti let, které měly za úkol napsat své jméno a jakákoliv jiná písmena či číslice, která umí. Sledovaná byla grafická stránka podpisu, čitelnost písmen, jejich umístění, zarovnání, hláskování a řazení znaků. Na základě analýzy podpisů rozlišila G. Hildrethová (1936) osm úrovní vývoje podpisu.

- Nejnižší *nultá úroveň* je typická pro děti mladší tří let, které napodobují podpis dospělého pomocí rychlého čmárání přes stránku.
- *První úroveň* (od 3 do 3,6 let) se odlišuje od předešlé systematičností ve směru pohybu nahoru - dolů a umístěním výtvaru v horizontální poloze, neboť v nulté fázi je podpis více podobný kruhovému obrazci.

- *Druhá úroveň* (od 3,6 do 3,11 let) velmi těsně navazuje na první úroveň, jelikož děti mají tendenci k stále větším horizontálním pohybům i k větší pravidelnosti vertikální čáry.
- *Třetí úrovně* (od 4 do 4,5 let) dosahují děti kolem čtyř let, kdy jsou již schopné ztvárnit oddělené jednotky, znaky a písmena.
- *Čtvrtá úroveň* (od 4,6 do 4,11 let) je velice významnou fází ve vývoji podpisu, protože se v něm objevují smíchaná již správně tvarovaná písmena s mnohými nejasnými značkami.
- V *páté úrovni* (od 5 do 5,6 let) již děti správně píší své křestní jméno nebo přezdívkou, ale občas se mohou vyskytovat převrácená nebo různě pokroucená písmena. Psaní je už jistější a rychlejší.
- Během *šesté úrovně* (od 5,6 do 5,11 let) má podpis stálou podobu, ale ojediněle se mohou objevit převrácená písmena
- V poslední *sedmé úrovni* (od 6 do 6,5 let) dochází ke zlepšení hlavně v rychlosti a správnosti zápisu. V této etapě dovedou už některé děti zapsat nejen správně své rodné jméno, ale i příjmení.

Podle Hildrethové (1936) by bylo vhodné použít psaní jména jako nejazykový test, který by sloužil k hodnocení mentálního vývoje. Při této diagnostice bychom však museli vzít v úvahu možnost předchozího nácviků. Dále by bylo nutné posoudit, jak velký zájem projevilo dítě o psaní, jaké mělo ke psaní příležitosti a také zda rodiče jeho snahu o psaní podporovali.

Dále se autorka zamýšlí nad tím, zda by nebylo vhodnější učit děti na začátku školní docházky psát hůlkovým písmem, protože by se tak pokračovalo v přirozeném dětském vývoji psaní.

### **4.3 Psychogenetická teorie E. Ferreirové**

Emilia Ferreirová, žačka a spolupracovnice Jeana Piageta, vytvořila teoretický model vývoje čtení a psaní u dětí, který je založený na rozsáhlé empirické práci. Ve své teorii se zaměřuje na vysvětlení kognitivních mechanismů, které vedou k pochopení konvenčního systému a funkci písma. Ferreirová sleduje postupný vývoj dětí, který odvozuje od různých způsobů, jak děti vnímají písemnou kulturu, samotný akt čtení a psaní, a co o nich vypovídají. Podstata psychogenetické teorie tkví v tom, že vývoj probíhá po

charakteristických etapách, kdy si dítě tvoří různé kvalitativně odlišné hypotézy o tom, co je to písmo, k čemu je dobré a jak se s ním zachází. Dítě se při používání svých hypotéz dostává do konfliktu, jelikož mu jeho domněnky přestávají postupně vyhovovat, tudíž dochází k jejich odmítnutí a k vytvoření nových. Mnohé dětské hypotézy o písmu jsou funkční, nicméně neodpovídají konvenčním pravidlům společnosti. Děti se proto musí vyrovnat nejen s vnitřními, ale i s vnějšími druhy konfliktů a to mezi hypotézami a tím, jak písmo vypadá a jak s ním dospělí zacházejí (Viktorová, 2005; Viktorová, 2013).

Ferreirová (1982) se ve svých výzkumech zaměřovala zejména na dětskou produkci písmen a číslic, psaní a analýzu vlastního jména, psaní slov a vět, psaní k obrázkům a čtení s obrázky u dětí ve věkovém rozpětí od čtyř do osmi let. Nezajímala jí však jenom konečná podoba výtvarů, ale také si s dětmi o nich povídala a nechala si je vysvětlovat. Na základě získaných dat rozdělila dětský vývoj do třech etap a to na období presylabické, sylabické a alfabetské (Ferreiro, Teberosky, 1982).

### **1) Presylabické období**

Kolem čtyř let je již dítě schopné odlišit obrázek od písma. Zpočátku děti hodně napodobují a mají silnou touhu psát a číst, ale výsledek není pro ně tak důležitý jako samotný proces čtení a psaní. Dítě již v tomto období může používat konvenční značky, nicméně znalost písmen ještě sama o sobě neznamena, že má vhléd do systému psaní, neboť nejvýraznějším ukazatelem ve vývoji jsou vlastní koncepce dětí.

V průběhu presylabického období si děti začínají uvědomovat, že je potřeba použít odlišného písemného záznamu pro různé objekty. Rozdílů v grafice dosahují odlišným počtem značek, jejich tvarem a kombinací pořadí. Děti si však neuvědomují korespondenci mezi čtením a psaním, jelikož přečtou jako celek i ta slova, která jsou z části zakryta. Slovo spíše vnímají jako nositele vlastností označovaných předmětů, protože délka slova, velikost písmen i jejich množství je ovlivněno velikostí objektu, které dítě zapisuje. V tomto období je velice důležitá otázka množství, neboť děti mají vytvořenou představu minimálního počtu znaků, které definují napsaný text. Pro děti nenesou význam samotně stojící písmeno, a aby významu nabylo, musí se k němu připsat minimálně jedno další (Ferreiro, Teberosky, 1982).

## **2) Sylabické období**

Druhé, sylabické období, je dobou fonetizace, což znamená, že došlo k propojení zvuku řeči s grafickým zápisem. Sylabickým se nazývá proto, že děti přisuzují jedné slabice právě jedno písmeno. Toto stádium je považované za velice zásadní, jelikož právě v tomto období děti učinily nejdůležitější krok na cestě k hláskovému písmu.

Vnitřním konfliktem v tomto období je souhra slabiky a grafického znaku v souladu s dodržáním požadavku minimálního počtu písmen ve slově. U jednoslabičných slov děti přetváří své koncepty, protože jedno písmeno je stále nepřijatelné množství, proto hledají menší součásti zvuku, čímž se jim otvírá cesta k fonémům (Ferreiro, Teberosky, 1982; Viktorová, 2013).

## **3) Alfabetické období**

Ve třetím a zároveň nejvyšším období dochází k pochopení vztahu mezi fonémem a grafémem. Pochopení fonetického principu není jediným pravidlem vysvětlujícím vztah mezi mluvenou a psanou řečí. Děti se totiž musí naučit pohybovat po fonologické, morfologické a syntaktické rovině jazyka. Ferreirová (1982) vymezuje tři oblasti, které jsou k tomu potřeba. Nejprve si dítě musí osvojit samotný princip alfabetického písma. Poté se dítě musí naučit nejen slovo správně napsat, ale také je dát dohromady s jinými slovy, aby tvořily smysluplný celek, a následně slova ve větě oddělovat, aby text nebyl tvořený spojitým proudem písmen. Poslední podmínkou je porozumění samotné funkci textu čili k čemu je určený, co nám říká a co můžeme prostřednictvím textu sdělit.

Není výjimkou, když děti této nejvyšší fáze dosáhnou až ke konci prvního školního roku. Proto je pravděpodobné, že se děti při nástupu povinné školní docházky nacházejí v předešlých vývojových úrovních a je pro ně velmi těžké v první třídě chápat podstatu čtení a psaní (Ferreiro, Teberosky, 1982).

### **4.4 Podpis jako indikátor vývoje čtení a psaní**

Následující výzkumy dávají problematiku psaní vlastního jména u dětí do souvislosti s dalšími dovednostmi a schopnostmi dítěte. Na propojení psaní vlastního jména s ukazateli čtenářských dovedností se soustředili Haneyová, Bissonnette a Behnkenová, kteří sestavili Name Writing Scale, což je škála pro měření dovednosti psaní jména, na

kteří posuzovali čitelnost písmen ve jméně, přítomnost všech písmen ve jméně nebo sledovali tvary a velikosti písmen a jejich umístění. Z jejich výzkumů vyplynulo, že schopnost psaní svého jména koreluje s počátečními čtenářskými dovednostmi. Prokázali, že psaní jména úzce souvisí s fonologickým uvědomováním, lepším vyjadřováním a znalostí abecedy (Haney a kol., 2003 in Viktorová, 2013).

Další výzkum provedli Treimanová a Broderick, kteří se zaměřili na to, zda zkušenost dítěte s psaním vlastního jména posiluje znalost písmen a zda znalost písmen z vlastního jména může mít vliv na další učení. Výzkum prokázal, že počáteční písmeno ve jméně má vliv na znalost písmen, nicméně se nepotvrdila znalost zvuků písmen. Ve znalosti prvního písmene se prokázaly významné rozdíly mezi písmeny obsaženými ve jméně a ostatními písmeny. Takový rozdíl se však neprokázal při analýze příjmení (Treiman, Broderick, 1998 in Viktorová, 2013).

Na rozdíl mezi pochopením a pouhou abstraktní znalostí písmen svého jména upozornila ve svém výzkumu Bloodgoodová (1999). Dokazuje, že děti jsou schopné naučit se mechanicky písmena dříve, nežli je umí pojmenovat nebo naopak je umí pojmenovat dříve, nežli je dokáží napsat. Na tuto hypotézu navazují Drouinová a Harmonová, které upozorňují, že psaní jména by mělo být využíváno pouze k měření mechanické dovednosti a ne k hodnocení konceptuální znalosti dítěte. V jejich výzkumu se totiž objevily nesrovnalosti mezi schopností napsat své jméno a znalostí písmen. Některé děti totiž uměly mechanicky zapsat svoje jméno, ale bez porozumění toho, že symboly reprezentují písmena, a naopak některé děti již toto porozumění měly, ale nezvládly tyto symboly zapsat. Autorky 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, které měly ve jméně vyšší podíl obtížných písmen, skórovaly nízko u psaní jména (Drouin, Harmon, 2009 in Viktorová, 2013).

Z toho vyplývá, že znalost písmen a dovednost napsat své jméno spolu souvisejí, nicméně se nejedná o totožné schopnosti. Z toho důvodu jsou autorky proti používání psaní vlastního jména jako jediného prostředku k hodnocení gramotnosti u předškolních dětí. Vyzývají k tomu, abychom byli opatrní při používání schopnosti podpisu jako vývojového ukazatele (Drouin, Harmon, 2009 in Viktorová, 2013).

## 5 Význam vlastního jména

Ve vlastním výzkumném šetření se kromě jiného zabývá tím, jestli dokáží předškolní děti napsat své vlastní jméno a co si o svém podpisu myslí. Z toho důvodu je poslední kapitola teoretické části věnovaná právě problematice vlastního jména. Nejprve se zde snažím vyjasnit terminologii vážící se k tomuto tématu, následně se věnuji pohnutkám, které rodiče vedou k výběru určitého jména pro jejich potomka. V poslední části této kapitoly odpovídám na otázku, jaký význam a funkci má vlastní jméno pro člověka.

### 5.1 Vymezení antroponym

Za vlastní jména neboli antroponyma považujeme příjmení, což je zděděné jméno rodiny, ke kterému se po narození jedince připojuje jméno rodné, které je nedědičné a volené z určitého souboru jmen (Knappová, 1989). Dítěti je přitom možné dát pouze *„jméno doložené, existující v jeho základní, spisovné a pravopisně ověřené podobě. Týká se to nejen jmen českých nebo u nás zdomácnělých, ale i jmen méně obvyklých a cizojazyčných“* (Šitínová, 1999, s. 15).

Když se dítě narodí, je v naší společnosti proveden základní iniciační rituál a to zapsání základních údajů o dítěti včetně jeho jména do matriky. Tím je jeho pobyt na světě zlegalizován a je touto cestou přijato společností. Zápis do matriky je však oficiální a povinný a tudíž i určitým způsobem neosobní. Z toho důvodu se tento iniciační akt doplňuje dalšími obřady, které více upozorňují na konkrétní dítě. Tímto obřadem může být například vítání občánků nebo křest (Šitínová, 1999). Při křtu získává dítě ke stávajícímu rodnému jménu a příjmení další jméno a to křestní. Nejčastěji se jedná o jméno kmotra nebo o jméno světce, který má dítě ochraňovat. Ve společnosti se však můžeme setkat s označením křestního jména pro jméno rodné, což není úplně správně, jelikož křestní jméno získává dítě při křtu, nikoliv při narození.

Dále se můžeme setkat s termínem jméno, které zastupuje pojem rodné jméno. Pokud je jméno dáno do souvislosti s příjmením, jak tomu bývá například v dotaznících nebo formulářích, tak je vše v pořádku. Nicméně pokud je jméno použito samostatně, může dojít k terminologické nejasnosti, neboť v různých kontextech může nabývat nejrůznějších významů kupříkladu názvu, pojmenování nebo označení (Hájková, 2004). Také se můžeme setkat s pojmenováním osobní jméno, jenž lze chápat jako nadřazený

pojmem, jelikož zahrnuje všechny druhy jmen, které jedinec nosí – rodné jméno, příjmení, přezdívkou nebo hypokoristiky, což jsou domácké až mazlivé obměny oficiálních jmen (Kopečný, 1991; Hájková, 2004).

Hypokoristiky se zejména užívají v rodinném prostředí pro oslovování dětí, které se tímto způsobem naučí různé varianty svého jména ať už v oficiální nebo ve zdvořilé formě. Děti zpravidla zkoušejí psát své jméno v takové podobě, která se jim nejvíce líbí nebo která je pro ně jednodušší, jelikož mají dlouhé nebo obtížně naučitelné jméno. Děti v předškolním věku se zpravidla nepodepisují celým svým jménem, i když vědí, že mají rodné jméno i příjmení. Umět napsat kromě jména i příjmení není pro předškolní děti příliš lákavé, neboť bývá obvykle dlouhé a také k němu nemají takový vztah jako k rodnému jménu.

## **5.2 Motivace výběru rodných jmen**

V našem kulturním prostředí mají rodiče nejen povinnost, ale i právo vybrat svému potomkovi jméno. Jakým způsobem jej ale vybírají? V minulosti se například věřilo, že jméno jedince představuje ztělesnění vlastností svého nositele a že jej lze přenášet na rozdíl od jiných složek osobnosti. Se jménem tudíž došlo k přesunutí i vlastností původního nositele (Šitinová, 1999). Při volbě jména také působil vliv dětské úmrtnosti. Jméno mělo dítě ochránit před zlými démony a tak jméno předstíralo buď bezcennost dítěte (Hlúpata) nebo naopak jeho sílu (Hroznata, Kyj). Na pojmenování dítěte měly později velký vliv tradice, kdy jména byla určována zejména vztahy církevními, rodinnými a státními. Dítě tak bylo pojmenováno po svatém, rodinném příslušníkovi nebo podle členů panujícího rodu (Kopečný, 1991).

V současné době dochází k oslabení vlivu tradic, a naopak jsou zesíleny módní vlivy. Nicméně není neobvyklé, když rodiče pojmenují svého potomka po sobě, prarodičích, jiných příbuzných nebo třeba po kamarádech. Někdy rodiče pojmenují svého potomka podle patrona dne, ke kterému mají citový vztah. Namísto dynastických jmen se objevují jména umělců nebo literárních a filmových postav. Velmi důležitá je i zvuková podoba jména, jelikož současným trendem je volit spíše krátká jména a také dávat k dlouhým příjmením kratší jména a naopak (Šitinová, 1999).

Šitinová (1999) poukázala na velice zajímavý fakt, že rodiče při volbě dívčího jména volí častěji pestřejší a nezvyklejší jména nežli pro chlapce, kterým dávají častěji tradičnější jména, která jsou obvyklejší jak ve společnosti, tak v jejich rodině.

### 5.3 Význam a funkce vlastního jména

Když se zamyslíme nad tím, proč má vlastně každý člověk jméno, tak odpověď je poměrně jednoduchá. Jméno máme z toho důvodu, abychom byli odlišeni od druhých a aby bylo možné na nás ukázat. Základní funkcí jména je tedy rozlišení konkrétního člověka v nějaké skupině a jeho následná identifikace (Šitinová, 1999).

Zajímavé je, že v dřívějších dobách odpovídalo jméno společenské prestiži nositele. Čím bylo jméno delší a členitější, tím vyšším společenským postavením se mohl jedinec pyšnit. V antickém Římě mohli mít svobodní muži čtyři jména, zatímco otrok měl nárok pouze na jedno jediné. S dlouhými jmény si kromě svobodných mužů v období antiky můžeme spojit například i členy šlechtických rodin. V dnešní době si však vystačíme se systémem dvou jmen, neboť jméno vnímáme jako prostředek identifikace jeho nositele, nikoliv jako vyjádření charakteru jedince či jeho postavení ve společnosti (Trost, 1995).

Rodné jméno můžeme označit jako „*prostředek sociální a právní legalizace osobnosti a zároveň potvrzením osobní identity*“ (Knappová, 1989, s. 6). Jméno funguje jako určitý průkaz totožnosti konkrétního jedince. Člověk se v průběhu svého života mění po fyzické i psychické stránce, jeho jméno však zůstává stále stejné. Jméno je tedy jedním z prostředků, které pomáhá uchovávat identitu jeho nositele (Trost, 1995). Pod jménem si druhého člověka vybavujeme, pamatujeme si ho a pod jeho jménem si o něm také povídáme (Šitinová, 1999).

Příjmení také slouží zpravidla k identifikaci jedince, nikoliv jeho rodiny, jak by se na první pohled mohlo zdát. Příjmení totiž vznikla jako doplňující prostředek pro identifikaci jedince, kdy nejdříve určovala například cí je to syn (Janů), jaké má zaměstnání (Jan Kovář), místo bydliště (Jan Podlipný) nebo jeho vlastnosti (Jan Malý). Dlouhou dobu byla příjemní příležitostnými jmény konkrétních osob, byla nezávazná, nedědičná, a tak se mohlo stát, že sourozenci měli zcela jiná příjmení. To bylo změněno až císařským patentem Josefa II., kdy se příjmení stala závaznými a dědičnými. Od té doby má příjmení vedoucí postavení (Trost, 1995; Šitinová, 1999).

Podle Trosta (1995) nemá vlastní jméno kognitivní hodnotu, ale naopak má hodnotu existenciální, jelikož se pomocí něj uznává existence individua. Nedostatek kognitivní hodnoty vlastního jména bývá kompenzován emocionální hodnotou, která je jiná pro společnost a jiná pro nositele tohoto jména. Výhodou vlastního jména je jeho přímý vztah k označovanému předmětu, ale jeho nevýhodou je, že stojí mimo jazyk, a tak předpokládá zvláštní vědění, protože vlastní jméno je v současnosti pouze sociálním a konvenčním znakem nikoliv psychickým a fyzickým příznakem (Trost, 1995).

Pozoruhodný fenomén, který se pojí s problematikou vlastního jména, se nazývá Name Letter Effect objevený Nuttinem (1985), který tvrdí, že lidé mají nevědomou tendenci preferovat písmena nacházející se v jejich jméně více nežli písmena, která se v jejich jméně nenacházejí. Tato preference písmen se následně může přenést i na názvy objektů, produktů, míst a dokonce i lidí (Nuttin, 1985).

Na tento zajímavý efekt se zaměřily Hoorensová s Todorovou, jejichž cílem bylo ověřit alternativní hypotézu, která by vysvětlovala tento fenomén. Chtěly vyvrátit Nuttinovo vysvětlení, že preference písmen vzniká na základě attachmentu k self, kde je jméno vnímáno jako významný atribut selfkonceptu, a naopak prokázat hypotézu, že jde spíše o nadšení z ovládnutí abecedy a písma. Jejich výzkumu se zúčastnily děti, které si osvojovaly dvě různé abecedy. Nejprve se učily cyrilici a později při výuce cizích jazyků se seznámily s latinkou. Výsledky výzkumu ukázaly, že je sice Name Letter Effect více vázán na mateřský jazyk, nicméně se objevil i u další abecedy a to nezávisle na časovém rozmezí, v jakém si ji respondenti osvojili. Na základě výsledků autorky podpořily původní představu o silně emočně zabarvené preferenci písmen vlastního jména (Hoorens, Todor, 1988 in Viktorová, 2013).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Cíl výzkumu

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakou představu mají děti předškolního věku o problematice podpisu, o jeho důležitosti, hodnotnosti, proměně v čase a také zda vnímají samotný vztah mezi podpisem a jménem. Základní otázkou celé práce bylo, jak děti rozumí podpisu i jiným textům a zda již chápou, že se dají slova rozložit na jednotlivá písmena, ze kterých se mohou následně složit i slova zcela jiná. Dalším cílem praktické části bylo odhalit vývojovou úroveň schopnosti číst a psát u dětí ve věku od tří do šesti let.

### 7 Historie výzkumu

#### 7.1 Základní informace o mateřské škole

Vlastní výzkumné šetření k bakalářské práci probíhalo v mateřské škole, která je situovaná v klidné lokalitě hlavního města Prahy. Jedná se o státní mateřskou školu středního rozsahu, která pojme více než sto dětí s kapacitou 27 dětí v jednotlivých třídách. Škola je rozdělena na čtyři třídy, kam jsou děti umístovány podle věku. Jednotlivé třídy spravuje vždy dvojice třídních učitelek, které se u dětí střídají podle dopolední a odpolední služby. Děti nezůstávají po celou dobu, kterou stráví v mateřské škole, pouze v jedné třídě, ale s přibývajícím věkem navštíví postupně čtyři třídy a poznají tak všechny učitelky, které spravují jednotlivé kmenové třídy.

V mateřské škole jsem strávila necelý měsíc a během této doby mi bylo poskytnuto velmi vlídné přijetí jak ze strany vedení, tak ze strany zaměstnanců školy. Výzkum k bakalářské práci jsem díky tomu mohla provést v klidném a příjemném prostředí. Ani ze strany rodičů jsem neshledala žádné negativní ohlasy, ani připomínky.

## 7.2 Výzkumná skupina

V mateřské škole jsem pracovala s dětmi ve věkové kategorii od tří do šesti let. Celkem jsem oslovila dvacet šest dětí, z toho patnáct děvčat a jedenáct chlapců. Nejpočetnější skupinu tvořily pětileté děti a naopak nejméně zastoupenou věkovou kategorií byly tříleté a šestileté děti (viz tabulka 1).

*Tabulka 1: Celkový počet dětí*

	<b>3 roky</b>	<b>4 roky</b>	<b>5 let</b>	<b>6 let</b>	<b>Celkový počet</b>
Dívky	2	4	7	2	15
Chlapci	2	4	3	2	11
<b>Celkový počet</b>	4	8	10	4	<b>26</b>

Všechny děti se mnou ochotně spolupracovaly jak v rozhovoru, tak při plnění jednotlivých úkolů. Žádné ze zúčastněných dětí neodmítlo si se mnou povídat nebo se podepsat na papír. Nejmladší děti měly sice zpočátku ostych, ale nakonec se i ony osmělily a spolupracovaly se mnou bez sebemenších problémů.

## 7.3 Metody sběru a zpracování dat

S každým dítětem jsem individuálně pracovala během odpoledních činností buď přímo ve třídě, nebo na zahradě, kde byl k dispozici stůl a židle. V obou dvou případech jsem s dětmi pracovala na klidném místě, kde jsme nebyli rušeni okolním děním, a děti se tak mohly plně soustředit jak na rozhovor, tak na plnění úkolů. Získané poznatky jsem zaznamenávala do sešitu a rozhovory s dětmi jsem kvůli autenticitě nahrávala na diktafon.

Pro výzkumnou část této práce jsem zvolila níže popsané metody sběru dat. Nejprve jsem s dětmi vedla polostrukturovaný rozhovor, kde bylo mým cílem zjistit, jaké povědomí mají děti předškolního věku o podpisu a jakým způsobem mu rozumí. Následně jsem dětem zadala jednotlivé úkoly vztahující se jednak k samotným dovednostem čtení a psaní svého jména, tak ke schopnostem segmentace slov. Jednotlivé úkony jsou podrobněji popsány v následujícím textu.

## Výzkumný postup

### A) Rozhovor

Nejprve jsem s dětmi navázala kontakt pomocí paní učitelky, která mne představila a vysvětlila dětem, proč jsem přišla do školky. Poté jsem dětem v krátkosti popsala sled událostí, které budou následovat, aby nebyly ničím zaskočené. S dětmi jsem si povídala o tom, jak se jim ve školce líbí, co rády dělají ve volném čase a jak se těší do školy, abych z nich sejmula prvotní nervozitu a nebály se se mnou dále pracovat. Rozhovor postupně přešel na téma podpisu, kde jsem se děti doptávala na podrobnosti ohledně této problematiky. Rozhovory s dětmi byly polostrukturované, kde jsem se zaměřila na následující otázky:

- Co podle tebe znamená podpis?
- Je podle tebe důležité umět se podepsat?
- Myslíš si, že bude podpis pořád stejně důležitý?
- Kdy si myslíš, že používáme podpis?
- Podepisuješ se někdy? Používáš ho často?
- Viděl(a) jsi někdy někoho, jak se podepisuje?
- Poznáš něčí podpis?
- Proč ses chtěl(a) naučit podepsat?
- Chtěl(a) ses naučit podepisovat sám(sama)?
- Kdo tě učil podepsat se, a jak ses to naučil(a)?
- Myslíš si, že se někdy tvůj podpis změní?
- Myslíš si, že spolu souvisí jméno a podpis?
- Co je podle tebe těžší – psát nebo číst? A proč?

### B) Úkoly

#### ❖ Úkol – psaní podpisu, jeho pojetí a analýza

Po individuálním rozhovoru jsem přešla k úkolové části. Zeptala jsem se dětí, zda se umí podepsat, a poprosila jsem je, aby se mi podepsaly na připravený papír velikosti A4. K dispozici měly všechny děti obyčejnou tužku a na plochu papíru se mohly podepsat, kam chtěly. Následně jsem se zaměřila na to, jak děti chápou svůj podpis. Zda ví, že se jejich podpis skládá z jednotlivých částí, nebo zda svůj podpis vnímají jenom jako celek bez

dalšího členění. Dále mne zajímalo, zda chápou, že všechna písmena obsažená v jejich podpisu reprezentují jejich osobu, nebo zda si myslí, že jejich osobu reprezentují jen některá písmena. Na konci všech úkolů jsem se k jejich vlastnoručnímu podpisu znovu vrátila a poprosila je, aby mi přečetly, co na papír napsaly. Chtěla jsem tak zjistit, zda děti zpětně svůj podpis přečtou a podle čeho jej poznají.

#### ❖ Úkol – vytvoření slov na písmena tvořící jméno dítěte

Při plnění tohoto úkolu mne zajímalo, zda budou děti schopné vytvořit jiná slova na písmena obsažená v jejich jméně (např. *E jako Eliška, V jako vlak, A jako auto*). Chtěla jsem tak zjistit, zda děti uvažují o svém jméně jako o složenině z jednotlivých písmen, či jej chápou spíše jako ojedinělý znak. Zajímalo mne také, zda se učí izolovaně své jméno bez vztahu k dalším slovům nebo zda se tyto vztahy učily a chápou je. Jednalo se o těžký úkol, a tak jsem v případě potřeby dětem poradila a uvedla jim i několik příkladů.

#### ❖ Úkol – znalost jiných písmen a slov

Následně jsem se děti tázala, zda umí napsat i něco jiného, nežli jenom svůj podpis, a sledovala jsem, zda využívají jenom písmena, která jsou obsažená v jejich jméně, nebo i jiná. Při plnění tohoto úkolu jsem se také zaměřovala na to, zda děti napíší pouze izolovaná písmena, nebo zda budou schopny napsat i celé slovo.

#### ❖ Úkol – rozpoznání jména ve větě

Dalším úkolem bylo zjistit, zda děti rozpoznají své jméno, nebo jeho část, ve dvou krátkých větách. Věty jsem psala vlastnoručně velkým hůlkovým písmem a jméno dítěte bylo vždy napsané v takové formě, které samo uvedlo v prvním úkolu (např. Pět'a místo Petr, Anna místo Anička, apod.).

V první větě bylo jméno dítěte napsané na konci věty (např. *Jablko jí Vaneska*) a naopak druhá věta začínala dětským jménem (např. *Dominik si hraje s hračkou*). Rozmístění jména na začátek a na konec věty jsem uskutečnila z toho důvodu, abych si ověřila, že děti skutečně své jméno, nebo některá písmena obsažená v něm, rozpoznají a pouze nehádají, co je ve větě napsané.

Když dítě ve větě své jméno rozpoznalo, dále jsem se jej doptávala, kde všude je jeho jméno napsané, abych porozuměla tomu, jak dítě své jméno chápe, a podle čeho jej odlišilo od ostatního textu. Naopak, když dítě své jméno v textu nerozlišilo, zeptala jsem se ho, zda mu text něco připomíná a zda v něm pozná některá písmena.

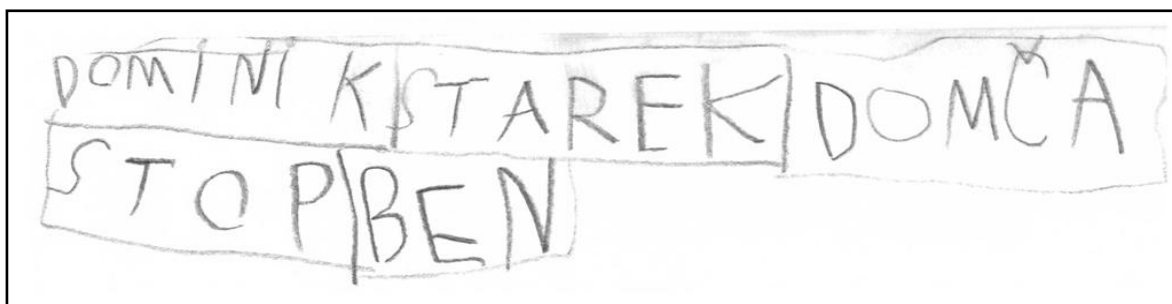
#### ❖ Úkol – rozpoznání stejných a různých slov

Při plnění posledního úkolu jsem dětem ukázala celkem dva papíry. Na prvním byla napsaná dvě stejná slova a to „sluníčko“ a na druhém papíru byla zanesená dvě různá slova a to „jahoda a jablka“. Všechna slova byla ručně psaná velkým hůlkovým písmem a lišila se mezi sebou barvou a velikostí písma. Úkolem dětí bylo přijít na to, zda jsou slova stejná či se liší. Cílem bylo zjistit, jak děti navzájem porovnávají dvě slova. Zda je chápou komplexně jako celek, nebo zda slovo rozkládají na menší části, a ty mezi sebou porovnávají. Také mne zajímalo, zda děti srovnávají jenom první a poslední písmeno ve slově, nebo zda porovnají všechna písmena tvořící slovo.

#### 7.4 Ukázka podpisu

Jako ukázkou materiálu, který jsem výzkumem získala a se kterým jsem následně pracovala, zde uvádím pro představu podpis a rozhovor od jednoho respondenta. V příloze uvádím zbylé výtvary dětí.

*Obr. 1 - Dominik 6,5 let*



Chlapec na otázku, zda se umí podepsat, odpověděl kladně. Nejprve napsal DOMINIK a hned na to své příjmení STAREK. Poté řekl, že svoje jméno umí napsat i jinak a tak napsal DOMČA. Dále mi sdělil, že umí ještě slovo STOP, které také vzápětí napsal. Všechna napsaná slova po sobě okamžitě přečetl a dal je do rámečků, abych věděla, že je mezi nimi mezera. Když jsem se zeptala, kde všude je Dominik napsaný, ukazoval na jednotlivá písmena a začal hláskovat D, O, M, I, N, I, K a poté slovo přečetl jako Dominik. Na jednotlivá písmena obsažená ve svém jméně vymyslel několik slov. Řekl mi, že ho psaní baví a že se psát i číst naučil úplně sám. Už si však nepamatoval, proč se chtěl tyto dovednosti naučit, ale myslel si, že je podpis důležitý, aby se poznalo, čím je výrobek. Na otázku, zda používá někdy svůj podpis, odpověděl: „Jo, když si něco vyrábíme

*nebo nakreslíme.*“ Nevěděl jistě, jestli se jeho podpis v budoucnu změní, ale myslel si, že nejspíš ne. Souvislosti mezi jménem a podpisem rozumí: „*Jsem Dominik a podepisuju se Dominik, ale kámoš Ben se píše Ben, takhle.*“ a napsal BEN. Když jsem se zeptala, jestli viděl někdy někoho se podepsat, tak odpověděl kladně, a jako příklad uvedl podpis kamarádky Klaudie, a začal ji hláskovat K, L, A, U, D, I, E. Také mne zajímalo, jestli bylo pro něj těžší naučit se číst nebo psát. Na to mi odpověděl, že bylo pro něj obtížnější naučit se číst. Úkol se stejnými a různými slovy nebyl pro Dominika problém, jelikož všechna slova přehláskoval a poté je i přečetl s porozuměním významu slova. Obdobně na tom byly úkoly s napsanými větami, které také přečetl s porozuměním.

## **8 Analýza a interpretace dat**

Získaná data z dětských rozhovorů, výtvorů i úkolů jsem pro větší přehlednost uvedla do tabulek, které jsou rozděleny podle věku i genderové příslušnosti respondentů. Z důvodu velikosti tabulek jsem byla nucena gender dětí vyznačit písmenem, nikoli pomocí slov, proto jsou dívky vyznačeny písmenem D a chlapci CH.

Údaje jsem rozdělila celkem do šesti oblastí. V první části se zabývám dětskou schopností napsat a přečíst vlastnoručně napsané jméno. Podrobněji se věnuji grafickému ztvárnění podpisu a jeho četbě bezprostředně po napsání a následně po časové prodlevě. V této části se také zabývám tím, jaký význam přiřkládají respondenti jednotlivým písmenům tvořícím jejich podpis a jestli jsou schopni napsat i něco jiného nežli pouze své jméno popřípadě příjmení. Následující část je věnovaná procesu učení se podpisu. Hlavním cílem bylo zjistit, co vedlo děti k tomu, že se chtěly naučit podepsat, kdo jim s tím pomáhal a jak je to učil. Snažím se také přijít na to, zda bylo pro děti obtížnější osvojit si schopnost psaní nebo čtení. Třetí část je věnovaná dětskému povědomí o významu podpisu. Zajímám se o to, jak děti vnímají podpis, a zda si myslí, že se jejich jméno ztvárněné v písemné podobě v budoucnu změní nebo zůstane pořád stejné. Jakým způsobem děti rozumí souvislosti mezi jménem a podpisem, je rozebráno ve čtvrté části, kde se zajímám mimo jiné i o to, jak vnímají cizí podpis. V předposlední části jsem zkoumala, jestli jsou děti schopny rozpoznat své rodné jméno v krátkém textu a zda v něm dokáží i něco přečíst. Poslední část je věnovaná problematice segmentace slov, kde se zajímám o to, zda děti v předškolním věku již umí rozdělit celek na části čili slova na jednotlivá písmena.

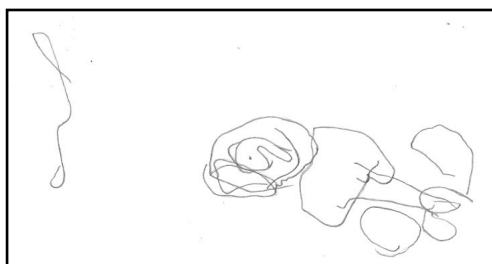
## 8.1 Psaní a čtení vlastnoručního podpisu

Tabulka 2: Grafická podoba podpisu

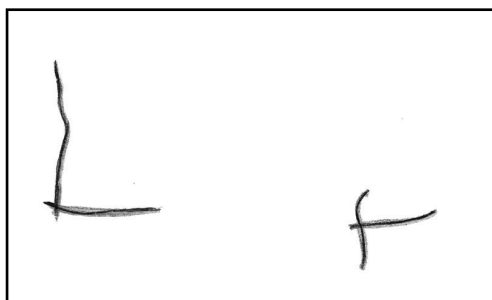
	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Obrázek	2	-	-	-	-	-	-	-
Obrázek a znaky	-	1	-	-	-	-	-	-
Znaky	-	1	-	1	-	-	-	-
Znaky a písmena	-	-	1	1	-	-	-	-
Nepřesné jméno či s chybou	-	-	-	2	1	-	-	-
Správné jméno	-	-	3	-	6	3	2	2
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Prezentaci dat zahájím pomocí rozboru grafické podoby dětského podpisu, který jsem zaznamenala pomocí šesti kategorií (viz tabulka 2). Kategorie vycházejí ze získaných empirických dat, jejichž základem byly různé systémy, které děti používaly při ztvárnění podpisu. Kategorie jsou seřazeny vývojově od jednoduššího (obrázek) po složitější provedení (konvenční podpis). Ze získaných dat vyvozují, že s vyšším věkem dětí roste i jejich schopnost podepsat se. Zatímco u mladších dětí byla tato dovednost spíše výjimkou, v šesti letech se již dokázaly podepsat všechny dotazované děti.

Ve věku tří let ztvárňovaly dívky svá jména nejčastěji pomocí obrázků, čmáranic a



Obr. 2 - Anika 3,5 let



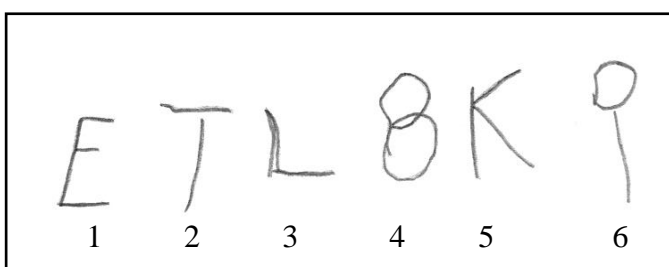
Obr. 3 - Jan 3,10 let

koleček, zatímco chlapci svůj podpis graficky vyjádřili spíše za pomoci znaků a značek (viz obr. 2 a 3). Zajímavé bylo, že všichni tříletí respondenti a jedna čtyřletá dívka, při psaní okamžitě komentovali to, co napsali. Nejčastěji do svého výtvoru zanesli členy rodiny nebo kamarády.



Obr. 4 - Lucie 3,6 let

Pro představu uvádím dva výtvořky dětí, které jsem doplnila jejich komentářem. Lucie (3,6 let): „*Tohle jsem já (1), tady jsem namalovala tátu (2), a tady je máma (3) a tohle je brácha, je zabalený v peřině a spí (4)*“ (viz obr. 4).



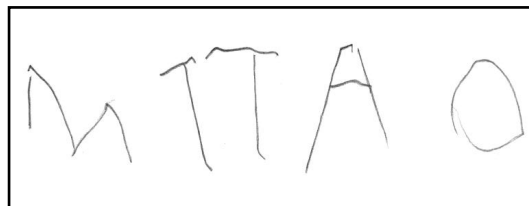
Obr. 5 - Tereza 4,2 let

Tereza (4,2 let): „*Tady jsem namalovala Terezku (1), sem mámu (2) a tohle je táta (3), brácha Filip (4) a tohle je kamarád ze školky Ondra a ten hrozně zlobí (5) a tohle je taky můj kamarád ze školy Petr a taky moc zlobí (6)*“ (viz obr. 5).

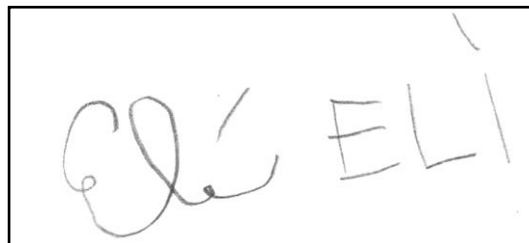
Podle psychogenetické teorie Emilie Ferreirové si děti v prvním presylabickém stádiu nejprve písmo tvoří a až posléze mu dávají význam, který slouží jako osnova pro vyprávění jejich příběhů (Ferreiro, 1982). Koncept písma je v první fázi úzce propojen s kreslením a zhotovený text odráží vnější charakteristiky objektu, jako je velikost nebo délka. Děti si zatím neuvědomují vztah mezi jednotlivými částmi psaného a čteného a také své jméno neodlišují od jiných grafických produktů. V této vývojové fázi není proto výjimkou, že děti svůj vlastní výtvor čtou jako jména příslušníků rodiny (Viktorová, 2013).

Od čtyř let byla u dětí viditelná větší snaha naučit se psát, než jak tomu bylo u mladších dětí. Ve čtyřech letech se již zcela správně podepsaly tři dívky, které i dobře přečetly své jméno v takovém tvaru, který napsaly. Ostatní čtyřleté děti napsaly buď část svého jména (viz obr. 6), nebo kombinovaly konvenční tvary písmen se znaky

připomínající písmo. Všechny pětileté děti se dokázaly podepsat bez potíží, kromě jedné dívky, která napsala zrcadlově prostřední písmeno ve svém jméně (viz obr. 8). Pedagog Synek, zabývající se projevy směrovosti ve vnímání a motorice u předškolních a mladších školních dětí, nazval tento jev inverzí. Ve svých výzkumech zjistil, že se zrcadlové psaní objevuje zejména tehdy, když se děti učí psát obkreslováním písmen. Zrcadlové písmeno je podle něj správné, i když je napsané v opačném směru a začíná tedy na řádku tam, kde obvykle slova končí (Synek, 1972 in Mlčáková, 2009).



Obr. 6 - Matteo 4,11 let



Obr. 7 - Elizabeth 5,5 let



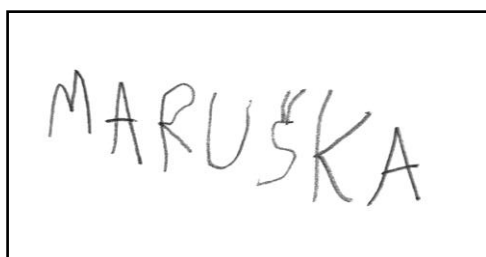
Obr. 8 - Zora 5,6 let

Všechny zkoumané děti se podepsaly velkým hůlkovým písmem kromě jedné pětileté dívky (viz obr. 7), která své jméno napsala jak tiskacím, tak i psacím písmem. Z mého souboru pouze dva chlapci (pět a šest let) připojili ke svému jménu i příjmení. Starší jej napsal celé a mladší chlapec napsal první dvě písmena příjmení (viz obr. 1 a 16).

Tabulka 3: Význam jednotlivých písmen v podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Všechna písmena z podpisu reprezentují jméno dítěte	-	-	2	1	5	1	2	2
Pouze první písmeno z podpisu reprezentuje jméno dítěte	-	-	1	2	1	2	-	-
První a některá další písmena z podpisu reprezentují jméno dítěte	-	-	-	-	1	-	-	-
Určitý znak reprezentuje jméno dítěte	1	1	1	-	-	-	-	-
Svůj podpis nedovedou interpretovat	1	1	-	1	-	-	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Pro dokreslení problematiky dětského podpisu mne zajímalo, jakým způsobem vnímají děti vztah mezi napsanými písmeny na papíře a jejich jménem. Mým cílem bylo zjistit, zda děti chápou, že jejich jméno reprezentují všechna písmena obsažená v jejich podpisu, ale význam dávají pouze jako celek, a tudíž samostatně napsaná písmena nenesou význam jména. Poté, co se děti podepsaly, jsem se jich zeptala, kam všude své jméno napsaly. Postupně jsem zakrývala písmeno po písmenu a tázala jsem se, zda je tam jejich jméno napsané. Pro demonstraci uvádím ukázkou z rozhovoru s pětiletou Marií (viz obr. 9):

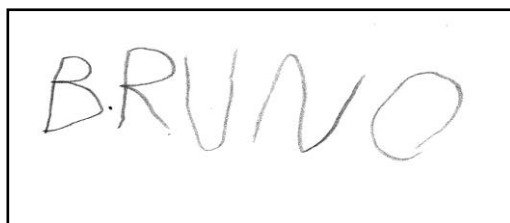


Obr. 9 - Marie 5,6 let

*J: „Maruško, kam všude jsi napsala svoje jméno?“*

*M: „No přece je Maruška napsaná tady všude.“  
a ukázala prstem na celý podpis. Poté začala sama od sebe ukazovat na jednotlivá písmena a říkat je nahlas. Když přečetla poslední písmeno, tak znovu svůj podpis přečetla jako Maruška.*

Ze získaných dat (viz tabulka 3) soudím, že s přibývajícím rokem roste dětská schopnost vnímat své jméno jako složeninu z jednotlivých písmen, která pouze jako celek nese význam jména. Jelikož děti ve věkové kategorii třech let nedokázaly svůj výtvar buď vůbec interpretovat, nebo své jméno vnímaly jako jeden ze znaků, které napsaly, tak oproti tomu šestileté děti již všechny dokázaly své jméno vnímat jako složeninu stejně důležitých znaků. I většina pětiletých a některé čtyřleté děti chápaly, že všechna napsaná písmena v podpisu jsou stejně důležitá a jako celek reprezentují jejich jméno. Celkem šest dětí považovalo první písmeno v podpisu za nejdůležitější, neboť se domnívaly, že právě ono reprezentuje jejich jméno a k ostatním písmenům v podpisu se zpravidla nevyjadřovaly. Domnívám se, že děti považují za „důležitější“ ta písmena, která si během učení dříve osvojily a tudíž jsou si s nimi při psaní i čtení jistější. Z toho důvodu se domnívám, že významnou roli hraje právě první písmeno ve jméně, protože je to obvykle vůbec první písmeno, které se děti ve svém životě naučí psát, a proto jej považují za důležitější než ostatní. Pro ilustraci jsem v textu níže uvedla dvě ukázky z rozhovoru s pětiletým chlapcem a stejně starou dívkou (viz obr. 10 a 11).



*Obr. 10 - Bruno 5,6 let*

*J: „Bruno, copak jsi to napsal?“*

*B: „Bruno.“*

*J: „A kam všude si ho napsal?“*

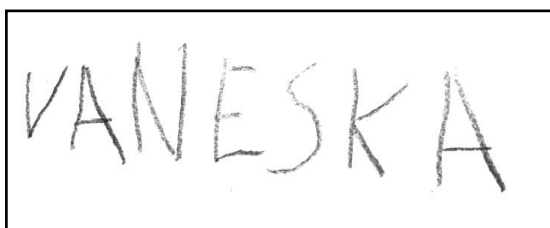
*B: „Sem (a ukázal na B).“*

*J: „Aha, takže jsi ho napsal sem (ukázala jsem na B) a nenapsal si ho třeba i sem (ukázala jsem postupně na jednotlivá písmena)?“*

*B: „Ne, jenom sem (ukázal na B).“*

*J: „A co jsou podle tebe ta ostatní písmena (opět na ně postupně ukazují)?“*

*B: „Nevim.“*



*Obr. 11 - Vanesa 5,6 let*

*J: „Vaneso, co jsi napsala?“*

*V: „Vaneska.“*

*J: „A kam všude jsi Vanesku napsala (postupně jsem ukazovala na jednotlivá písmena a Vanesa kladně odpověděla na V, N, E, na ostatní písmenka odpověděla záporně)?“*

*J: „A co jsou podle tebe ty ostatní písmenka (ukázala jsem na A, S, K)?“*

*V: „Tak to nevím, já umím jenom tohle (a ukázala na písmena V, N, E).“*

Tabulka 4: Četba vlastnoručního podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Jméno přečtou i po časovém odstupu	1	1	2	1	4	2	2	2
Jméno bezprostředně přečtou a po časovém odstupu jej odvodí	-	-	1	-	3	1	-	-
Jméno bezprostředně přečtou, ale po časovém odstupu již ne	-	-	1	2	-	-	-	-
Jméno nepřečtou	1	1	-	1	-	-	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Tabulka 5: Psaní vlastního jména v kontextu abecedy

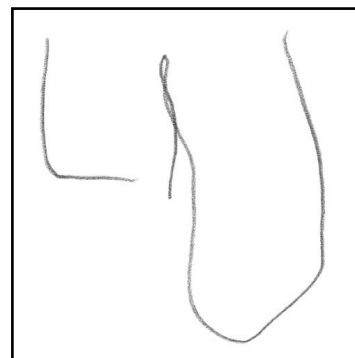
	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Čmáranice a obrázky	2	2	-	1	-	-	-	-
Umí napsat pouze některá písmena ze svého jména	-	-	1	3	-	-	-	-
Umí napsat pouze písmena ze svého jména	-	-	1	-	3	-	-	1
Umí napsat navíc 2 – 4 písmena	-	-	2	-	2	3	-	-
Umí napsat navíc 5 – 10 písmen	-	-	-	-	2	-	1	-
Umí napsat téměř celou abecedu	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Dvě výše uvedené tabulky mají spolu velmi úzký vztah, jelikož schopnost opětovně rozpoznat svůj podpis souvisí s dětskou znalostí písmen, ze kterých je jejich jméno složeno. Například čtyřletá dívka rozpoznala svůj podpis po změně tématu tak, že poznala první písmeno, a z toho vyvodila, že je na papíře napsané její jméno. Stejně tak čtyřletý chlapec poznal napsané hlásky jména a z toho usoudil, že se jedná o jeho podpis.

Z tabulky 4 vyplývá, že okamžitě po napsání svého jména jej správně přečetlo 23 respondentů z 26. Po změně tématu svůj výtvar opětvně přečetlo 20 dětí, ale z toho pouze 15 dětí své jméno po časovém odstupu přečetlo bez zaváhání, a zbylých pět dětí své jméno odvodilo díky určitým znakům, především podle první hlásky. Největší rozdíly jsou patrné v kategorii tříletých dětí, kde na jedné straně dvě děti dokázaly svůj podpis přečíst i po časové prodlevě, tak na druhé straně stejný počet dětí nedokázal přečíst svůj podpis ani po jeho okamžitém napsání. Rozdíly jsou také patrné u čtyřletých dětí. Zatímco většina čtyřletých dívek své jméno přečetla i po změně tématu, tak naopak u chlapců to zvládl pouze jeden a jeden čtyřletý dokonce nedokázal přečíst své jméno ani bezprostředně po jeho napsání. Ostatní děti v této kategorii přečetly svůj podpis pouze okamžitě po jeho napsání a poté už ne. Ve věkovém rozmezí pěti a šesti let nebyly rozdíly tak markantní. V pěti letech dokázaly čtyři dívky a dva chlapci přečíst zpětně svůj podpis a tři dívky a jeden chlapec jej dokázali po časové prodlevě odvodit. Všechny šestileté děti dokázaly bez problému svůj podpis opětovně přečíst i po změně tématu.

Z tabulky 5 je patrné, že pouze pět dětí neumělo napsat žádnou hlásku ze svého jména a svůj podpis ztvárnily pomocí obrázků a znaků. Jednalo se o všechny tříleté děti a jednoho čtyřletého chlapce. Všechny ostatní děti uměly napsat alespoň některá písmena tvořící jejich jméno (viz obr. 12). Z toho vyvozují, že se děti chtěly naučit primárně psát své jméno, což odkazuje na výjimečné postavení podpisu v dětském pregramotnostním světě.

Celkem devět dětí (tři pětileté dívky, pět čtyřletých dětí a šestiletý chlapec) umělo napsat pouze písmena ze svého jména, což znamená, že se tyto děti zatím o psaní jako takové příliš



*Obr. 12 - Lukáš 4,3 let*

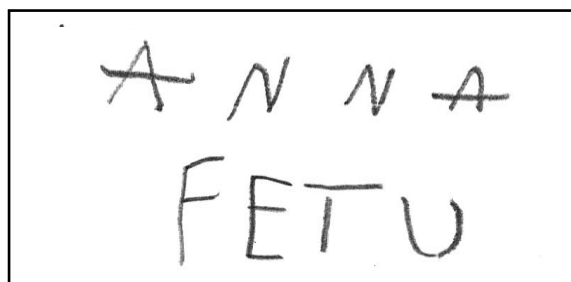
nezajímaly a chtěly se naučit psát výhradně své jméno. Zbylých dvanáct dětí umělo kromě „svých písmen“ napsat i jiná písmena a z toho tři děti (pětiletá holčička, šestiletý chlapec

a dívka) uměly napsat slovo sestavené z jiných písmen než ta, která jsou obsažená v jejich jméně (viz obr. 13 a 14). Z toho usuzují, že tyto děti již projevují o psaní jako takové skutečný zájem.

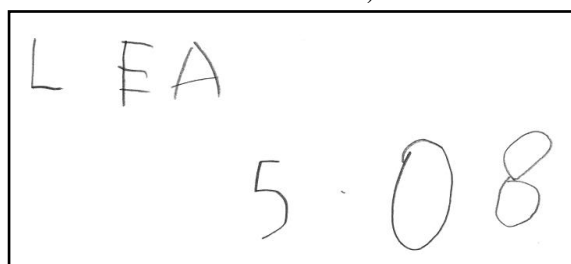


*Obr. 13 - Natálie 4,11 let*

U tohoto úkolu jsem zaznamenala u jedné čtyřleté dívky zajímavý postřeh (viz obr. 15). Když jsem se jí zeptala, zda umí napsat i něco jiného nežli svůj podpis, tak graficky zaznamenala tři číslice, které mylně považovala za písmena. Podle Ferreirové a Teberoskyové (1982) dokáží předškolní děti sice písmena a číslice odlišit od kreslení, ale rozlišit je mezi sebou je pro ně mnohem obtížnější. Děti obvykle plně pochopí rozdílnou funkci obou dvou kódů až po nástupu do první třídy, porozumí tomu, že písmena se čtou a s číslicemi se počítá.



*Obr. 14 - Anna 5,0 let*



*Obr. 15 - Lea 4,10 let*

Ze získaných dat vyplynulo, že existuje jistá souvislost mezi znalostí písmen svého jména a schopností opětovného přečtení podpisu. Z patnácti dětí, které přečetly své jméno i po změně tématu, umělo jedenáct dětí napsat alespoň všechna písmena, která jsou obsažena v jejich podpisu. Dvě čtyřleté děti, které i po časové prodlevě poznaly svůj podpis, uměly napsat pouze některá písmena tvořící jejich jméno a zbylé dvě tříleté děti, které rozeznaly svůj podpis i po změně tématu, neuměly napsat konvenčním způsobem ani jedno písmeno. Všech pět dětí, které po časové prodlevě zpětně přečetly svůj podpis díky poznání jednoho nebo více písmen, uměly psát všechna písmena tvořící jejich jméno.

Poměrně zajímavým zjištěním také bylo, že jedna čtyřletá dívka nedokázala opětovně přečíst svůj podpis po změně tématu, i když jej napsala správně. Můžeme z toho usuzovat, že se dívka naučila mechanicky psát dříve, než si osvojila pojmenování jednotlivých písmen. U této dívky pak může být psaní vedeno pouhou motorickou pamětí ruky s kontrolou oka bez celostného pohledu na napsané jméno, čili bez hlubšího pochopení samotného psacího principu (Viktorová, 2013).

## 8.2 Učení se podpisu

Tabulka 6: Proč se děti chtěly naučit podepsat

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Vlastní touha	-	-	3	1	4	3	-	1
Důležité pro školu	-	-	-	-	1	-	-	-
Důležité pro budoucí psaní	-	1	1	-	1	-	1	-
Samy se nechtěly naučit podepsat, ale někdo jiný je to naučil	-	-	-	1	1	-	1	1
Důvod neznají, nebo jej zapoměly	-	-	-	1	-	-	-	-
O podpis se nezajímají	2	1	-	1	-	-	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

V dnešní době se děti začínají velmi brzy zajímat o písemnou kulturu. Mnoho dětí je zvědavých a ptá se rodičů, co je napsáno nad obchodem, na ceduli či na hračce a chtějí se názvy naučit i napsat. V této části se zabývám důvody, které děti vedly k naučení se podpisu, neboť právě podpis dost často děti vnímají jako nezbytnost pro budoucí psaní a následné čtení. Kategorie zanesené v tabulce 6 jsou vytvořené na základě odpovědí z dětských rozhovorů. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti chtěly naučit podepsat samy a proč se tuto dovednost přály zvládnout.

Převážná většina dětí se chtěla naučit psát z vlastní touhy. Některé děti chápaly podpis jako vstupenku do „tajemného světa dospělých“, díky kterému porozumí tomu, co si dospělí píší. Jiné děti chápaly podpis jako symbol dospělosti, neboť uvedly, že se chtějí naučit podepsat jako maminka či tatínek. Poměrně velká část dětí se toužila naučit podepsat z důvodu identifikace věcí, aby si své výrobky poznaly a aby ostatní lidé věděli, že to ztvárnily právě ony.

V každé věkové kategorii se našlo alespoň jedno dítě, které vnímá podpis jako důležitou dovednost pro osvojení si budoucího psaní. Jedna pětiletá dívka dokonce uvedla, že je podpis nezbytnou schopností, kterou potřebujeme ve škole: „*Musíme to do školy umět, protože ve škole se za nás nikdo jiný podepisovat nebude.*“ Tato respondentka pravděpodobně vnímá školu jako velkou motivační výzvu a zároveň jako instituci, ve které je místo pouze pro samostatné děti.

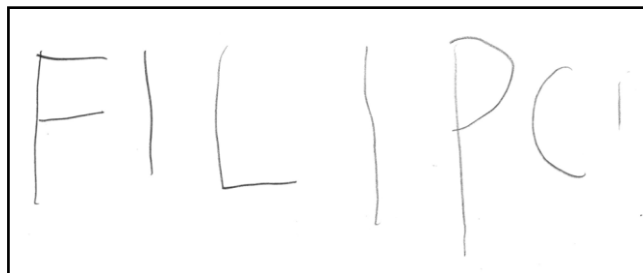
Poměrně velká část dětí (čtyři děti ve věku čtyř, pěti a šesti let) se naučit podepsat nechtěla, ale přiměl je k tomu někdo z rodiny. Čtyři děti ve věku tří a čtyř let se zatím samy o podpis nezajímaly a ani nikdo z jejich okolí je podpis neučil. Tyto děti se nepodepsaly konvenčním způsobem a ani příliš nechápaly vztah mezi jménem a podpisem. Jeden čtyřletý chlapec uvedl, že zapomněl důvod, proč se chtěl naučit podepsat. Tento již však dokázal napsat některá písmena ze svého jména a měl i vytvořenou určitou představu o vztahu mezi jménem a podpisem.

Výše uvedené důvody, proč se děti chtěly naučit podepsat, nejsou příliš objektivní, protože jsem vedla rozhovor na toto téma pouze s dětmi a nikoli i s rodiči, kteří by k této problematice měli jistě co říci. Některé děti uvedly zpočátku jako iniciátora zájmu o podpis samy sebe, ale postupně z rozhovorů vyplynulo, že to nebyl zcela jejich nápad. Oproti tomu jiné děti nejprve označily za původce rodiče, ale poté svou výpověď změnily a namísto nich uvedly sebe. Podobné odpovědi uváděly děti i u otázky, kdo je učil podepisovat se, jak ukazuje následující tabulka 7.

*Tabulka 7: Kdo pomáhal dětem naučit se podepsat*

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Zpočátku tvrdí, že se naučily podepisovat samy, později přiznávají pomoc příbuzných	-	-	1	-	2	1	-	-
Přiznávají pomoc příbuzných	-	-	3	3	5	1	2	1
Tvrdí, že se podepisovat naučily samy bez cizí pomoci	-	-	-	-	-	1	-	1
Podepisovat se ještě neučí	2	2		1	-	-	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Během celého rozhovoru trvali dva chlapci ve věku pěti a šesti let na tom, že se podpis naučili úplně sami bez cizí pomoci. Pro ilustraci uvádím podpis (viz obr. 16) a výpověď pětiletého Filipa: „*Naučil jsem se to úplně sám. Bylo to hrozně lehký, hned jsem věděl jak na to. Slyšel sem ve Filipovi ty písmenka a tak jsem je zkusil psát.*“

A rectangular box containing the handwritten name 'FILIPCI' in capital letters. The letters are simple and somewhat irregular, characteristic of a child's early writing.

*Obr. 16 - Filip 5,5 let*

Z mého souboru uvedlo pouze pět dětí, že je ještě nikdo neučí podepsat se, a tak tuto dovednost neumí. Jednalo se o všechny děti ve věku tří let a jednoho čtyřletého chlapce. Nicméně tyto děti nevykazovaly ani příliš velký zájem o písemnou kulturu, z čehož lze soudit, proč je nikdo z jejich blízkého okolí zatím neučil podepsat se.

Zbylé děti se rozdělily do dvou skupin. Jedna z nich zdůrazňovala svůj podíl na výuce podpisu a druhá příliš nevyzdvihovala svůj podíl na jeho učení a spíše přiznávala zásluhu svému okolí. Početnější skupinu tvořily děti, které hned od začátku přiznaly, že jim s učením pomohli druzí lidé, kdy se nejčastěji jednalo o rodinu nebo kamarády. Pouze čtyři děti zpočátku tvrdily, že se podepsat naučily úplně samy, ale v dalším rozhovoru přiznaly pomoc ze strany svého okolí, nicméně stále zdůrazňovaly svoji zásluhu na jeho učení. Jako příklad uvádím podpis (viz obr. 17) a výpověď pětileté Markéty: „*Naučila jsem se to úplně sama, jenom mi s tím trochu pomohl tatínek, který mi jméno napsal, a já to pak zkoušela napsat jako tatínek.*“

A rectangular box containing the handwritten name 'MARKÉTA' in capital letters. The letters are simple and somewhat irregular, characteristic of a child's early writing.

*Obr. 17 - Markéta 5,8 let*

Tabulka 8: Způsoby výuky podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Obkreslování písmen ze svého jména	-	-	2	2	4	1	2	-
Podle napsaného vzoru svého jména	-	-	2	1	3	1	-	1
Namátkové zkoušení tvarů	-	-	-	-	-	1	-	1
Podepsat se ještě neučí	2	2	-	1	-	-	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

I když se v literatuře objevuje velmi pestrý výběr metod prvopočátečního čtení a psaní, v této práci se jimi podrobněji nezabývám z toho důvodu, že jsem prováděla rozhovor o této problematice pouze s dětmi, nikoli i s jejich rodiči, a tudíž nemám dostatek podkladů k tomu, abych správně vyvodila, dle jaké metody byly děti učeny svému podpisu. Z výpovědí dětí lze však soudit, že se nejčastěji podpisu učily pomocí předlohy svého jména založené na metodě mechanické (napodobování) nebo na podkladě metody analyticko – syntetické (návčik jednotlivých tvarů písmen) (Mlčáková, 2009).

Většina dětí (viz tabulka 8) z mého souboru uvedla, že se učily podpis pomocí obkreslování jednotlivých písmen nebo celého svého jména. Pouze dva chlapci ve věku pěti a šesti let uvedli, že se podepisovat naučili pomocí namátkového zkoušení tvarů písmen, až se jim nakonec podařilo napsat správné jméno. Jedná se o ty samé chlapce, kteří v rozhovoru tvrdili, že se naučili podepsat úplně sami bez cizí pomoci. Druhou nejpočetnější skupinu tvořily děti, které tvrdily, že se naučily svůj podpis pomocí nápodoby písmen z napsaného vzoru. Pouze pět dětí z celého souboru uvedlo, že se podepsat zatím neučí. Jednalo se o ty samé děti, které tuto výpověď uvedly i v předcházející tabulce (viz tabulka 7).

Některé děti v rozhovoru uvedly, s jakou náročností vnímaly osvojení si podpisu. Nejvíce respondentů uvedlo, že jim učení se podpisu nedalo příliš zabrat, ale pár jich

přiznalo, že jim učení zpočátku nešlo a psaní jim stále přijde jako velmi obtížné. Myslím si, že vnímání náročnosti podpisu souvisí zejména s rozvojem grafomotoriky, dětskou zručností a hodnocením sebe sama. Většina dětí, která uvedla, že jim naučit se podepsat přišlo lehké, se totiž vyznačovala dobrou zručností a největší zásluhu na procesu učení přiznávala sobě samým. V následujících rozhovorech mne proto zajímalo, co dětem přijde těžší, zda se naučit své jméno napsat nebo jej přečíst.

*Tabulka 9: Co bylo obtížnější, naučit se psát nebo číst své jméno?*

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Obtížnější je psaní	-	-	2	1	2	2	-	-
Obtížnější je čtení	-	-	1	1	5	1	2	1
Naučit se číst a psát vlastní jméno je jednoduché	1	-	1	-	-	-	-	-
Neví, co je těžší zda číst nebo psát vlastní jméno	1	2	-	2	-	-	-	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Z tabulky 9 vyplývá, že nejvíce dětí uvedlo, že jim přišlo obtížnější naučit se své jméno číst nežli jej napsat. Tuto odpověď nejčastěji uváděly pětileté dívky, které uměly napsat správně své jméno i některá písmena navíc a dokázaly také po časovém odstupu přečíst svůj podpis a dokonce v textu rozpoznat své jméno. I ostatní respondenti, kteří vnímali čtecí dovednost jako náročnější na učení, měli obdobnou zkušenost s čtením a psaním jména, kromě jednoho čtyřletého chlapce, který v krátkém textu pouze přečetl některá písmena, ale své jméno v něm nerozpoznal.

Druhou nejpočetnější skupinu tvořily děti, které naopak uvedly, že jim přijde mnohem obtížnější psát své jméno než jej přečíst. Většina těchto respondentů neměla tak velké zkušenosti se čtením, než jak tomu bylo u dětí v předchozí skupině. Tyto děti v převážné většině uměly napsat buď některá písmena ze svého jména, nebo již zvládly

napsat své jméno celé, ale neuměly napsat jiná písmena než ta, která tvoří jejich podpis. Co se týká zpětného čtení vlastnoručního podpisu po časovém odstupu, tak pětileté děti a jedna čtyřletá dívka své jméno rozpoznaly podle prvního písmene a zbylé čtyřleté děti svůj vlastnoruční podpis zpětně nepřečetly. Obdobně tomu bylo i v případě rozpoznání jména v textu, kdy pětileté děti a čtyřleté dívky své jméno rozpoznaly podle prvního nebo několika málo písmen, tak čtyřletý chlapec své jméno nerozpoznal a nepřečetl ani jiná písmena z textu.

Z celého souboru považovaly dvě dívky čtení a psaní jména za jednoduché. Obě dvě však ještě neměly příliš osvojené psaní podpisu, neboť se ani jedna z nich nepodepsala konvenčním způsobem, a své jméno ztvárnily za pomoci čmáranic nebo znaků. Myslím si, že s čtením zatím příliš velkou zkušenost neměly, protože své jméno zpětně přečetla pouze tříletá dívka a v textu ani jedna nepřečetla žádné písmeno, natož své jméno.

Celkem šest dětí ve věku třech, čtyřech a pěti let nedovedlo odpovědět na otázku, zda je obtížnější číst nebo psát. Všechny tyto děti se o problematiku psaní a čtení příliš nezajímaly, protože se buď ještě podepisovat neučily, nebo výuka neplynula z jejich zvědavosti, ale z podnětu jejich blízkého okolí. Konvenčním způsobem se podepsal pouze šestiletý chlapec, ale jiná než „svá“ písmena napsat nesvedl. Žádné z těchto dětí neumělo rozpoznat své jméno v textu, ale zpětně přečíst vlastnoruční podpis zvládl tříletý a šestiletý chlapec. Zbylé děti buď svůj podpis nedovedly přečíst ani bezprostředně po jeho napsání, nebo jej okamžitě po jeho ztvárnění přečíst svedly, ale po časové prodlevě již nikoliv.

Z výpovědí dětí a porovnání jejich schopností usuzuji, že ty děti, které již mají zkušenost nejen s psaním, ale i s čtením svého jména, hodnotí proces čtení obtížněji než psaní. Tyto děti vnímám jako vyspělejší, jelikož se ve většině případů bez problémů podepsaly a dokonce uměly napsat i jiná písmena než ta, která tvoří jejich jméno. Svůj vlastnoruční podpis přečetly zpětně i po změně tématu a své jméno rozpoznaly a přečetly i v krátkém textu. Těmito schopnostmi se vyznačovalo o poznání méně dětí, které zvolily jinou odpověď. Ty děti, které ohodnotily schopnost napsat své jméno jako obtížnější dovednost, jsou pravděpodobně ve fázi osvojování si tvarů písmen a jejich správného psaní, a proto mají plné ruce práce s psaním a nad čtením ještě příliš neuvažují.

### 8.3 Povědomí předškoláků o významu podpisu

Tabulka 10: Vnímání důležitosti podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Podpis považují za důležitý, ale neví proč	-	2	-	2	1	1	-	-
Podpis považují za důležitý kvůli identifikaci svých výrobků	2	-	2	-	2	1	-	1
Podpis považují za důležitý kvůli tomu, aby okolí vědělo, jak se jmenují	-	-	1	-	1	1	-	-
Podpis považují za důležitý pro školu/nácvik psaní	-	-	1	1	3	-	2	-
Podpis nepovažují za důležitý	-	-	-	1	-	-	-	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

V této části jsem se zabývala otázkou, jaké povědomí mají děti předškolního věku o důležitosti podpisu. Z celého mého souboru (viz tabulka 10) pouze dva chlapci ve věku čtyř a šesti let nepovažovali podpis za důležitý. Tito chlapci se o problematiku podpisu ani o psaní jako takové příliš nezajímali. Mladší chlapec se nedovedl podepsat a z následných rozhovorů vyplynulo, že se jej ani nikdo nesnažil tuto dovednost naučit. Zatímco starší se sice již dokázal správně podepsat, ale ani jej písmo nepřitahovalo, protože se sám od sebe naučit podepisovat nechtěl, ale rodiče ho to přesto naučili.

Relativně velká skupina dětí uvedla, že podpis považují za důležitý, ale nevědí k čemu je dobrý. Pětiletý chlapec na mou otázku, proč si myslí, že je podpis důležitý, odpověděl: „Protože je prostě důležitý umět se podepsat.“ Tato odpověď není příliš překvapující u tříletých ani u čtyřletých dětí, neboť tyto děti svůj podpis zatím neovládají. Překvapující odpověď však byla u pětiletých dětí, u kterých bychom vzhledem k věku již předpokládali určitou představu o důležitosti či užitečnosti podpisu.

Nejčastěji děti spatřují důležitost podpisu v identifikaci svých věcí, a to proto, aby si mohly své výrobky označit a následně je i poznat. Velmi častou odpovědí bylo: „*Podpis je důležitý, abych si poznal svůj obrázek.*“, „*Podpis je důležitý, aby se poznalo, čím to je.*“ U těchto dětí lze vyslovit předpoklad, že určitým způsobem již chápou souvislost mezi psaním a čtením. Svůj obrázek si totiž podepisují proto, aby jej druhá osoba, která ovládá čtení, mohla poznat. Tři děti ve věku čtyř a pěti let vnímaly důležitost podpisu v sebeidentifikaci a v poznání své osoby okolím. Jako příklad uvádím odpověď čtyřleté dívky: „*Podpis je důležitý, aby ostatní věděli, že se jmenuju Terezka Průšová.*“ a pětiletého chlapce: „*Je důležité umět se podepsat, abychom věděli kdo je, a jaké má jméno.*“ Lze předpokládat, že tyto děti chápou podpis jako symbol sebe sama, který je nevyvratitelným důkazem jejich existence a díky kterému ostatní zaručeně poznají, kdo jsou.

Jako druhou nejčastější odpověď uváděly děti, že je podpis důležitý pro školu a budoucí psaní, jelikož se právě ve škole naučí psát: „*Podpis je důležitý do školy, abychom se potom naučili psát.*“, „*Je to důležité, aby se malé děti naučily ve škole psát.*“ Nejčastěji takto argumentovaly pětileté děti, pro které je škola vidinou ne příliš vzdálené budoucnosti, od které mají různá očekávání.

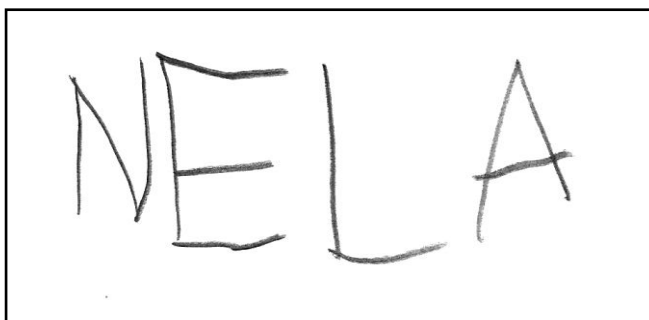
V následující tabulce 11 uvádím, jakou mají děti představu o změně svého podpisu v budoucnosti. Z vývojového hlediska můžeme říci, že se porozumění času rozvíjí pomalu. Předškolní děti nejčastěji uvažují o tom časovém období, v němž jsou samy zaangażované, a o delších časových úsecích jako jsou měsíce či roční období ve svých představách neuvažují, i když znají alespoň částečně obsah těchto pojmů. V předškolním období se postupně rozvíjí schopnost uvažovat v různých časových dimenzích, ať už se to týká minulých událostí, nebo představ o budoucím dění. Schopnost uvažovat o minulých a budoucích událostech se rozvíjí mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy jsou děti schopné odpoutat se ve svém uvažování od přítomnosti a zvažovat různé události z jiné perspektivy než tady a teď (Vágnerová, 2012).

Tabulka 11: Změna podpisu v budoucnu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Podpis se v budoucnu změní, ale neví jakým způsobem	-	-	1	2	-	1	-	-
Podpis se v budoucnu změní, protože se naučí psací písmo	-	-	1	-	2	-	1	-
Podpis se v budoucnu změní, protože se naučí zbylá písmena abecedy	-	-	1	-	1	-	-	-
Podpis se v budoucnu změní, protože se naučí podepisovat	1	1	-	2	-	-	-	-
Podpis se v budoucnu změní, protože budou psát jiné jméno	-	-	-	-	1	-	-	-
Neví, jestli se podpis změní nebo zůstane stejný	1	1	-	-	-	-	-	-
Podpis se v budoucnu nezmění	-	-	1	-	3	2	1	2
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Z dětských výpovědí (viz tabulka 11) lze vypočítat vývojovou křivku. Nejmladší děti, které se ještě podepsat neuměly, nejčastěji odpovídaly tak, že se jejich podpis v budoucnu změní, protože se jej ve škole naučí psát. Naopak starší děti, které se již svedly podepsat, se v hojném počtu domnívaly, že se jejich podpis v budoucnu nezmění. Tuto odpověď nejčastěji zvolily pětileté děti. Jako příklad uvádím výpověď Filipa (5,5 let): „*Já si svůj podpis nechám, protože jsem se ho trochu naučil a už to umím napsat.*“ a Matyldy (6,2 let): „*Podpis se ve škole nezmění, jenom se naučím psát psace.*“ Tyto děti pravděpodobně věří, že si svůj podpis uchovají a naučí se k němu pouze další varianty, jako například psát psacím písmem, nebo k rodnému jménu přidají i příjmení, jak uvedla pětiletá Zora: „*Myslím, že se budu psát furt stejně, jenom se ve škole naučím jiná písmenka, abych mohla psát i příjmení.*“

Budoucí změnu podpisu v souvislosti s psacím písmem uvedly celkem čtyři děti ve věku čtyř, pěti a šesti let, které se již dokázaly podepsat hůlkovým písmem a psací písmo pravděpodobně považují za vyšší úroveň podpisu, kterou ovládají starší děti, které již chodí do školy. Můžeme se proto domnívat, že tyto děti se velmi těší, až se tuto dovednost naučí a budou také patřit mezi starší děti, které umí psát vázaným typem písmem. Změnu svého podpisu v souvislosti s osvojením si zbylých písmen abecedy uvedla čtyřletá dívka, která ve svém podpisu napsala správně dvě písmena, a jedna pětiletá dívka, která se sice podepsala správně, ale velmi litovala, že nesvede své jméno napsat ve zdrobnělé podobě, protože tak se jí její jméno líbí nejvíce. Tato děvčata mají pravděpodobně vytvořenou jasnou představu o tom, jak chtějí, aby jejich podpis vypadal, ale se svými stávajícími dovednostmi to nejsou zatím schopny zrealizovat. Domnívají se, že si tyto schopnosti osvojí ve škole, ve které se naučí zbývající písmena abecedy, a poté budou moci své jméno uvádět v takové písemné formě, která se jim nejvíce líbí.



Obr. 18 - Nela 5,5 let

Zajímavá byla odpověď pětileté Nely (podpis viz obr. 18): „*Můj podpis se asi změní, protože budu psát jiné jméno.*“ Dívka svoji odpověď dále nerozvedla, a když jsem jí pokládala doplňující otázky na toto téma, tak odpověděla, že neví. Z následujícího

rozhovoru vyplynulo, že dívka nemá zatím utvořenou představu o tom, zda spolu souvisí jméno a podpis. Je proto těžké soudit, zda si dívka skutečně myslí, že se bude v budoucnu podepisovat zcela jiným jménem, nebo zda se naučí pouze jinou podobu podpisu, například psát psacím písmem.

Poměrně velký počet tvořily děti, které tuší, že se v budoucnu jejich podpis změní, ale nevědí jakým způsobem. Nejčastěji takto odpovídali čtyřletí respondenti, kteří uvedli, že je podpis důležitý, ale nevědí proč (viz tabulka 10). Podobná je i odpověď dvou tříletých dětí, které ještě neměly vytvořenou představu, zda se jejich podpis v budoucnu změní či nikoli. Můžeme se domnívat, že se jedná o děti, které nejsou natolik kognitivně vyspělé jako jejich vrstevníci, kteří již měli vytvořenou představu jak o důležitosti podpisu, tak o jeho změně v budoucnosti.

#### 8.4 Vnímání souvislosti mezi jménem a podpisem

Tabulka 12: Vnímání souvislosti mezi jménem a podpisem

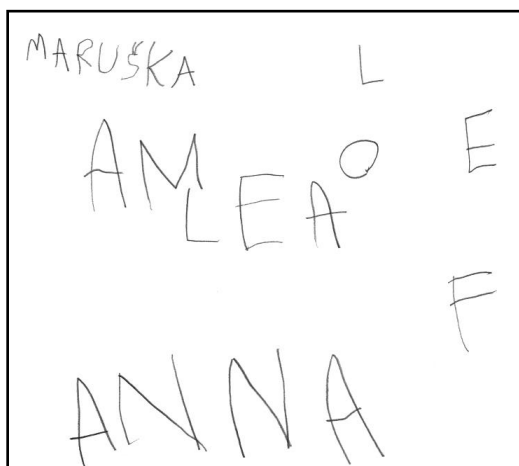
	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Jméno a podpis spolu souvisí (chápou souvislost)	-	-	1	-	4	1	2	1
Jméno a podpis spolu souvisí, ale neví jak	-	-	1	1	2	1	-	-
Jméno a podpis spolu nesouvisí	1	-	-	2	-	-	-	1
Neví, jestli jméno a podpis spolu souvisí	1	2	2	1	1	1	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Z mého souboru dat uvedených v tabulce 12 je patrná jistá vývojová tendence. Tříleté děti příliš nad svým podpisem neuvažovaly a souvislost mezi jménem a podpisem byla pro ně příliš abstraktní pojem, kterému nerozuměly. Ve věkové kategorii čtyř let byly mezi dětmi patrné rozdíly. Některé děti reagovaly stejně jako mladší respondenti, ale dvě děti již měly matnou představu o souvislosti mezi jménem a podpisem, mezi kterými cítily vztah, ale neuměly jej verbalizovat. Překvapivá odpověď byla jedné čtyřleté dívky: „*Jmenuji se Anna a tak se podepisuju Anna. Moje Kamarádka Vaneska se píše přece jinak než já.*“ Tato dívka již pochopila, že podpis a jméno jsou na sobě závislé proměnné a tudíž, pokud se změní jméno, bude i jiný podpis. Kromě dvou pětiletých dětí, které o problematice moc velké povědomí neměly, tak již většina pětiletých dětí chápala souvislost mezi jménem a podpisem. Jako příklad uvádím výpověď pětileté respondentky: „*Je hrozně důležitý umět se podepsat, aby paní učitelky věděly, jaké mám jméno.*“ Šestileté děti již bez problémů chápaly spojitost mezi jménem a podpisem, což uvádím na příkladu šestileté dívky: „*Maminka se podepisuje na papír, aby věděli, že tam přijde. Kdyby se nepodepsala, tak by přece nevěděli, že tam bude.*“ Proto je poněkud zarážející odpověď jednoho šestiletého chlapce, který tvrdil, že jméno a podpis nemají mezi sebou žádný vztah. Jednalo se o chlapce, který se sám od sebe nechtěl naučit podepsat, ale rodiče ho to přesto naučili. Chlapec k psaní zaujímal nepříliš kladný vztah a uměl napsat pouze ta písmena, která jsou obsažena v jeho jménu.

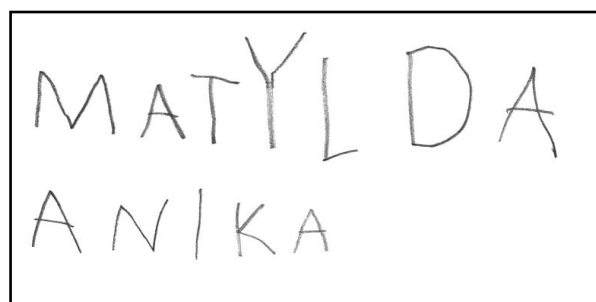
Tabulka 13: Vnímání cizího podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Poznají jeden cizí podpis	-	-	1	1	1	-	1	-
Poznají více cizích podpisů	-	-	2	-	2	-	-	-
Poznají i napíší cizí podpis	-	-	-	-	2	-	1	1
Jiné podpisy nepoznají, ale viděly, jak se někdo podepisuje	2	1	1	2	2	-	-	1
Jiné podpisy nepoznají a nikdy neviděly, jak se někdo podepisuje	-	1	-	1	-	3	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Poměrně zajímavým zjištěním bylo, že nadpoloviční většina dětí nepozná podpis nikoho jiného (viz tabulka 13), a dokonce pět dětí uvedlo, že nikdy nikoho neviděly, jak se podepisuje. O těchto dětech můžeme soudit, že mají psaní spojené pouze s podpisem a nemají představu o tom, že by lidé mohli psát i jiná slova. Pokud se tyto děti umí podepsat, tak se nejspíš jedná o mechanické naučení sledu písmen. Tyto děti sice mohou písmena obsažená v jejich jméně opakovat nahlas, ale můžeme usuzovat, že se je spíše naučily jako básničku, než že by proběhlo skutečné porozumění. Právým opakem jsou dvě pětileté dívky, jeden šestiletý chlapec a stejně stará dívka, kteří nejenže rozpoznali cizí podpis, ale dokázali jej i napsat (viz obr. 19 a 20 níže).



Obr. 19 - Marie 5,6 let



Obr. 20 - Matylda 6,2 let

Ostatní děti rozpoznaly cizí podpisy pomocí různých strategií. Ve valné většině jej rozpoznaly podle prvního písmena a zbylá poté odvodily. Dětské myšlení je v tomto vývojovém období egocentrické a mají proto pocit, že pokud rozeznají počáteční písmeno jména, tak se musí nutně jednat o podpis oné osoby. Děti již chápou vztah mezi počátečním písmenem a napsaným jménem. Příkladem je čtyřletý Matteo: „*Poznám podpis kámoše Matěje, protože má stejný písmenko jako já.*“ nebo čtyřletá Natálka: „*Kamarádku Vanesku poznám podle N, A a Leu podle toho, že tam má L, A.*“

Některé děti však dokázaly vyhláskovat celé jméno druhé osoby. Kromě čtyř výše uvedených dětí, které cizí podpisy i napsaly, se jednalo o čtyřletou a pětiletou dívku. Jako příklad uvádím pětiletou Elizabeth: „*Viděla jsem, jak se podepisuje Lea na obrázek. Píše se L, E, A.*“ Z toho je patrné, že tyto děti bez problému chápou spojitost mezi jménem a podpisem.

## 8.5 Čtení svého jména v textu

Tabulka 14: Rozpoznání svého jména v textu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
V textu rozpoznají své jméno (celé slovo)	-	-	1	-	2	1	2	1
V textu rozpoznají své jméno (podle prvního písmena)	-	-	1	-	2	-	-	-
V textu rozpoznají své jméno (podle více písmen)	-	-	1	-	2	1	-	-
V textu rozpoznají jednotlivá písmena, ale své jméno v něm nepoznají	-	-	-	1	-	-	-	-
Své jméno správně rozpoznají a k tomu za své jméno považují i některá písmena, která jsou obsažená v jiných slovech	-	-	-	-	-	1	-	-
V textu nerozpoznají své jméno ani písmena ze svého jména	2	2	1	3	1	-	-	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Tabulka 15: Čtení v textu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Přečtou většinu textu s porozuměním obsahu	-	-	-	-	-	-	1	1
Přečtou většinu textu bez porozumění obsahu	-	-	-	-	1	-	-	-
V textu přečtou většinu písmen, která tvoří jejich jméno a minimálně další dvě písmena	-	-	1	-	2	1	1	-
V textu přečtou většinu písmen, která tvoří jejich jméno	-	-	1	-	2	2	-	-
Přečtou pouze ta písmena, kterými začíná jejich jméno	-	-	1	1	1	-	-	-
Text nepřečtou, ale zkouší jej interpretovat	1	-	-	-	-	-	-	-
Text nepřečtou ani jej nezkouší interpretovat	1	2	1	3	1	-	-	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

V této části se zabývám dětskou schopností rozpoznat své jméno v krátkém textu a obecnou schopností daný text přečíst (viz tabulky 14 a 15). Jak se dá předpokládat, mezi těmito skutečnostmi existuje poměrně úzký vztah. Napříč věkovými kategoriemi se vyskytl velký počet dětí, které nedokázaly v textu rozpoznat ani své jméno, ani cokoli jiného. Jedna tříletá dívka se však pokusila krátký text interpretovat. Větu „*Jablko jí Anika.*“ interpretovala jako: „*Maminka jde do školky.*“ Z toho lze usuzovat, že dívka již dokázala pochopit, že napsané znaky na papíře představují písmena, pomocí kterých se zapisují myšlenky, které se dají zpětně přečíst. Mezi respondenty, kterým napsaný text nic neříkal, se objevily i takové děti, které se již dokázaly podepsat zcela konvenčním způsobem (pětiletá dívka a šestiletý chlapec) nebo takové děti, které se nepodepsaly zcela správně (čtyřletá dívka a chlapec). Domnívám se, že tyto děti ještě plně nechápou skutečnost, že písmena jsou graficky zaznamenané znaky odpovídající konkrétnímu zvuku. Lze

předpokládat, že se naučily klást písmena svého jména mechanicky jedno za druhým, avšak bez hlubšího porozumění vztahu mezi zvukem a grafémem.

Tři děti z mého souboru přečetly v textu pouze ta písmena, kterými začínalo jejich jméno. Tyto děti také v textu rozpoznaly své jméno a to nejčastěji právě podle prvního písmena. Jeden čtyřletý chlapec poznal v textu více písmen než počáteční písmeno v popisu, ale své jméno v něm nedokázal najít. Tento chlapec se pravděpodobně učí jednotlivá písmena izolovaně, která samostatně dokáže vyhledat a přečíst, ale zatím je nedovede spojit v celek do určitého slova.

Velmi početnou skupinu tvořily děti, které v textu dokázaly přečíst buď většinu písmen tvořících jejich jméno, nebo i některá navíc. Všechny tyto děti dokázaly rozpoznat v textu své jméno a také jej všechny svedly správně napsat. Poměrně překvapivá byla odpověď pětiletého chlapce, který v textu přečetl své jméno a k tomu za své jméno označil i ta písmena, která jsou sice součástí jeho podpisu, ale byla napsaná v jiných slovech. Ve větě „*Štěpánek si hraje s hračkou.*“ označil za své jméno Š, T, Ě, P, Á, N, E, K, S, A, E, S, E a v druhé větě „*Jablko jí Štěpánek.*“ označil za své jméno A, Š, T, E, P, Á, N, E, K. Z tohoto zjištění vyvozují, že chlapec dokáže bez problémů vyhledat a přečíst ta písmena, která tvoří jeho jméno. Nechápe však ještě, že písmena tvořící jeho podpis mohou být obsažena i v jiných slovech, nežli pouze v jeho jménu.

Při plnění úloh s textem se mi stalo, že tři děti dokázaly přečíst celý text. Šestiletý chlapec jej slabikoval a ostatní dívky jej říkaly písmeno po písmenu. Obě dvě šestileté děti dokázaly text přečíst s porozuměním obsahu a pětiletá dívka bez jeho porozumění. Mechanické čtení bez porozumění potvrzuje dobře zafixované tvarové a zvukové podoby písmen. Pětiletá dívka se plně soustředila na samotné luštění jednotlivých písmen a v důsledku toho jí obsah unikl. Obě dvě šestileté děti již měly pevněji zakotvenou podobu písmen ve slovech, proto se mohly více soustředit na to, co čtou (Vágnerová, 2012). Tyto děti byly bezesporu nejšikovnější a kognitivně nejvyspělejší z celého mého souboru. Dokázaly bez potíží své jméno v textu vyhledat a přečíst jej a v následujících úlohách jej dovedly správně napsat. Velmi kontrastně působí šestiletý chlapec, který v textu nerozpoznal své jméno a nesvedl v něm zhora nic přečíst. I když tento hoch dokáže správně napsat své jméno, tak se příliš o písemnou kulturu nezajímá, neboť se sám od sebe nechtěl naučit psát. Myslím si, že z tohoto příkladu vyplývá, že je velkou chybou nutit do čtení dítě, které není na tento proces dostatečně připravené, protože jej tak pravděpodobně od čtení nejspíše odradíme. Některé děti však mají pro čtení větší cit než jiné. Jsou více

zvídavé a chtějí se naučit číst dříve než jejich vrstevníci. V takovém případě by byla jediné škoda jim takovou možnost odepřít.

## 8.6 Segmentace slov

Tabulka 16: Schopnost vymyslet slova na písmena z podpisu

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Vymyslí slova alespoň na polovinu hlásek ze svého podpisu	-	-	2	-	3	1	1	1
Vymyslí slova na méně než polovinu hlásek	1	2	1	1	2	1	1	-
Nevymyslí žádná slova	1	-	1	3	2	1	-	1
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

V této části se věnuji tomu, jak děti rozumí jednotlivým písmenům ve svém jméně. Zda je chápou jako specifické symboly, které se váží pouze k jejich jménu, nebo zda již vědí, že se z písmen dají sestavit různá slova a tudíž, že se pozice písmen v různých slovech liší.

Z tabulky 16 je zřejmé, že téměř třetina dětí nedokázala vymyslet žádné slovo na písmena tvořící jejich jméno. Nejpočetnější skupinu tvořily čtyřleté děti, kde čtyři děti (jedna dívka a tři chlapci) nevymyslely ani jedno slovo. Velmi překvapivé však bylo, že pouze jedna tříletá dívka nevymyslela slova na „svá“ písmena, zatímco zbylé tříleté děti dokázaly vymyslet několik slov, což je velice pozoruhodné vzhledem k jejich věku, jelikož se u takto malých dětí nepředpokládají velké gramatické znalosti. Na druhou stranu bylo poměrně zarážející, že žádná slova nenapadla většinu pětiletých dětí a dokonce ani jednoho šestiletého chlapce. Tyto čtyři děti se o problematiku psaní příliš nezajímaly, neuměly napsat jiná písmena než ta, která tvoří jejich podpis a dvě děti (čtyřletý a šestiletý chlapec) se nechtěly naučit podepsat z vlastní vůle. O těch dětech můžeme soudit, že považují písmena za symboly, které patří jen jejich jménu. Předpokládají totiž, že hláska obsažená

v jejich jméně je jedinečným znakem a v jiném slově by měla jiný význam. To je nejspíš hlavní důvod, proč nemohly vymyslet jiná slova. Neuvědomují si, že písmena nesou stejný význam, ať jsou napsaná v jejich jméně, nebo v jakémkoliv jiném slově.

Celkem sedmnáct dětí vymyslelo slova na některá písmena z jejich jména a z toho osm dětí (dvě čtyřleté, tři pětileté dívky a chlapec, šestiletá dívka s šestiletým chlapcem) vymyslelo slova na všechny hlásky z podpisu. Nejčastěji se jednalo o jména rodinných příslušníků, kamarádů nebo obecné výrazy jako názvy zvířat či rostlin. Všechny tyto děti dokázaly zpětně přečíst svůj podpis, uměly napsat i jiná písmena než ta, která jsou obsažená v jejich jméně, a také chápaly, že jejich podpis nese význam jména pouze tehdy, pokud jsou v něm obsažena všechna písmena. Z toho lze usuzovat, že tyto děti již chápou hlásky jako samostatné jednotky, které se mohou vyskytovat i v jiných slovech.

Toto zjištění jsem ověřovala v nadcházející části, kde jsem se věnovala tomu, jak děti vnímají stejná a různá slova, jakým způsobem je mezi sebou porovnávají a podle jakého klíče je hodnotí. Chtěla jsem zjistit, zda jsou děti schopné vzít v úvahu více proměnných nebo pouze jednu. Výsledky jsou uspořádané do tabulky 17.

*Tabulka 17: Vnímání stejných a různých slov*

	3 roky		4 roky		5 let		6 let	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Slova jsou odlišná/stejná – porovnání všech písmen ve slovech	-	-	4	1	5	1	2	1
Slova jsou odlišná/stejná – porovnání prvních a posledních písmen ve slovech	-	-	-	-	1	1	-	-
Slova jsou odlišná/stejná – odhad	-	-	-	1	-	-	-	1
Slova jsou odlišná, protože jsou různě velká a barevná	2	2	-	2	1	1	-	-
<b>Celkem</b>	2	2	4	4	7	3	2	2
	4		8		10		4	
	<b>26</b>							

Pro ověření, zda jsou děti schopny slova rozložit na elementární části nebo zda je vnímají pouze jako nedělitelný celek, jsem použila jednoduchý úkol. Dětem jsem předložila nejprve jeden papír, na kterém byla napsaná stejná slova, a na druhém papíře byla zanesena slova podobná. V obou dvou případech se slova mezi sebou lišila velikostí i barvou. Následně jsem pozorovala, jakým způsobem děti slova mezi sebou srovnávají, zda berou v úvahu pouze barvu a velikost, nebo jestli porovnávají i jednotlivá písmena, zda jsou stejná nebo odlišná. Převážná většina dětí přišla na správný výsledek tak, že v úvahu nebrala barvu ani velikost, ale porovnávala jednotlivá písmena ve slovech. Pouze dvě pětileté děti porovnály mezi sebou první a poslední písmena ze slova. Domnívám se, že děti použily správnou strategii, ale z nějakého důvodu se jim úkol nechtělo plnit déle, než bylo nezbytně nutné, a tak samotnému porovnávání nevěnovaly dostatek času. Podobný postoj k úkolu zaujali dva chlapci (čtyři a šest let), kteří se na slova pouze podívali a okamžitě řekli výsledek.

Všechny tříleté děti braly v úvahu pouze barvu a velikost. Myslím si, že nejmladší děti vnímaly slova jako nedělitelný celek, který nerozložily na menší části z toho důvodu, že jejich schopnost abstrakce není zatím na takové úrovni, která by jim umožnila správně vyřešit daný úkol. Ani jedno z tříletých dětí také nemělo přílišné zkušenosti s písmem jako takovým, neboť svůj podpis neztvárnily za pomoci písma, ale čmáranic a znaků.

Nicméně žádné dítě v mém souboru neuvedlo všechny rozdíly, které se mezi slovy vyskytovaly. Mladší děti upozornily pouze na rozdíl barvy a velikosti, zatímco starší děti porovnávaly tvary jednotlivých písmen. Domnívám se, že starší děti již vědí, že barva a velikost nemění smysl zapsaného slova a podstatná jsou právě jen písmena. Je tedy pravděpodobné, že děti umí zaznamenat více aspektů, ale při hledání rozdílů postupují podle jejich subjektivní důležitosti, jelikož předškoláci mají tendenci ulpívat na jednom znaku, který považují za podstatný a ostatní znaky přehlížejí (Vágnerová, 2012).

## 9 Shrnutí výsledků a diskuse

Problematikou psaní a čtení vlastního jména u dětí předškolního věku se v minulosti zabývala celá řada odborníků. Zjišťovali, jaký význam přiřkládají děti podpisu, v jakém vývojovém období o něj začínají projevovat zájem a kdy se samy od sebe poprvé zkoušejí podepsat. Výzkumníci se dále snažili přijít na to, zda předškolní děti skutečně chápou koncept písma a psaní nebo zda svůj podpis vnímají pouze jako sled nerozdělitelných písmen, která mechanicky vkládají na papír bez většího kognitivního porozumění samotnému principu. Cílem této práce bylo u oslovených dětí předškolního věku zjistit, jakou mají obecnou představu o problematice podpisu a jaká je jejich schopnost napsat a přečíst své jméno z hlediska strategií, které si v souvislosti s psaním a čtením vytvářejí. Inspirací pro tuto práci byl výzkum E. Ferreirové a A. Teberoskyové zrealizovaný na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let. V mém výzkumném šetření se potvrdilo, že děti procházejí určitými vývojovými etapami při osvojování si čtecích a psacích dovedností. Posun mezi jednotlivými stádii není striktně vázán věkem, ale je spíše podmíněn individuální vyspělostí dětí. Výzkumné šetření jsem prováděla se skupinou dvaceti šesti dětí ve věku od tří do šesti let. Na základě výsledků analýzy a interpretace dat jsem respondenty rozdělila do tří vývojových typů.

Do prvního typu jsem zařadila děti kolem věku tří až čtyř let. Svůj podpis ztvárnily nekonvenčním způsobem za pomoci klikyháků, geometrických značek nebo pseudo-písmen. Podpis nedovedly zpětně interpretovat ani rozpoznat své jméno či jakékoli jiné písmeno v textu. Děti o písemnou problematiku neprojevovaly přílišný zájem, jelikož se samy aktivně nechtěly naučit psát své jméno, a ani nedovedly posoudit, zda je podpis vůbec k něčemu důležitý. Není proto příliš překvapující, že tyto děti neviděly souvislost mezi jménem a podpisem a také ve většině případů nevymyslely žádné nebo velmi málo slov na písmena obsažená v jejich jméně. V posledním úkolu porovnávaly slova mezi sebou na základě velikosti a barvy písmen. Podle teorií, jejichž bližšímu popisu jsem se věnovala v teoretické části, lze tyto děti zařadit podle E. Ferreirové (1982) do presylabického období a dle G. Hildrethové (1936) se tyto děti nacházejí v první až třetí vývojové úrovni podpisu.

Do druhého typu jsem zařadila děti ve věkovém rozpětí zhruba od čtyř do šesti let. Všechny děti se již dokázaly podepsat buď zcela správně, nebo s drobnými chybami, a obvykle uměly svůj podpis přečíst i po časovém odstupu. Kromě „svých“ písmen uměly

napsat i jiná písmena, která některé děti dokázaly přečíst i v krátkém textu. O problematiku psaní se již aktivně zajímaly a podpis považovaly za důležitý a vnímaly i jeho proměnlivost v budoucnu. Tyto děti vnímaly souvislost mezi jménem a podpisem a zpravidla také rozpoznaly cizí podpis. Rovněž dokázaly vymyslet několik slov na písmena tvořící jejich jméno. Úkolu na porovnávání slov se děti zhostily tak, že srovnávaly mezi sebou jednotlivá písmena, která daná slova tvořila. Děti, které jsem zařadila do druhého typu, již rozuměly slabičnému principu, a proto jsem je zahrnula do období sylabického dle psychogenetické teorie Emilie Ferreirové (1982). Podle G. Hildrethové (1936) lze tyto děti zařadit do čtvrté a páté úrovně ve vývoji podpisu, protože děti již dokázaly napsat své jméno, ale občas se ke správně tvarovaným písmenům připojily znaky nebo písmena, která byla různě pokroucená či převrácená.

Pouze dvě děti a to šestiletou dívku a stejně starého chlapce jsem zařadila do třetího typu, odpovídajícímu alfabetskému období podle teorie Emilie Ferreirové (1982) a šesté a sedmé úrovni ve vývoji podpisu dle G. Hildrethové (1936). Obě dvě děti již chápaly, že hlásky mají odpovídající protějšek v písemné podobě. Slova nejprve děti analyzovaly na fonémy, nežli je napsaly, a poté jednotlivá slova graficky oddělovaly, aby bylo jasné, že je mezi nimi mezera. Děti svedly napsat kromě svého jména i téměř celou abecedu a také dokázaly vymyslet několik slov na písmena tvořící jejich jméno. Svůj podpis bez problémů přečetly jak bezprostředně po jeho napsání, tak i po časovém odstupu. V krátkém textu děti přečetly nejen své jméno, ale i zbylý text, a to s jeho porozuměním. Tyto děti také chápaly souvislost mezi jménem a podpisem. Cizí podpis nejenže rozpoznaly, ale dokázaly jej také napsat. Podpis vnímaly jako velice důležitý i užitečný a domnívaly se, že se jeho podstata v budoucnu nezmění, ale promění se jeho forma, protože se naučí psát psacím písmem.

Z analýzy dětských rozhovorů vyplynulo, že předškolní děti mají poměrně obsáhlé znalosti o svém podpisu. Celkově mohu konstatovat, že děti považují podpis za velice důležitou a užitečnou dovednost, kterou si nejčastěji spojují s identifikací svých výrobků, sebeidentifikací nebo podpis považují za důležitý prostředek pro budoucí psaní. Pozoruhodným zjištěním bylo, že většina dětí alespoň tušila souvislost mezi jménem a podpisem, a poměrně velká část dětí věděla, že s jiným jménem se musí změnit i podpis daných jedinců. Na vnímání tohoto vztahu hraje významnou roli věk. Pro mladší děti byly oba dva pojmy příliš abstraktní a tak si pod nimi nedovedly nic představit, zatímco pěti a šestileté děti již cítily souvislost jména a podpisu.

Naprostá většina dětí se chtěla naučit podepsat z vlastní iniciativy. Pouze čtyři děti uvedly, že se samy nechtěly naučit podepsat, ale někdo z rodiny je to přesto naučil, a z celého mého souboru se pouze pět dětí neučilo podepsat. Nejčastějším popudem pro výuku podpisu byla vidina dospělosti, neboť podpis vnímaly jako symbol dospělých. Dále pak uváděly možnost identifikace věcí a nutnost této dovednosti pro budoucí psaní a pro školu jako takovou. Asi polovina dětí z mého souboru hned od začátku přiznávala pomoc druhých při výuce podpisu. Zbylé děti zpočátku tvrdily, že se naučily podepisovat úplně samy, ale v průběhu rozhovoru přiznaly, že jim s výukou přeci jenom někdo pomáhal. Pouze dvě děti trvaly celou dobu na tom, že se podepisovat naučily úplně samy bez cizí pomoci. Podpis se děti nejčastěji učily tak, že obkreslovaly písmena tvořící jejich jméno nebo podle napsaného vzoru svého jména. Pouze dvě děti tvrdily, že se naučily podepsat tak, že namátkově zkoušely různé tvary, až se jim nakonec podařilo napsat jméno správně. Jedná se o ty samé děti, které uvedly, že podepsat se naučily úplně samy bez pomoci kohokoliv jiného.

Převážná část dětí věděla, že se jejich podpis v budoucnu změní. Podle některých dětí se pouze přidá k rodnému jménu příjmení či se naučí psát psacím písmem. Velkou roli na vnímání změny podpisu v budoucnu hrála škola. Ty děti, které se podepisovat dosud neuměly nebo se podepsaly jenom částečně, předpokládaly, že se podpis naučí právě ve škole.

Z výsledků je dále patrné, že schopnost napsat své jméno se zlepšuje s věkem. Zájem o podpis se zvyšuje zhruba od čtyř let. Ve třech letech je tato dovednost spíše výjimečná, oproti tomu v pěti a šesti letech se umělo podepsat každé dítě. Většina dětí se podepsala hůlkovým typem písma kromě jedné holčičky, která své jméno dokázala napsat vázaným psacím písmem. Tato dětská preference hůlkového typu písma podporuje názor G. Hildrethové (1936), která doporučuje, aby se děti ve škole učily psát nejprve tiskacími písmeny, neboť se tak přirozeně navazuje na grafomotorické zkušenosti předškolních dětí.

Podpisy dětí v předškolním věku neodpovídají z hlediska formy konvenční představě společnosti, protože i když tvar a vzhled písmen byl správný, tak se děti podepisovaly jen rodným jménem nebo jeho zdrobnělinou. Pouze dvě děti napsaly kromě svého jména buď celé příjmení, nebo alespoň jeho část. Všechny děti přitom věděly, že se jejich jméno skládá z rodného jména a příjmení, ale své příjmení do podpisu připojovaly jenom zřídka, protože bývá obvykle dlouhé a složené i z takových písmen, která nejsou obsažena v jejich

rodném jméně, a tudíž je pro ně na psaní složitější a náročnější. Většina dětí se však domnívala, že se své příjmení naučí psát ve škole, kde si osvojí zbývající písmena abecedy, která jsou k jeho napsání nezbytná.

I když není podoba podpisu u předškolních dětí úplně konvenční, směr psaní a umístění podpisu odpovídá společenské představě. Všechny děti se podepsaly správně zleva doprava a pouze jedna holčička napsala písmeno R ze svého podpisu zrcadlově obráceně. Synek tento jev nazývá inverzí, který se vyskytuje u dětí s neustálenou či opačnou směrností. Podle něj je tvar písmene správný, ačkoliv je zrcadlově obrácený a začíná na opačné straně řádku, než je obvyklé (Synek, 1972 in Mlčáková, 2009).

V předškolním věku spolu nekorespondují procesy čtení a psaní, alespoň ne takovým způsobem, jak mu rozumějí dospělí. Děti ve většině případů ovládají čtení a psaní jen na povrchní úrovni. Výjimku tvořily dvě šestileté děti, které dokázaly napsat téměř celou abecedu a krátké texty svedly přečíst i s porozuměním obsahu. Avšak zvláště mladší děti ovládaly psaní spíše mechanicky bez porozumění podstaty písemného systému. Jak uvádí Drouinová s Harmonovou (2009 in Viktorová, 2013), tak děti jednotlivá písmena zapisují na papír jako sled naučených znaků nikoli jako slovní celek. Stejně tak Bednářová a Šmardová (2006) upozorňují na to, že raná výuka podpisu může vést pouze k mechanickému osvojení psaní písmen avšak bez pochopení dalších znalostí, které jsou k psaní potřeba.

Obdobně děti ovládají čtení. Bezprostředně po napsání svůj podpis přečetla většina dětí, neboť věděly, co napsaly, ale po chvíli to již zapoměly. Svůj podpis zpětně nepřečtou, neboť číst ve skutečnosti neumí. Po změně tématu dokázalo svůj podpis přečíst o poznání méně dětí. Tato schopnost rostla s věkem dětí, protože nejčastěji to zvládly pětileté a šestileté děti, zatímco tříleté děti jen výjimečně. Potvrzuje se tak předpoklad Drouinové a Harmonové (2009 in Viktorová, 2013), že schopnost podepsat se a znalost jednotlivých hlásek se nemusí nutně vyvíjet společně. Důvodem správného přečtení svého jména i po časovém odstupu může být, že děti již mají velmi dobře osvojené hlásky. Díky tomu rozpoznají jednotlivá písmena a na jejich základě odvodí, že na papíře je napsané jejich jméno.

Můžeme tedy konstatovat, že čtení v předškolním věku zaostává za psáním, čímž se potvrzuje teze Chomského (2008/2009), který upozornil na to, že na začátku osvojování si procesu čtení a psaní, stojí ve středu zájmu psaní, jelikož je pro děti uchopitelnější nežli

čtení. Z mých výsledků je patrné, že pro děti není četba zatím tolik důležitá, a podstatné je pro ně pouze ovládnutí podpisu. Možnost někde napsat své jméno je pro předškolní děti cílovým stavem a dále se o něj, ani o dovednosti s ním spojené, nezajímají. Děti se sice umí podepsat, ale další práce s podpisem je u mnohých z nich za jejich kognitivními možnostmi.

Nicméně všechny děti považovaly za obtížné naučit se číst a psát své jméno kromě dvou dětí, kterým přišlo osvojení si čtecích a psacích dovedností jako jednoduché. Celkem jedenáct dětí odpovědělo, že jim přijde složitější naučit se číst než psát. Většina dětí, která takto odpověděla, dokázala mnohem častěji v textu něco přečíst a celkově se vyznačovala vyššími pregramotnostními znalostmi, nežli děti, které zvolily jinou odpověď. Zbylé děti buď nedovedly posoudit, co je podle nich obtížnější, nebo naopak odpověděly, že jim přijde složitější naučit se psát.

Z výsledků vyplývá celková úroveň gramotnostních dovedností. Téměř polovina dětí svedla napsat kromě svého jména i jiná písmena abecedy. I když velká část dětí uměla napsat i něco jiného než pouze svůj podpis, svoje hlásky skoro třetina dětí chápala jako jedinečné symboly, které se vyskytují jenom v jejich jméně a pro nic jiného nemají využití. Tyto děti nedokázaly vymyslet žádná slova na „svá“ písmena, kromě svého jména. Zbylé děti vytvořily jiná slova alespoň na polovinu „svých“ hlásek.

Schopnost rozložit celek na menší části vzrůstala spolu s věkem dětí. Nejmladší děti nedokázaly odhlédnout od celku, zatímco pěti a šestileté děti se již zaměřovaly nejen na celek, ale i na detaily. Tím se potvrzuje Matějčkova teze (1996, 1998), že se u předškolních dětí postupně zlepšují analyticko-syntetické dovednosti.

Děti, které v textu rozpoznaly všechna nebo alespoň některá písmena obsažená ve svém jméně, se vyznačovaly vyššími pregramotnostními znalostmi a dovednostmi. Většina z nich dokázala vymyslet několik slov na písmena ze svého jména, napsat více písmen abecedy a poznat či dokonce napsat cizí podpisy. Děti, které nepoznaly žádné hlásky nebo jenom první písmeno ze svého jména, obvykle nevymyslely na „svá“ písmena žádná slova a rovněž nedokázaly napsat jiná písmena abecedy nebo jen velmi málo. Tyto děti také zpravidla nepoznaly cizí podpis. Z toho vyplývá, že schopnost rozpoznat cizí podpis stoupá spolu se znalostí jednotlivých hlásek ze svého. Na základě toho lze soudit, že jsou tyto dovednosti na sobě závislé.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapování problematiky psaní a čtení vlastního jména u dětí předškolního věku. Ve společnosti je podpis spíše opomíjen, jelikož je považován za zcela samozřejmou dovednost, kterou máme nejčastěji spojenou s právními úkony, a tudíž pro nás nemá přílišnou emocionální hodnotu. Pro předškolní děti je však podpis velice atraktivní, neboť jej spojují do nejrůznějších asociací, a podpis tak mohou vnímat jako symbol dospělosti nebo jako potvrzení vlastní existence. Právě proto se děti chtějí naučit psát jako první slovo právě své jméno. V dosavadních výzkumech se potvrzuje jedinečné postavení podpisu, protože hraje důležitou roli ve vývoji gramotnosti a motivuje děti k následnému učení se dalších písmen. Podle řady autorů jsou písmena ze jména významná a jsou privilegovaná i v dalším životě.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že s rostoucím věkem dětí se zvyšuje i zájem o samotný podpis, o písemnou kulturu jako takovou a zlepšuje se i samotné ztvárnění podpisu. Je tedy patrné, že děti procházejí určitými vývojovými etapami při osvojování si čtení a psaní, které jsou podmíněny nikoliv věkem, ale individuální zralostí dětí. Z pouhé analýzy podpisu však nelze určit vyspělost dětí, ani jejich budoucí způsobilost pro učení se čtení a psaní. Na paměti musíme mít, že se děti mohou naučit psát své jméno pouze mechanicky, kdy sice dokáží správně napsat jednotlivá písmena za sebou, aniž by však dokázaly jméno rozložit na jednotlivé hlásky, neboť jej vnímají pouze jako nedělitelný celek. Psaní podpisu totiž nebývá zpočátku pevně spojeno se znalostí písmen, ale jeho celkovým obrazem. Postupem času děti začínají chápat propojenost zvuku řeči s grafickým zápisem, kdy nejprve jedné slabice přisuzují jedno písmeno, a nakonec pochopí vztah mezi fonémem a grafémem. Dětská znalost hlásek, byť v abstraktní rovině, se jeví jako vhodnější pro následný rozvoj gramotnostních schopností, nežli mechanická dovednost podpisu.

V dalším výzkumu by bylo jistě možné porovnávat děti z různých typů mateřských škol nebo zohlednit rodinné zázemí dítěte, které má značný vliv na dětskou pregramotnost. Zajímavé by také bylo prostřednictvím rozhovorů s rodiči propracovat, jak se děti skutečně učily podpis, a co si o jejich snaze myslí. Závěrem bych chtěla říci, že problematika psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku je velice zajímavé téma, které nabízí celou řadu podnětů ke zkoumání.

## LITERATURA

- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-563-9.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. New Hampshire: Heinemann Educational Books, 1982. ISBN 0-435-08202-7.
- (Předškolní věk). In GILLERNOVÁ a kol.: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000, s. 45-46. ISBN 80-7168-683-2.
- HÁJKOVÁ, E. Posuny v oblibě a užívání jména v současnosti. In: HÁJKOVÁ a kol. *Vlastní jméno jako prostředek sociální symboliky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 7-12. ISBN 80-7290-185-0.
- JIRÁSEK, J. Diagnostika školní zralosti. In: ŠVANCARA a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 248-262. ISBN 08-084-80.
- KNAPPOVÁ, M. *Rodné jméno v jazyce a společnosti*. Praha: Academia, 1989. ISBN 80-200-0167-0.
- KOPEČNÝ, F. *Průvodce našimi jmény*. Praha: Academia, 1991. ISBN 80-200-0016-X.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- ONG, W. J. *Technologizace slova*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1124-4.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In: ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 68 – 72. ISBN 80-244-0629-2.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In: ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 73 - 83. ISBN 80-244-0629-2.
- SVATOŠOVÁ, T. *Písmo jako vědomá stopa pohybu: Cvičení a malování s prvky tchaj-ti na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí*. Praha: DYS-centrum, 2009. ISBN 978-80-904494-0-4.
- ŠITINOVÁ, M. *Řekni, jak se jmenuješ, a já ti povím...: Co děti vyprávějí o svém jménu*. Praha: Amadea, 1999. ISBN 80-238-6956-6.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Dětské písmo*. Bratislava: Bradlo, 1991. ISBN 80-7127-045-8.
- ŠVANCAROVÁ, L., ŠVANCARA, J. Vývoj dětských grafických projevů. In: ŠVANCARA a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 197 - 216. ISBN 08-084-80.
- TROST, P. *Studie o jazycích a literatuře*. Praha: Torst, 1995. ISBN 80-85639-50-5.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospělost*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

- VIKTOROVÁ, I. *Od sedmi do jedenácti: Jak děti mladšího školního věku píše literaturu*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1630-8.
- VIKTOROVÁ, I. Psaní (kompozice) textů. In: *Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 434 – 461. ISBN 80-246-0924-X.

## Články

- BLOODGOOD, J. W. What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. *Reading Research Quarterly*. 1999, Vol. 34, Issue 3, p. 342-367. ISSN 00340553.
- HILDRETH, G. Developmental Sequences in Name Writing. *Child Development*. 1936, Vol. 7, Issue 4, p. 291-303. ISSN 00093920.
- CHOMSKY, C. Creativity and Innovation in Child Language. *Journal of Education*. 2008/2009, Vol. 189, Issue 3, p. 37- 42. ISSN 00220574.
- KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4, s. 488-509. ISSN 12114669. Dostupné z DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488.
- NUTTIN, J. M.: Narcissism beyond Gestalt and awareness: the name letter effect. *European Journal of Social Psychology*. 1985, Vol. 15, Issue 3, p. 353-361. ISSN 00462772.
- OLSON, W. J.: From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 1977, Vol. 47, Issue 3, p. 257 – 281. ISSN 0017-8055. Dostupné z DOI: 10.17763/haer.47.3.8840364413869005.
- VIKTOROVÁ, I.: Psaní vlastního jména v předškolním věku. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 2013, č. 2, s. 68 – 99. ISSN 1805-7152.

## SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

### Tabulky

Tabulka 1: Celkový počet dětí.....	33
Tabulka 2: Grafická podoba podpisu.....	38
Tabulka 3: Význam jednotlivých písmen v podpisu .....	40
Tabulka 4: Četba vlastnoručního podpisu .....	43
Tabulka 5: Psaní vlastního jména v kontextu abecedy.....	43
Tabulka 6: Proč se děti chtěly naučit podepsat.....	46
Tabulka 7: Kdo pomáhal dětem naučit se podepsat .....	47
Tabulka 8: Způsoby výuky podpisu .....	49
Tabulka 9: Co bylo obtížnější, naučit se psát nebo číst své jméno?.....	50
Tabulka 10: Vnímání důležitosti podpisu.....	52
Tabulka 11: Změna podpisu v budoucnu .....	54
Tabulka 12: Vnímání souvislosti mezi jménem a podpisem.....	56
Tabulka 13: Vnímání cizího podpisu .....	57
Tabulka 14: Rozpoznání svého jména v textu.....	58
Tabulka 15: Čtení v textu .....	59
Tabulka 16: Schopnost vymyslet slova na písmena z podpisu.....	61
Tabulka 17: Vnímání stejných a různých slov .....	62

## Obrázky

Obr. 1 - Dominik 6,5 let .....	36
Obr. 2 - Anika 3,5 let.....	38
Obr. 3 - Jan 3,10 let .....	38
Obr. 4 - Lucie 3,6 let.....	39
Obr. 5 - Tereza 4,2 let.....	39
Obr. 6 - Matteo 4,11 let .....	40
Obr. 7 - Elizabeth 5,5 let.....	40
Obr. 8 - Zora 5,6 let .....	40
Obr. 9 - Marie 5,6 let .....	41
Obr. 10 - Bruno 5,6 let.....	42
Obr. 11 - Vanesa 5,6 let.....	42
Obr. 12 - Lukáš 4,3 let.....	44
Obr. 13 - Natálie 4,11 let .....	45
Obr. 14 - Anna 5,0 let.....	45
Obr. 15 - Lea 4,10 let.....	45
Obr. 16 - Filip 5,5 let .....	48
Obr. 17 - Markéta 5,8 let .....	48
Obr. 18 - Nela 5,5 let .....	55
Obr. 19 - Marie 5,6 let .....	57
Obr. 20 - Matylda 6,2 let .....	57