

Anna Kociánová (PS – SPPG)
Konzultant: PhDr. Ida Viktorová

Podpis dětí v předškolním věku

(bakalářská práce)



Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Katedra psychologie
Praha 2009

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla úplný seznam citované a použité literatury.

V Praze dne

Ráda bych poděkovala PhDr. Idě Viktorové za pomoc a vstřícnost během naší spolupráce.

ANOTACE

Tématem bakalářské práce je podpis dětí v předškolním věku. Teoretická část si tedy nejdříve bude klást otázku, co je to vlastně podpis a jak jej lze charakterizovat. Základními komponentami podpisu byly stanoveny písmo a vlastní jméno, proto právě tyto dva fenomény budou podrobně studovány, a to zejména z hlediska jazykovědného a sémiotického. Protože podpis dětí v předškolním věku nepatří mezi klasické reprezentanty podpisu, od uvedených definic se liší a má specifické parametry související s vývojovou etapou jedince, je třeba tento fenomén nahlížet též z pohledu psychologického. Budou uvedeny tři zahraniční studie, které se tímto tématem zabývaly, a to výzkumy E. Ferreiro (1982), G. Hildreth (1936) a M. R. Honey (2002). Všechny tři práce pohlíží na podpis z vývojového hlediska, zachytávají jeho vývojovou kontinuitu, a některé navrhují i různé způsoby využití těchto poznatků k další pedagogickým a psychologickým účelům.

Praktická část posléze nabídne vlastní výzkumný materiál, jeho analýzu a interpretaci. Jedná se o kvalitativní výzkum s použitím zúčastněného pozorování, rozhovoru a následné analýzy výtvorů. Naše kategorizace podpisu byla založena zejména na grafických parametrech, dále na chápání podpisu samotnými pisateli, a to vše v závislosti na věku. Výsledky byly následně konfrontovány s výše uvedenými teoriemi a porovnávány ve svých podobných a odlišných tendencích. Okrajovým tématem byly též faktory ovlivňující výsledný produkt a možnosti využití informací o podpisu zejména v oblasti psychodiagnostiky a didaktiky.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Základní komponenty podpisu.....	10
1.1. Písmo.....	10
1.2. Vlastní jméno	11
2. Vývoj podpisu.....	14
2.1. Emilia Ferreiro: „vývoj psaní“	14
2.1.1. Stádia vývoje písma a podpisu u dětí v předškolním věku podle Emilie Ferreiro	16
2.1.2. Interpretace psychogenetické teorie E. Ferreiro na poli české psychologie	19
2.2. Gertrude Hildreth: „vývojové sekvence podpisu“	21
2.2.1. Úrovně vývoje podpisu dle G. Hildreth	21
2.2.2. Srovnání výsledků G. Hildreth s teorií E. Ferreiro a návrhy aplikace poznatků o podpisu	23
2.3. M. R. Haney: „podpis jako brána k dětským předpokladům čtení a psaní“.....	25
2.3.1. Konfrontace teorie M. R. Haney s ostatními studii.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST	30
3. Zkoumaná skupina dětí a celkový kontext výzkumu	31
3.1. Pasport vzorku.....	31
3.2. Design sběru dat	32

3.3. Reprezentace dat	33
4. Analýza dat	36
4.1. Grafická a významová stránka podpisu	36
4. 2. Věk pisatele	44
5. Diskuze	48
5. 1. Souvislosti s věkem	48
5.2. Vztahy mezi kategoriemi grafické a obsahové stránky podpisu.....	50
ZÁVĚRY.....	53
SEZNAM LITERATURY	57
RESUMÉ.....	59
PŘÍLOHY	61
Příloha 1.: Ukázka materiálu G. Hildreth (1936)	62
Příloha 2.: Ukázky vlastního výzkumného materiálu.....	63
2.1. Věková skupina 4 – 4,5 let.....	63
2.2. Věková skupina 4,5 – 5 let.....	66
2.3. Věková skupina 5- 5,5 let	70
2.4. Věková skupina 5,5 – 6 let.....	72

ÚVOD

Ve školním roce 2007/2008 jsem docházela do mateřských škol vyučovat zájmové kroužky. Zejména děti jedné třídy se na začátku každé hodiny, kdy jsem si zapisovala docházku do třídní knihy, opakovaně zajímaly o to, co si zapisuji, co znamenají jednotlivé značky a „kde jsou oni“ a „kde jsou oni, když chyběli“ atd. Podepisování se tak postupně stalo uvítacím rituálem naší lekce po zbytek školního roku, který vždy navodil přátelskou atmosféru a motivaci k dalším společným aktivitám. Volba tématu bakalářské práce z nabídky tedy byla jasná: podpis dětí v předškolním věku.

Tato práce se bude nejdříve věnovat otázce, co je to vlastně podpis, jaký má význam a funkci. Ať pohlížíme na podpis jako na proces, nebo výsledek činnosti, pokaždé zde hlavní roli hrají dva fenomény: písmo a vlastní jméno. Proto se první stránky teoretické části budou zabývat právě těmito dvěma hlavními komponentami podpisu. Po vysvětlení základních pojmů z hlediska jazykovědného a sémiotického se konečně dostane na ústřední téma této práce, a to na podpis dětí v předškolním věku. Ačkoli tento produkt dětské činnosti nazýváme podpisem, má své specifické charakteristiky, které neodpovídají jazykovědným definicím podpisu ve všech parametrech. Proto je nezbytné k tomuto fenoménu přistupovat se zvláštní pozorností a nahlížet jej také brýlemi psychologickými. Budeme se přitom opírat o základní tři výzkumy zahraničních autorů, kteří nahlíží podpis u předškolních dětí z pohledu vývojového a z hlediska možností jeho aplikace zejména v oblasti didaktiky a psychodiagnostiky. Ačkoli naším cílem není objevení obecných zákonitostí ve vývoji podpisu u předškolních dětí, postavíme výsledky těchto výzkumů proti sobě a jejich vzájemnou konfrontací a komparací se pokusíme odhalit shodně zachycené tendence ve vývoji podpisu. Budeme si však všimnout i jejich rozdílných zkušeností a návrhů využití podpisu v souvislosti s dalšími vývojovými charakteristikami dítěte.

Praktická část poté nabídne zkušenosti z vlastního výzkumu. Sesbíraný materiál bude analyzován podle dvou hlavních kritérií: dle věku a po grafické („Jak podpis vypadá?“) a obsahové stránce („Jak jej dítě čte?“). Po podrobném popisu vizuální podoby a chápání podpisu na základě devíti kategorií se pokusíme sledovat možné vztahy mezi kategoriemi navzájem a v souvislosti s věkem dítěte. Na závěr se vrátíme k informacím nabytým v teoretické části. Pokusíme se je porovnat s výsledky z vlastního výzkumu a najít podobné a odlišné prvky našich bádání a možnosti využití těchto poznatků pro pedagogické a psychologické účely. Budeme se tázat na faktory ovlivňující výsledný podpis, a zda lze opravdu sledovat nějaké vývojové kroky v podpisu u předškolních dětí, který zatím není systematicky nacvičován pod dohledem dospělých, nýbrž spontánně vytvářen dětmi na základě jejich představ.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se bude zabývat základními pojmy dané problematiky a představením poznatků a teorií týkajících se našeho tématu. První kapitola si klade za cíl vymezit základní fenomény související s podpisem jako takovým. Jak už bylo řečeno, za záchytné body jsme zvolili písmo a vlastní jméno, které jsou s podpisem úzce spjaty. Protože písmo představuje hlavně systém, jenž s sebou nese také složku významovou, pro vysvětlení jeho základních charakteristik bylo použito poznatků z oblasti jazykové a sémiotické. Stejně tak vlastní jméno bylo nahlíženo očima jazykovědnými, dále pak z pohledu psychologického a etnografického.

Druhý blok se již ponoří do vlastní problematiky podpisu předškolních dětí. Představí tři významné zahraniční výzkumy, které se zaměřily na studium těchto podpisů a našly v nich jistou vývojovou kontinuitu, opírající se o různé teoretické základy. V závislosti na tom, s jakými psychologickými fenomény podpis spojovaly, se poté pokusily navrhnout další uplatnění podpisu dětí v rámci různých aktivit s nimi.

1. Základní komponenty podpisu

1.1. Písmo

Podpis je výsledný produkt specifické senzorio-motorické činnosti, jakou je psaní. S tímto tvrzením souhlasí *Slovník spisovné češtiny* (2005), když podpis definuje jako „jméno napsané vlastní rukou“. Zaměříme-li se na vizuální podobu podpisu, můžeme jej rozebrat na jednotlivá písmena, která představují „základní grafické znaky hláskového písma“ (Filipec, J., Daneš, F., Machač, J., 2005, s. 271): grafický znamená týkající se písma, psaný, písemný, ale též zachycený nákresem, grafem (Kraus, J. a kol., 2005), znak lze chápat jako něco, co reprezentuje něco jiného a zároveň existuje někdo, kdo si tento vztah uvědomuje (Černý, J., Holeš, J., 2004). Písmo z pohledu sémiotiky poté můžeme považovat za „substituční kód“ (Černý, J., Holeš, J., 2004, s. 128), který nahrazuje znaky mluveného jazyka jinými znaky – písmeny. Ta se jako grafické znaky řadí mezi grafémy. Elementárními znakovými segmenty řeči zaznamenávanými jednotlivými písmeny jsou pak hlásky abecedy (Bachmannová, J. a kol., 2002), jež patří mezi fonémy, protože mají „významotvornou distinktivní funkci“ (Kraus, J. a kol. 2005, s. 251). *Příruční mluvnice češtiny* (1995) pak hovoří o hláskovém písmu češtiny jako o systému, který „pomocí písmen (grafémů) zaznamenává zvuk výrazu rozložený na segmenty, hlásky. Jde vlastně o písmo fonologické, neboť se zaznamenávají pouze hlásky rozlišující význam, tedy intuitivně vydělované fonémy“ (Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z., 1995, s. 61). Na písmo lze tedy nahlížet též jako na notační systém, který určitým znakům (hláskám) přiřazuje vizuální symboly, jež jsou „v rámci určitého systému jednoznačné, a současně umožňuje notování složitějších souvislostí, tj. má syntaktické předpoklady“ (Doubrovová, J., 2002, s. 113).

Proces přiřazování příslušného znaku k určitému pojmu, předmětu, jevu, události či osobě je v sémiotice nazýván semióza. Přiřazení lze realizovat dvěma způsoby, a to pojmenováním, kdy se určitý znak poprvé vytváří, anebo označováním, při němž je užíván již hotový systém znaků, ze kterého vybíráme znaky vyhovující naší aktuální potřebě. Mezi znakem a tím, co je označováno,

tak existují různé vztahy: může se jednat o znak motivovaný, u něhož je vztah k označovanému založen na podobnosti či logické souvislosti, nebo znak konvenční (arbitrární), který se k označovanému vztahuje nahodile – jako například u písma. J. Černý a J. Holeš (2004) uvádí dva základní principy jazykového znaku – zmiňují však, že platí i pro písmo: 1. Princip arbitrárnosti znaku – mezi označujícím a označovaným není žádný vnitřní či přímý vztah. Uživatel má ale malou možnost tuto původní libovolnou formu změnit. 2. Lineární povaha označovaného – prvky se řadí v čase jeden za druhým a vytváří řetězec. Písmo je též lineární – časová linie je však nahrazena linií prostorovou.

Model znaku lze znázornit jako trojúhelník, jehož vrcholy tvoří symbol jako forma znaku (označující), reference, tedy význam znaku (označované) a referent, což je samotný předmět mimojazykové skutečnosti (Peirce, CH. S., in Černý, J., Holeš, J., 2004). Aplikujeme-li tento model na podpis, písmo bude představovat symbol, referencí bude jméno pisatele a referentem pisatel sám. Tyto vztahy fungují i u podpisu předškolních dětí, avšak symbolem ne vždy bývají konvenční písmena a jejich smysluplné seřazení a nad referencí jako významem podpisu může viset otazník – jak děti v předškolním věku vnímají svůj „písemný“ produkt? Chápu jej jako reprezentaci vlastního jména, nebo pro ně má jiný smysl? Kdy začínají chápat podpis jako reprezentaci vlastního jména?

1.2. Vlastní jméno

Vlastní jméno bývá prvním zapsaným slovem většiny dětí. Mnoho autorů považuje tento fenomén za významný materiál ve vztahu k písmu. J. Lacan podle Kučery považuje z historického pohledu za rozhodující pojem v tomto vztahu písmena – ta „existovala jako samostatné objekty, nenapodobující tvar objektů světa, ale vážící se svou abstraktností k jiným znakům či značkám stejného typu“ (Pražská skupina školní etnografie, 1998, s. 151). Tyto značky byly předchůdci fonematizovaného psaní, u jehož zrodu stálo dle Lacana právě

vlastní jméno. Zdůrazňuje zejména jeho nepřeložitelnost a zachování (jeho) zvukové struktury ve všech jazycích, čímž dokazuje jeho blízkost k písmu. Kromě této teorie však byly vytvořeny i výklady jiné. O některých z nich pojednává Kučera ve výzkumné práci *První třída* (1998). B. Russel označuje vlastní jména očima logiky za „zkrácené deskripce“, protože odkazují k samotné osobě nositele a jeho významným charakteristikám. Lingvista A. Gardiner vytvořil teorii, ve které jména považuje za rozlišující znak objektu, jemuž se při setkání se jménem věnuje „specifická psychická pozornost“ (in Pražská skupina školní etnografie, 1998, s. 153), a to zejména v případech, kdy je jméno zbaveno své sémantiky. Výzkumníci Pražské skupiny školní etnografie považují za důležitý aspekt Jakobsonovu cirkularitu kódu, kdy vstupem jedince skrze jméno – pomocí výpůjčky – do jazyka mění jeho poměry, a jazykovou klasifikaci vycházející z teorie C. Lévi-Strausse, která vytváří distanci vůči obecným podstatným jménům tím, že obsahují jen minimální počet významů. Dále zdůrazňují prvek motivace rodičů ve volbě jména, která mu dodává osobní význam.

Z českých jazykovědců se vlastním jménem zabýval P. Trost (1995). Vlastní jméno charakterizuje nejen jako označení osoby, ale i jako její atribut. Nutnost jména vidí z důvodu komunikační ekonomie a potvrzení osobní identity. Vlastní jméno podle Trosta plní dvě funkce, jež zdánlivě stojí proti sobě. Jedná se o funkci identifikační: vytkne individua uvnitř skupiny, a funkci charakterizační: zařazuje jedince do určité skupiny. Ačkoli vlastní jméno identifikuje individua uvnitř nějaké skupiny, může zároveň naznačit i jeho vztah k druhým. Není však jen pouhou výpovědí o objektu – vlastní jméno mu přidává podstatný znak. Trost (1995) vlastním jménům propůjčuje aktivní úlohu, protože neodrážejí předměty jako takové, ale přidávají jim „osobitý příznak“ a tím se u individua podílí na utváření jeho identity: „Potvrzuje, že něco je něco pro sebe, že někdo je mezi jinými (relativně) jedinečný. Není jen symbolem předmětu, nenáleží jen rovině znaků, nýbrž i rovině předmětů, protože je jedna z předmětných složek“ (Trost, P., 1995, s. 274). Tak jako výše zmínění autoři si uvědomuje nepřeložitelnost jména: vychází z předpokladu, že vlastní jméno nemá jazykový význam, jeho překlad je proto irrelevantní. Upozorňuje též, že

neplatí možnost deskripce tak jako v logice, kde mezi vlastním jménem a popisným výrazem může existovat shoda reference. Poukazuje na jejich zvláštnost – označený se aktivně hlásí k označení, jako by pojmenování vycházelo přímo ze samotného pojmenovaného, a přisuzuje mu též hodnotu společenskou: „Osobní jméno je znak (signum) a zároveň věc (res), věc jako neoddělitelný, nepostradatelný příznak (index) osoby. Není jejím příznakem fyzickým nebo psychickým, nýbrž sociálním a konvenčním. Osobnost se jakoby ztotožňuje se jménem, s kterým je nerozlučně spojena“ (Trost, P., 1995, s. 298).

Zdá se tedy, že osobní jméno má významnou funkci jak pro jedince samotného a pro utváření jeho identity, tak hraje zásadní roli ve vývoji písma a pro pochopení jeho fonologického rázu. Vývoj podpisu u dětí v předškolním věku tak může odrážet proměnu chápání grafických znaků vytvořených dětmi (často ještě ne konvenčních písmen) ve vztahu k vlastnímu jménu jako zvukovému materiálu, ale zároveň i změnu chápání vlastního jména s jeho postupnou integrací do identity dítěte skrze tyto grafické znaky.

2. Vývoj podpisu

Dostáváme se k hlavnímu tématu teoretické části, k samotným poznatkům týkajícím se podpisu dětí v předškolním věku. Protože tento podpis má svá specifika a nesplňuje veškeré parametry popsané v předchozím textu – ne vždy je použito konvenčních písmen a četba podpisu často nevychází z konceptu hláskového písma – je nutné na něj pohlížet z jiného úhlu pohledu. Tím bude pohled psychologický, který se kognitivními procesy dítěte podrobně zabývá. Budou představeny výsledky studií tří zahraničních výzkumníků. První z nich je Emilie Ferreiro (1982), která vychází z teorie J. Piageta a na základě svého bádání vytvořila a popsal vývojová stádia podpisu a písma u předškolních dětí. Její práci se na české akademické půdě věnovala zejména I. Viktorová, proto bude zmíněna i její interpretace této teorie. Vývojové etapy podpisu u předškolních dětí stanovila také G. Hildreth (1936), která se posléze zabývala též možnostmi uplatnění těchto poznatků v pedagogické a psychologické praxi. Vývojová období uvedených teorií budeme následně srovnávat a hledat mezi nimi podobnosti a významné rozdíly. Jako poslední bude uvedena práce M. R. Haney (2002). Ačkoli též předpokládá určitou posloupnost vývoje podpisu, věnuje se tomuto tématu pouze okrajově a zamýšlí se především nad aplikací nabytých znalostí a zkušeností o podpisu předškolních dětí. Ani tato studie však neujde konfrontaci s předchozími teoriemi a jejich vzájemné komparaci.

2.1. Emilia Ferreiro: „vývoj psaní“

Protože je psaní úzce spjato se školní docházkou, většina psychologických výzkumů se tomuto tématu věnuje až u dětí ve školním věku. Mnoho významných poznatků o vývoji nejen podpisu, ale o psaní u dětí v předškolním věku vůbec však přinesla svými výzkumy Emilia Ferreiro (1982). Jako žačka a spolupracovnice J. Piageta aplikovala při svém zkoumání pohled na psychický vývoj jako na vytváření kognitivních mechanismů pramenících z vlastní aktivity dítěte. Jedinec si tedy o písmu vytváří hypotézy – o jeho podstatě, významu,

využití atd., které si průběžně ověřuje. Dostává se do konfliktů, protože některé jeho teorie přestávají vyhovovat, a tak musí být nahrazeny jinými, vhodnějšími. Ty však stále nemusí odpovídat konvenčním (sociálně konstruovaným) pravidlům, proto Ferreiro (1982) zavádí konflikt exogenní jako rozpor mezi hypotézami dítěte a podobou a užíváním písma dospělými (společností).

Ferreiro (1982) uvádí, že počáteční snahy psát nabývají dvou podob: kontinuálních (nepřerušovaných) vlnitých linií, nebo sérií malých kroužků či vertikálních čar. Tyto první formy písma se dle autorky u dětí objevují přibližně ve věku dvou a půl až tří let. Ačkoli se zatím jedná pouze o globální nápodobu psaní dospělých, tyto dva základní typy písma se následně rozvíjejí právě buď do nepřerušovaného psacího, či přerušovaného tiskacího stylu písma. Ferreiro (1982) však upozorňuje na rozdíl mezi imitací aktu psaní a interpretací produktu psaní a pokládá si otázku: kdy děti začínají interpretovat vlastní psaní? Ukazuje, že poprvé tomu bývá v situaci, kdy děti do svého obrázku vytvoří značky reprezentující jejich jméno. Hypotéza týkající se toho, co je napsáno, se však generalizuje a postupně je obohacována o jména dalších objektů. Vlastní jméno dítěte proto považuje za základní model psaní, první stabilní smysluplnou formu, která hraje ve vývoji písma a psychogenezi jedince velmi specifickou roli. V této souvislosti zmiňuje studie I. J. Gelba, který se věnoval zkoumání písma Sumerů, Aztéků a dalších. Jeho pozorování vedla k závěrům, že výsledkem potřeby adekvátní reprezentace jmen byl vývoj fonetizace. Gelb hovoří o situacích, kdy reprezentace napsaného neodkazovaly přímo ke smyslu spojenému s objektem, nýbrž ke zvuku, který odpovídal jeho jménu. Následovalo období vytváření principů ohledně korespondence mezi symboly a slabikami a standardizace prostorové orientace a směru písma, která vyústila ve snahu ustavit řád v korespondenci značek s jednotlivými řečovými jednotkami. Na základě těchto poznatků Gelb vytváří hypotézu, že právě potřeba reprezentovat gramatické elementy vedla k vývoji fonetizace. Ferreiro (1982) tyto informace považuje za velice významné, protože výše uvedené etapy pozorovala též v individuálním vývoji dětí. Poukazuje na to, že děti do určitého stupně vývoje též neočekávají přesnou reprezentaci gramatických elementů a napsaného, že nepokládají za samozřejmé, že se píše vše, co se

následně čte, a navíc v takovém pořadí, podle něhož je přečteno. Upozorňuje však také na vliv úrovně sociálního a kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které mu nabízí více či méně příležitostí k učení psaní svého jména – vychází přitom z výsledků výzkumu týkajícího se znalosti podpisu u dětí ze středních a nižších sociálních vrstev v Argentině. Děti stejného věku se tak mohou nacházet v různých stádiích vývoje podpisu a písma vůbec. S ohledem ke všem těmto poznatkům pak na základě studia písma stanovila pět etap vývoje písma i samotného podpisu.

2.1.1. Stádia vývoje písma a podpisu u dětí v předškolním věku podle Emilie Ferreiro

1. úroveň

V první etapě dítě začíná reprodukovat tahy, jež považuje za základní formu psaní, a to jako jednotlivé grafické značky tvořené oblými či rovnými liniemi, nebo znaky propojené vlnivými čarami, jak bylo popsáno dříve. Subjektivní záměr pisatele se však nemusí odrazit ve výsledku: ačkoli všechny napsané „řetězce“ vypadají velmi podobně, dítě je považuje za odlišné, protože jeho úmyslem bylo vytvořit je odlišně. Zatím neexistují větší objektivní rozdíly mezi kreslením a psaním, děti se ale o objektech nakreslených vyjadřují jiným způsobem než o produktech napsaných, obrázek také často doplňuje text a též se stává objektem čtení. S rozlišením rozdílů mezi psaným a kresleným, jež bylo vytvořeno dospělými, nemají problém. Psaní prozatím neplní funkci přenosu informace: jedinec může interpretovat pouze své psaní, nikoli těch ostatních. Dále se zde objevuje tendence vkládat do psaní určitou charakteristiku reprezentovaného objektu. Grafická podoba jmen ostatních lidí se tak často řídí spíše jejich velikostí (výškou, mohutností aj.) či věkem, nežli délkou jejich jména. Dítě si vytváří hypotézu o minimálním počtu znaků („minimum – quantity – of – characters hypothesis“), která mu udává nejmenší počet značek, ze kterých je ještě možné „něco“ přečíst – rozsahem přečteného se ale minimální množství neřídí. Ještě neumí napsat své jméno, nebo jej

vytvoří ve stejné podobě jako ostatní psané produkty, a to s neurčitým či proměnlivým počtem znaků. Následné čtení jména pak může obsahovat pouze křestní jméno, nebo křestní jméno a příjmení. Jedná se o přečtení globální, bez rozlišení hodnoty celku a jeho částí. I když jedinec napíše část jména nebo celé křestní jméno čitelnými písmeny, může je přečíst jako křestní jméno a příjmení. Transformace jména je zatím irelevantní.

2. úroveň

Zásadní hypotéza tohoto vývojového stupně požaduje objektivní rozdíly v jednotlivých napsaných úsecích, aby mohly být přečteny jako významově odlišné. Děti stále pracují také s principem minimálního počtu znaků, grafická podoba se však stále více přibližuje konvenčním písmenům. Dochází k objevení kombinatorického systému: dvě různá pořadí stejných grafických elementů mohou mít odlišné významy. Ferreiro (1982) tuto novou hypotézu o možnosti variace znaků považuje za významný posun ve vývoji kognitivních funkcí. S rozvojem schopností však přichází nový požadavek stabilního modelu, který je dítě schopno reprodukovat – tím bývá často právě vlastní jméno. V tomto momentu však může vzniknout konflikt mezi podobou jejich jména nabídnutou dospělými a hypotézou dítěte o minimálním množství znaků. Napsané křestní jméno může nadále reprezentovat celé jméno i s příjmením tak, jako tomu bylo v první etapě. Ze začátku ještě přetrvává globální čtení, jedinec ale začíná odhalovat korespondenci mezi jednotlivými grafickými elementy a částmi jména – zatím nikoli slabikami či jinými gramatickými částmi slova.

3. úroveň

V této etapě postupně vymizí hypotéza minimálního počtu znaků a princip jejich variace a jsou nahrazeny teorií novou. Dítě dále prozkoumává možnosti korespondence zvuku řeči s grafickými elementy a postupně dochází až na úroveň slabika – znak. Sylabická hypotéza se však objevuje i u písemných

produktů, jejichž elementy nejsou doposud odlišitelné. Tento kvalitativní vývojový skok však s sebou přináší další konflikt: nemožnost koexistence fixní formy jména, poskytnuté sociálním okolím a spojené s globálním čtením, a sylabické hypotézy, vytvořené samotnými dětmi ve snaze pohybu od globální korespondence k uznání hodnoty slabiky. Ferreiro (1982) poznamenává, že uznáním odlišnosti mezi celkem a jeho částmi se tak objevují první náznaky kategorizace. Sylabická teorie je užívána též při čtení a psaní vlastního jména. Čtení křestního jména a příjmení se uplatňuje ve dvou situacích: 1. když je křestní jméno tvořeno pouze dvěma slabikami (protože dvě písmena představují pro děti často ještě malý počet, aby je bylo možno smysluplně přečíst), 2. když děti umí naspát své jméno správně (počet písmen samozřejmě neodpovídá počtu slabik). Ve snaze segmentovat čtení vlastního jména pak byly objeveny dvě podúrovně: a) děti umí číst sylabicky začátek jména, ale na konci slova v důsledku dodržení sylabické teorie selhávají, b) děti jsou v sylabickém čtení mnohem systematictější a dokážou jej aplikovat na různé čitelné části jména.

4. úroveň

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

5. úroveň

Alfabetické čtení je tedy posledním krokem vývoje písma. Děti chápou korespondenci mezi jednotlivými napsanými znaky a zvukem menším, než je slabika, a systematicky analyzují fonémy slov, které píší. Ačkoli i v tomto stádiu se objevují potíže, a to zejména s pravopisem, porozumění smyslu hláskové písma je dokončeno. Tuto situaci odráží samozřejmě i psaní vlastního jména. I zde dochází k potížím s pravopisem – Ferreiro (1982) tuto „regresi“ vysvětluje jako posun od globální formy, převzaté z okolí a dále neanalyzované, k opodstatněnému vytvoření té samé formy, jež s sebou nese nutnost porozumění pravopisným konvencím.

2.1.2. Interpretace psychogenetické teorie E. Ferreiro na poli české psychologie

Výzkumy E. Ferreiro byly samozřejmě zaznamenány i na české akademické půdě. Pozornost jim věnovala Pražská skupina školní etnografie v již zmíněné výzkumné práci *První třída* (1998) a zejména I. Viktorová (2001), která stádia vývoje písma shrnula do tří stupňů opírajících se zejména o chápání korespondence mezi grafickým znakem a určitou gramatickou částí slova. Nejedná se tedy o vytvoření vlastních vývojových etap, nýbrž o interpretaci a přehledné zpracování vývojových tendencí vyplývajících z teorie E. Ferreiro (1982) a zároveň také o představení této studie v české psychologii.

První období označuje E. Ferreiro (in I. Viktorová, 2001) jako „presylabické“. Jedná se o stádium, ve kterém dítě píše i čte globálně, takže jeho „zkoumání“ zatím neuvažují o korespondenci mezi znakem a určitou částí slova. Podoba grafiky podléhá spíše vlastnostem označovaných objektů. Dítě může, ale nemusí používat konvenční písmena (podle první úrovně Ferreiro se může jednat i o zjevně nerozlišitelné značky) – znalost těchto znaků totiž nemusí odrážet pochopení systému jejich užívání. Do tohoto stádia je zahrnut též pokrok dítěte k hypotéze hovořící o nutnosti odlišení vizuální podoby znaků ke čtení různých významů a možnosti jejich kombinace k dosažení různého

významu a dále teorie týkající se minimálního možného počtu znaků definujícího psaný text.

Období „sylobické“ představuje zlomové období ve vývoji dětských konceptů: jedinec opouští představu vztahu grafický znak – označovaný objekt a nahrazuje jej korespondencí mezi zvukem řeči a jeho grafickým zápisem. Vnitřním konfliktem k posunu do alfabetského období bývá zejména psaní jednoslabičných slov – jednoslabičné slovo by mělo být podle nově vytvořené teorie znázorněno pouze jednou značkou, což je však v rozporu s hypotézou o minimálním množství znaků. Proto dítě postupně začíná hledat a objevovat ještě menší jednotky řeči – fonémy.

Posledním obdobím je tedy období „alfabetické“, kdy dochází k pochopení vztahu grafém – foném, tedy fonetizace písma.

Ačkoli se E. Ferreiro (1982) didaktickým aplikacím vyhýbá, poukazuje na skutečnost, že ne všechny děti nastupující do první třídy se nachází v alfabetském období. To s sebou samozřejmě nese problémy v učení psaní a čtení, a proto je nutné, aby učitel uměl rozpoznat, ve kterém stádiu se dítě nachází, a podříditi tomu své vyučovací metody a postupy. Výzkumníci Pražské skupiny školní etnografie (1982) se však možnostmi uplatnění této teorie do školní praxe zabývají a kladou si otázku, zda by například podpis u dětí v předškolním věku mohl sloužit jako „most ke konceptuálnímu zvládnutí čtení/psaní“ (Pražská skupina školní etnografie, 1998, s. 150). I. Viktorová (2001) upozorňuje, že Ferreiro se zaměřuje pouze na kognitivní procesy dítěte a zcela opomíjí charakteristiky školství a školní kultury – v důsledku toho nedokáže vysvětlit skutečnost, že propadající děti se nachází v různých stádiích vývoje písma, a to i v období alfabetském. Přesto tento materiál považuje za významný „inspirační zdroj a argumentačně silné východisko současných předškolních koncepcí stimulace a rozvoje gramotnosti v období raného dětství“ (Viktorová, I., 1998, s. 35).

2.2. Gertrude Hildreth: „vývojové sekvence podpisu“

Výzkum Ferreiro (1982) samozřejmě není jediný, který se tematikou podpisů dětí v předškolním věku zabýval. Během studie G. Hildreth (1936), jež se věnovala testování mentálního zrání dětí (zejména motorické kontroly, laterality, porozumění instrukci a vyhovění žádosti) ve věku mezi třemi až šesti roky s průměrným IQ 120, si examinátoři všimli velkého zájmu dětí o psaní a neustálého pokroku v jejich podpisu, ačkoli nebyly vysloveny žádné přímé instrukce ohledně písma. Psaní vlastního jména se nakonec stalo součástí jejich pravidelných setkání a písemný projev byl zařazen mezi zkoumané jevy – jako vývojové ukazatele. Každé dítě bylo následně požádáno o napsání svého jména a dalších písmen a čísel, které umělo napsat. Podpisy pak byly utříděny dle několika kritérií: čitelnost písmen, umístění v prostoru, pravopis, vyrovnanost písmen a jejich seřazení. Za každou skupinu pak byl vybrán jeden produkt reprezentující průměrný výkon dané věkové skupiny. Zlepšení mezi jednotlivými skupinami pak bylo pozorováno v těchto oblastech: motorická kontrola, snadnost regulace psaní, „natěšení“ na psaní, radost z možnosti ukázat se v této aktivitě, rychlost psaní, schopnost psát příjmení tak dobře jako křestní jméno a bez známky únavy. U starších věkových skupin pak byla nacházena větší uniformita výkonu a projevoval se u nich pocit hrdosti, že už se umí podepsat. Jak už bylo naznačeno, děti byly rozděleny do věkových skupin po půlročních intervalech počínaje třetím rokem. Výzkumníci pak pro tyto skupiny popsali typický obraz jejich podpisu. V závěru však sami autoři konstatují, že záběr ve zrání psaní uvnitř jednotlivých věkových skupin je široký, takže často dochází k jejich vzájemnému překrytí.

2.2.1. Úrovně vývoje podpisu dle G. Hildreth

Úroveň 1.: 3-0 – 3-5 roku

Produktem bývají „bezcílné čmáranice“. Postupně se ale objevuje tendence k horizontálním čárám a systematickým tahům „nahoru – dolů“.

Úroveň II.: 3-6 – 3-11 let

Tendence horizontálního pohybu s pravidelnými vertikálními tahy roste. Začínají se objevovat samostatné symbolické jednotky, avšak často stěží rozpoznatelné jako písmena.

Úroveň III.: 4-0 – 4-5 let

Oddělené grafické jednotky jsou stále lépe rozpoznatelné. I u dětí, které původně imitovaly psací styl písma, se objevují separované znaky. Příležitostně se objeví samostatné písmeno „H“ nebo „O“, ale většina výtvorů se zatím písmenům spíše nepodobá. Zlepšuje se však ohraničení podpisu v prostoru.

Úroveň IV.: 4-6 – 4-11 let

Toto věkové rozpětí považují autoři za přechodný bod v psaní: podpis se často skládá ze správně vytvořených písmen smíchaných s dalšími grafickými značkami. Písmena ještě neodpovídají jménům pisatele, často bývají přeházená, nebo některá chybí.

Úroveň V.: 5-0 – 5-5 let

Podpis má často již správný pravopis křestního jména či přezdívky, ale příležitostně dochází k recidivám či malformaci písmen. U dětí se projevuje větší radost ze psaní, výkon je stabilnější a s lepší kontrolou. V procesu psaní je zaznamenána větší lehkost a rychlost.

Úroveň VI.: 5-6 – 5-11 let

Zlepšení se ukazuje v každém ohledu. Stále dochází k občasným návratům ke dřívějším formám, avšak celkově jsou si výkony jednotlivých dětí čím dál více podobné.

Úroveň VII.: 6-0 – 6-5

Největší pokrok bývá v rychlosti psaní, ale další vývoj je zaznamenán též v rytmu psaní, ve tvarech písmen a jejich seřazení, v motorické kontrole a

držení těla při psaní. V této době však většina dětí nastupuje již do první třídy a jejich výkon je tak ovlivněn školním nácvikem (viz Příloha 1).

2.2.2. Srovnání výsledků G. Hildreth s teorií E. Ferreiro a návrhy aplikace poznatků o podpisu

Protože výzkum podpisu probíhal v rámci testování mentální zralosti dětí, autoři se zamýšleli nad vztahem mezi inteligencí a schopností podpisu. Konstatovali, že tato souvislost je nejzřetelnější při extrémních hodnotách IQ. Ačkoli jsou představené vývojové fáze typické pro děti s průměrným IQ 120, předpokládají, že stejný vývojový průběh by byl pozorovatelný i u nadaných dětí. Dále si uvědomují, že zrání je bezpochyby urychleno formálním vyučováním a že variace produktů v jedné věkové skupině je dána též odlišnými příležitostmi nácviku s ohledem k socio-kulturnímu statusu a inteligenci rodičů. Samotný podpis, imitace psaní a jejich zlepšování pramení ze zájmu dítěte, ale vývoj pak závisí též na schopnosti učit se, dosažené úrovni zrání a na pomoci okolí, které se mu při jeho otázkách a žádostech ohledně rozpoznávání písmen a opravování chyb dostalo. Tato teorie na rozdíl od stanoviska E. Ferreiro zohledňuje úlohu okolí (tedy rodinného i školního prostředí), které může vývoj jedince usnadnit a urychlit. Moment dožadování se pomoci a ukázky toho, jak se to dělá správně, tedy určitého stabilního vzorce psaní a podpisu byl (jako ve výzkumu Ferreiro) zaznamenán i zde. Argument, že přírůstek schopnosti s věkem je výsledkem zvýšeného množství instrukcí ohledně psaní, byl prokázán až u dětí ve věku 5,5 roku. U mladších dětí tato hypotéza pravděpodobně neplatí. Hildreth (1936) však zdůrazňuje potvrzení skutečnosti, že děti v předškolním věku praktikují psaní stále častěji a postupně se dovolávají stále více pomoci od starších a zkušenějších, aby dosáhly úspěchu. Ačkoli je tato studie pevně opřena o věkové rozdělení dětí, v pozorování různě vyspělých výkonů v rámci stejné kategorie se s prací Ferreiro shoduje.

Aplikaci výsledků vidí Hildreth (1936) zejména ve dvou oblastech:

1. Společně s dalšími testy se může podílet na určení mentálního stupně jedince. Jako nonverbální test může sloužit k vyhodnocení úrovně percepce a motoriky pro děti, jež mají podobné příležitosti pozorovat a zkoušet psát písmena a čísla. Zrání podpisu jde paralelně také se zdokonalováním řeči, znalostí čísel, zlepšením v kreslení a percepci, jak Hildreth (1936) doplňuje. Pro interpretaci výsledků se pak nesmí opomenout zjištění možného nácviku zejména v rodině – zda dítě projevilo o podpis zájem a jaká byla reakce rodičů, či zda již dítě absolvovalo formální výuku.
2. Výsledky mohou představovat významný ukazatel dosaženého vývoje písma před počátkem formálního vzdělávání. Hildreth (1936) zdůrazňuje skutečnost, že děti v předškolním věku dosáhnou vysokého stupně schopnosti psát velkými tiskacími písmeny. Navrhuje tedy, aby se na počátku školní docházky pokračovalo v rozvoji tohoto stylu (tedy učení malých tiskacích písmen), protože tato cesta je pro děti motoricky jednodušší a srozumitelnější, čímž se snáze udrží zájem o psaní a celkové nastavení ke školnímu vyučování. Děti budou reagovat mnohem spontánněji a učitelovým instrukcím vyhoví bez většího úsilí, které jinak musí vkládat do nácviku „krasopisu“.

Studie G. Hildreth (1936) se oproti výzkumu E. Ferreiro (1982) věnuje pouze grafické stránce podpisu a chápání těchto znaků jako reprezentace zvuku odsouvá do pozadí. Obě teorie však pohlíží na podpis jako na významného ukazatele kognitivního zrání, který v sobě zahrnuje dosažený vývojový stupeň více schopností. Obě si všímají vlivu okolního prostředí na vývoj písma, zatímco Ferreiro (1982) tuto skutečnost spíše opomíjí a zabývá se vlastní aktivitou dítěte a vytvářením kognitivních schémat, Hildreth (1936) jednoznačný vliv nácviku podmíněného školou i rodinou uznává jako důležitý faktor pokroku. Navíc vidí výsledky zkoumání podpisu a psaní v předškolním věku jako materiál významný pro orientační zjištění schopností na začátku školní docházky, od nichž by se měl odvíjet následný vyučovací postup učitele. Tuto myšlenku, jak zmínila I. Viktorová (2001), je možné najít též v úvahách E. Ferreiro (1982). Další, kdo se uplatněním poznatků o podpisu dětí

v předškolním věku zabýval, byla M. R. Haney, jejími poznatky a návrhy se budou zabývat následující řádky.

2.3. M. R. Haney: „podpis jako brána k dětským předpokladům čtení a psaní“

M. R. Haney (2002) si položila otázku, zda podpis dětí v předškolním věku může odrážet vývoj schopností pro úspěšné zvládnání dovedností čtení a psaní („literacy skills“) a tak fungovat jako ukazatel, jenž by u dětí rozpoznal riziko budoucích potíží se čtením, a jako materiál pro vytvoření takových aktivit, které by vývoj výchozích „literacy skills“ facilitovaly.

Vlastní jméno považuje M. R. Haney (2002) za nejsmyslupnější zkušenost dítěte s písmem: přispívá k vytvoření identity a vnímání sebe sama jako odlišného od ostatních a jako nástroj pro označení osobní vlastnosti („personal property“). V tomto bodě se shoduje s P. Trostem (1995), který vlastní jméno též považuje nejen za označení osoby, ale zdůrazňuje jeho aktivní roli – jedinci propůjčuje určitou osobní charakteristiku („příznak“) a právě tím se zařazuje mezi faktory ovlivňující vývoj jeho identity. Shodují se též v tom, že jméno dítěti poskytuje identifikaci uvnitř rodiny – ukazuje mu, že je členem určité skupiny, a zároveň že se v jejím rámci také díky svému jménu odlišuje od ostatních. Děti zjišťují, že jejich jména jsou užívána k upoutání jejich pozornosti, k ptaní se na jejich potřeby a poskytování důležitých informací o okolí. Již v předškolním věku jsou vystaveny zkušenosti se svým napsaným jménem, a to zejména v prostředí mateřské školy (na krabičce na svačinu, na oblečení a dalších předmětech). Se svým jménem se tedy setkávají jak v podobě mluvené řeči, tak v psané formě, na základě nichž si děti ujasňují význam vlastního jména a zvyšují tím zájem o čtení a psaní. M. R. Haney (2002) poukazuje na to, že děti mají větší zájem o psanou formu jména. To se projevuje ve fenoménu „name-letter effect“, což znamená, že děti preferují písmena, která tvoří jejich jméno, nad písmeny ostatními. Druhou důležitou charakteristikou předškolního období se zdá být skutečnost, že děti se lépe učí

slova a gramatické koncepty, které asociují s jejich jménem – protože nehlouběji zpracované informace jsou právě ty, jež mají pro jedince vysokou hodnotu smysluplnosti. Tato dvě významná zjištění podle autorky poskytují souvislosti k exploraci důležitých předpokladů pro čtení a psaní („literacy skills“), jako jsou fonologie, užívání symbolů jako reprezentace významů, porozumění konceptu písma aj., a vytváří kontext pro facilitaci vývoje dalších literárních schopností (Haney, M. R., 2002, s. 102).

2.3.1. Konfrontace teorie M. R. Haney s ostatními studii

Haney (2002) poukazuje na to, že proces postupného porozumění psaní vlastního jména (podpisu) lze pozorovat v předvídatelném sledu určitých vzorců. Stejně jako E. Ferreiro (1982) nahlíží na dítě jako na aktivní bytost, která si o podpisu vytváří hypotézy, jejichž testováním si konstruuje vlastní znalost o písmu. Haney (2002) ve svých výzkumech také zaznamenala výpovědi rodičů o náhlém objevení zájmu jejich dětí o podpis a jejich „žadonění“, aby je to rodiče naučili. Pozorovala, že děti svoji znalost o tvarech, zvucích a sledu písmen v jejich jméně dokázaly využít k porozumění korespondence grafém – foném. Z toho usuzuje na velký potenciál schopnosti podpisu k odhalení vývoje znalosti psané formy, povědomí o funkci písma (jako spolupráci zvuku a symbolu poskytující dohromady smysluplnou informaci) a všeobecné percepce gramatiky. Podotýká však, že tato souvislost platí pouze v případě adekvátní schopnosti vizuálně motorické integrace spojené s psaním jména.

Tak jako u mnoha jiných kognitivních schopností tedy Haney (2002) konstatuje očekávatelné kvalitativní a kvantitativní změny ve vývoji podpisu. Ten samozřejmě postupuje ruku v ruce s věkem dítěte. Počátek vývoje podpisu je podle autorky spojen se schopností odlišení písma od obrázku a s objevením „cirkulárních čmáranic“. Následuje přechod k nepřerušovaným „lineárním čmáranicím“, které se postupně začínají přibližovat formě písmen. K jednotlivým fázím neurčuje přesné věkové rozmezí jejich výskytu – ačkoli se touto otázkou

ve své práci nezabývá, lze předpokládat, že stejně jako výše uvedení autoři počítá se společným vlivem individuálního vývoje dítěte a podnětného prostředí. Srovnáme-li popis vývojového sledu Haney (2002) se stádií G. Hildreth (1936), která se též věnovala zkoumáním vizuální formy podpisu, lze sledovat několik podobností i odlišností. Haney (2002) se na rozdíl od Hildreth (1936) i Ferreiro (1982) nezmiňuje o rozdělení imitace podpisu dle psací a tiskací předlohy. Začátky písma, jež Hildreth (1936) nazývá „bezcílnými čmáranicemi“, jsou v jejich následné ukázce opravdu znázorněny jako čáry cirkulárního směru, jak popisuje Haney (2002). I následný vývojový posun podpisu se v obou pracích spíše shoduje: zatímco však Haney (2002) zdůrazňuje nepřerušované lineární tahy, Hildreth (1936) věnuje pozornost zvýšenému výskytu vertikálních čar – podle ukázky, jež by měla reprezentovat dané stádium, jsou ale v celém svém průběhu propojeny. Postupné přibližování podobě písmen pozorované Haney (2002) by tedy z pohledu Hildreth (1936) mohlo odpovídat následným úrovním, kdy se začínají nejdříve náhodně objevovat formy některých písmen společně s dalšími nerozpoznatelnými, avšak nyní již oddělenými znaky, a poté se vyostří podoba jednotlivých písmen jména s občasnými recidivami k předchozímu období. Haney (2002) ve své práci bohužel nepodává informace o vývoji porozumění podpisu a konceptu písma vůbec, ačkoli právě tuto oblast považuje za tak zásadní pro vývoj „literacy skills“. Srovnání jejich zjištění s výsledky E. Ferreiro (1982) by mohlo být velmi zajímavé.

Na rozdíl od Ferreiro (1982), která je k podpisu jako jednoznačnému ukazateli kognitivního stádia dítěte poněkud skeptická, se však Haney (2002) více zamýšlí nad otázkou využití schopnosti podpisu v předškolním věku ve vztahu k požadovaným předpokladům ke zvládnutí čtení a psaní. Na základě výzkumů svých i dalších autorů pak vyvozuje několik závěrů. Jedním z nich je schopnost podpisu odrážet vývoj kognitivních schopností u dětí v předškolním věku: pokud nebudou brány v úvahu motorické a vizuo-motorické schopnosti dítěte, je podle autorky možné předpokládat, že schopnost podpisu poskytne informace o případném zpoždění vývoje kognice a řeči. Podpis by tak mohl být zařazen do screeningové baterie, která by takové deficity odhalovala. Haney a Behnken (2002) takovou baterii s názvem „Name Writing Scale“ vytvořili. Ta

porovnáva materiál z hlediska kvalitativních i kvantitativních kritérií a jejím výsledkem je obraz aktuálního stavu různých schopností, který lze dle Haney (2002) využít k zacílené intervenci. Haney (2002) zmiňuje výzkum potvrzující statisticky významnou pozitivní korelaci mezi podpisem a rozpoznáním slov a produkcí písmen (Bloodgood in Haney, 2002, s. 103). Haney a Behnken (2002) pak toto zjištění doplňují o vlastní výsledky: schopnost podpisu společně se znalostí abecedy a fonologické povědomí významně přispěly k vytvoření modelu predikujícího schopnosti pro čtení. Psaní jména podle autorů významně koreluje s rozpoznáváním slov a tím pádem i se schopností čtení slov. Ačkoli nebyl prokázán významný vztah též k dalším „literacy skills“, jako jsou fonologická znalost, slovní zásoba, verbální fluence či znalost abecedy, považuje Haney (2002) schopnost podpisu za důležitého ukazatele úspěchu dítěte ve čtení, který by měl být součástí screeningových baterií, které by děti s rizikem potíží ve čtení odhalil, a bylo by tak možné zahájit preventivní opatření.

Druhou významnou roli podpisu u dětí v předškolním věku autorka spatřuje v možnosti získání informací o tom, jak děti vytváří znalost o písmu, konstruuji představy o jeho smyslu na základě interakce s jeho verbálním a psaným okolím. Učení se písmen a jejich zvuků a význam, který napsané jméno poskytuje, by mohlo vrhat světlo na vývoj znalostí o jazyce a písmu jako předpokladů pro rozvoj „literacy skills“.

Z výše uvedených souvislostí podpisu s dalšími kognitivními funkcemi pak plyne jeho třetí možná úloha: nástroj k vytvoření aktivit facilitujících vývoj schopnosti podpisu a tím i vývoj ostatních schopností důležitých pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. Právě osobní a smysluplná povaha jména se zdá být výborným materiálem pro seznámení s novými koncepty (zvuky písmen, písmena jmen, fonologická znalost).

Schopnost podpisu se zdá být významná jak z hlediska samotného vývoje dítěte v souvislosti s ostatními kognitivními funkcemi, tak i z hlediska jeho využití jako nástroje pro odhalení „rizikových dětí“, jejich předpokladů pro čtení a psaní a pro usnadnění zvládnutí požadavků školy. Také náš výzkum se zabývá podpisem dětí v předškolním věku. Produkty budou popsány a vyhodnoceny podle vlastních kritérií a výsledky následně konfrontovány se zjištěními výše zmíněných autorů.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se bude věnovat vlastním datům získaným v terénu. V úvodní části bude popsán výzkumný vzorek dětí a celkový kontext, v jehož rámci se sběr dat odehrával. Poté bude následovat podrobná analýza materiálu na základě devíti kategorií, týkajících se zejména grafické a obsahové stránky podpisu, a jejich souvislosti s věkem pisatelů. V interpretaci výsledků zazní také otázka, zda existuje významný vztah mezi tím, jakou formou se děti podepisují, a tím, jak svůj výtvar chápou – tedy vztah mezi grafickou a obsahovou stránkou podpisu. V závěru dojde ke konfrontaci dat s výzkumy a teoriemi zabývajícími se touto problematikou uvedenými v teoretické části práce.

Protože jména nemohla být v souvislosti s podpisy změněna, jsou ponechána pravá jména pisatelů. Z etických důvodů jsou však uváděna pouze křestní jména, příjmení jsou zmíněna ve „vytečkované formě“ (např. Vendulka R.....á), a to pouze v případech, kdy je samy děti vyslovily při četbě svého podpisu.

3. Zkoumaná skupina dětí a celkový kontext výzkumu

3.1. Pasport vzorku

Vlastní výzkum se uskutečnil na jedné z mateřských škol v Praze. Jednalo se spíše o okrajovou část města, takže škola byla od hlavní silnice oddělena malým parkem, který pohltit silniční hluk, a společně s rodinnými domky okolo vytvářely příjemné a klidné prostředí. Samotná mateřská škola byla umístěna v obvyklém nevýrazném dvoupatrovém panelovém domě s barevnými výzdobami v oknech, obklopeném rozlehlou zahradou s pískovištěm a různými prolézačkami. Interiér byl rozdělen do čtyř bloků, které od sebe byly odlišeny názvem a barvou místností. Každý blok měl svůj vchod se šatnami a zahrnoval vlastní třídu, kuchyňku, toalety a dvě herny. Většina místností byla vyzdobena barevnými stěnami s mnoha obrázky, hernám dodával hravý ráz modrý koberec s pohádkovými postavami. Vše působilo velmi čistě a vesele.

Hlavní třída byla využívána zejména v době „vyučování“, ale také jako jídelna. Ve vedlejší herně byly pro děti připraveny různé hračky a druhá herna sloužila po obědě jako ložnice, nebo jako tělocvična. Naše společné hodiny probíhaly ve třídě v prvním patře, ze které byly odneseny stolečky s židlemi.

Každá třída byla pod vedením jedné učitelky. Pedagožky mezi sebou – alespoň z pohledu vnějšího pozorovatele – dobře vycházely. Vliv jejich rozdílných výchovných postupů byl zřetelný nejen v celkovém chování dětí, ale též v chování ve vztahu vůči mně jako učitelce. Nejmenší děti (tedy ve věku 3 – 4 let) měly paní učitelku, jejímiž nejvýraznějšími charakteristikami byly její hluboký pronikavý hlas, díky kterému působila velmi přísně, a důsledné vyžadování disciplíny. Po několika setkáních se však každý mohl přesvědčit, že ačkoli vyžaduje naprostou poslušnost, je na děti velmi hodná a má velký smysl pro humor. Učitelka starších dětí (4 – 5 let) vypadala již na první pohled velmi mile a citlivě, i ona si však dokázala zjednat pořádek. Děti z této třídy byly tedy zvyklé na velmi jemné zacházení, ale i přede mnou jako paní učitelkou měly velký respekt. Na této třídě se však často výrazně zrcadlila nálada paní učitelky.

Poslední třídu (děti ve věku 5 – 6 let), do které chodily děti, které jsem učila, vedla paní učitelka dosti volně, nechávala děti dělat si, co chtějí. Ve srovnání s ostatními třídami byly děti méně poslušné a méně ochotné spolupracovat.

S dětmi jsem se setkávala každou středu po poledním odpočinku a svačině. Až na několik výjimek byly vždy dobře naladěné a na kroužek se těšily. Měla jsem dvě vyučovací hodiny: první byla se skupinou dětí složenou z šesti nejstarších a čtyř nejmladších dětí, druhá skupina byla tvořena deseti dětmi ve věku 4 – 5 let. Co se týče první skupiny, bylo vzhledem k odlišné kognitivní i motorické vývojové úrovni dětí těžké sestavit program, který by mladší děti zvládaly a při němž by se starší děti nenudily jednoduchostí úkolů. Děti si víceméně vytvořily dvě skupinky, které o sebe vzájemně neměly moc zájem, pouze některé starší děti vzaly ty mladší „pod svá ochranná křídla“. Druhá skupina byla složena z deseti dětí jedné třídy, a to ve věku 4 – 5 let. Děti se navzájem dobře znaly, díky čemuž se vytvořil dobrý kolektiv a vždy zavládla přátelská atmosféra. Právě tato skupina byla již od začátku zainteresovaná do zápisu do třídní knihy, a ačkoli většina dětí ještě neuměla napsat své jméno konvenčními písmeny, na samotnou výzvu, aby se podepsaly, reagovaly vždy velmi nadšeně.

Komunikace mezi učitelkami a mnou probíhala vždy bez problémů, vzájemně jsme si dokázaly vyjít vstříc. Paní ředitelku jsem za celý školní rok potkala pouze na vánoční besídce, takže veškeré záležitosti jsem řešila s učitelkami.

3.2. Design sběru dat

Samotný sběr dat probíhal na začátku našich společných vyučovacích hodin tanečního kroužku. Po vyzvednutí dětí a příchodu do třídy (děti se většinou již samy ptaly, zda se budou moci i tentokrát podepsat) jsem dětem rozdala linkované papíry a vyzvala je, aby se na ně podepsaly, než zapíšu do třídní knihy. Když byly hotové, jednotlivě mi své papíry nosily a já se jich ptala, kolik jim je let a jestli umí přečíst to, co napsaly. Jejich odpovědi a další

poznámky jsem si po skončení naší lekce zapisovala a papíry s podpisy jsem si od dětí vybírala. Po získání podpisů od všech dvaceti dětí jsem materiál zkoumala a vytvořila kritéria a kategorie jeho popisu.

Jedná se tedy o kvalitativní výzkum s použitím zúčastněného pozorování, rozhovoru a následné analýzy výtvorů. Vzhledem k tomu, že jsem všem dětem rozdala papíry najednou, nebylo možné zachytit veškeré rozhovory, které mezi dětmi během vytváření podpisů probíhaly a které by mohly napomoci objasnit chápání znaků a podpisu z nich tvořeného. Samozřejmě ani následné rozhovory nebyly informačně vyčerpávající. K získání nejdůležitějších údajů však postačily dostatečně. Výzkum byl zaměřen zejména na analýzu výtvorů, které jsem od dětí získala, takže rozhovor měl sloužit pouze jako doplňující metoda sběru dat.

Protože většina dětí v mateřské škole si ještě neosvojila tvary konvenčních písmen a neměla vytvořenou představu toho, co reprezentují, můžeme sledovat rozdílnost chápání a realizace samotného podpisu různým způsobem a v různém věku. Naším tématem je tedy podpis v širokém slova smyslu: jako jeden či více znaků, jež v určitém smyslu reprezentují pisatele.

3.3. Reprezentace dat

Jak už bylo řečeno, sběr výzkumného materiálu probíhal na začátku zájmového kroužku v mateřské škole, kdy byly dětem rozdány papíry a byly vyzvány, aby se na ně podepsaly. Na malém stolku u okna si každý vzal jednu pastelku a posléze začal „psát“. Některé děti si položily papír na zmíněný stůl, jiné psaly na zemi. Po dokončení úkolu za mnou jednotlivě chodily, ukazovaly mi své výtvary a já se jich v průběhu rozhovoru zeptala na jejich věk, a zda umí přečíst to, co napsaly.

Výzkumu se účastnilo 20 dětí, z toho 3 chlapci a 17 dívek. Toto nerovnoměrné rozdělení chlapců a dívek bylo způsobeno tím, že kroužek se orientoval na zpěv a tanec, takže o něj měli větší zájem rodiče dívek.

První skupina byla složena ze čtyř dětí ve věku 4 – 4,5 let a šesti dětí ve věku 5,5 – 6 let. Nikdo zatím nedosáhl věku šesti let. Pouze jedna starší dívka se odmítla podepsat s vysvětlením, že to ještě neumí. Ostatní děti ve věku 5,5 – 6 let napsaly na papír své křestní jméno – většinou zdobně tak, jak je oslovovali ostatní – které posléze přečetly po jednotlivých hláskách, aniž bych hláskové čtení vyžadovala. Zde je nutné zmínit, že děti se v této školce s písmeny seznamují skrze různé hry a náhodné příležitosti již ve třídě nejmladších, tedy přibližně od čtyř let. Znalost a chápání písmen tedy souvisí i s dobou začátku docházení do mateřské školy. Co se týče dětí ve věku 4 – 4,5 let, ty se ve svých výtvorech lišily. Tři děti vytvořily různé shluky značek, které svým tvarem neodpovídaly konvenčním písmenům. Po výzvě k přečtení vyslovily své jméno – opět v podobě, v jaké jsou oslovovány – anebo vůbec nereagovaly. Jedna dívka nakreslila obrázek a na otázku, kam se podepsala, nereagovala.

Druhá skupina byla též desetičlenná: děti v rozpětí 4,5 – 5,5 roku. Ačkoli právě tito žáčci byli na podepisování natěšení, ve chvíli, kdy jsem jim rozdala papíry a vyzvala je k podepsání, ozvaly se úzkostné hlasy dvou chlapců, že to neumí, dvě dívky chtěly poradit, která písmena mají napsat. Jedna dívka se podepsala a přečetla své jméno, ale poté se mě začala ptát, kde je napsáno písmeno „A“. Jiná dívka mi donesla ukázat svůj podpis, ale poté si ho zase odnesla s vysvětlením, že tam něco zapoměla napsat. V této skupině byly mezi jednotlivými výtvary velké rozdíly. Každé dítě mělo jinou strategii podepisování i následného přečtení. Dívka Lucie psala konvenčními písmeny tak, že každé písmeno reprezentovalo jednu slabiku (což odpovídá výše zmíněnému sylabickému stádiu). Takto vyslabikovala své zdobně křestní jméno „Lu-cin-ka“, jež odpovídalo písmenům „L-C-K“, na která při vyslovování slabik postupně ukazovala, a stejným způsobem i své příjmení. Další dívka vytvořila své jméno též konvenčními písmeny, avšak ta byla zrcadlově otočená a napsána zprava doleva. Ostatní děti kombinovaly tvary tiskacích písmen s jinými značkami – některé děti přečetly své zdobně křestní jméno, další děti vyslovily větu, ve které bylo jejich jméno (např. „Barborka je tu“, „Nikolka a tole kolečko znamená, že tu jsem“), jeden chlapec interpretoval svůj výtvar, jako „že

tu je“. Co se týče přeškrtnutého kolečka, které se na papírech této skupiny často objevovalo, je to možné vysvětlit zájmem dětí o zápis do třídní knihy. Každou hodinu bedlivě sledovaly, kam se jim píše čárka, každou hodinu se někdo z dětí zeptal, kde je a kde je, když chyběl, nebo byl nemocný.

4. Analýza dat

K hodnocení výzkumného materiálu jsme zvolili dvě základní kritéria: 1. grafickou a významovou stránku podpisu a 2. věk pisatele. V následujícím textu se jimi budeme podrobně zabývat.

4.1. Grafická a významová stránka podpisu

První kritérium nahlíží na podpis z vizuální stránky a skrze jeho četbu a vlastní interpretaci pisatelů. Na základě zkoumání sesbíraného materiálu bylo vytvořeno devět kategorií, které usnadní jeho popis i uvědomění si dalších souvislostí (viz Příloha 2).

1. schopnost podepsat se

Jedním ze základních hodnotících měřítek je skutečnost, zda o sobě dítě tvrdí, že se umí podepsat. V rámci této kategorie pak můžeme rozdělit zkoumané osoby na ty, které o sobě řekly, že se podepsat neumí a na výzvu či další povzbuzení nevytvořily žádnou značku, která by reprezentovala jejich podpis, a na ty, které o sobě tvrdily, že se podepsat umí a na výzvu vytvořily na papír určitou značku či skupinu znaků – bez ohledu na to, zda se znaky podobají konvenčním písmenům. V naší výzkumné skupině se odmítly podepsat dvě děti.

2. forma podpisu

Tato kategorie popisuje podpisy čistě z grafické stránky. Jak už bylo řečeno, děti používaly odlišné strategie, a proto není překvapivé, že výsledné výtvořily nabyly odlišných forem. V rámci této kategorie tedy bylo vytvořeno šest podskupin, jež konkrétně popisují jednotlivé podoby podpisů:

a) obrázek

Na výzvu k podepsání byl na papír nakreslen obrázek znázorňující konkrétní věci či osoby. Ve výzkumné skupině se objevil pouze jeden případ, kdy dívka nakreslila „holčičku s domečkem“. Na otázku, kam se podepsala, neodpověděla. Otazník tedy zůstává nad tím, zda dívka pochopila zadání úkolu, zda již chápala, co je to podpis, a jestli její obrázek vůbec měl být určitou formou podpisu, nebo jen kreslením bez hlubšího významu ve vztahu k podpisu.

b) obrázek a značka

Tato forma se ve výzkumné skupině vyskytla též jen jednou. Dívka nakreslila „sluníčko, mráček a kytičku“, avšak v horní části papíru ještě vytvořila několik značek, z nichž se některé svým tvarem podobaly konvenčním písmenům. Na dotaz, kde se podepsala, ukázala právě na místo se zmíněnými značkami. Přečíst je ale neuměla.

c) znak či skupina znaků

Tedy čáry různé délky a směru nebo znaky více či méně podobné konvenčním písmenům. Do této podkategorie spadá pět podpisů od dětí z naší výzkumné skupiny. Chlapec Michael vytvořil několikrát obtaženou čárku, která se výrazně podobala čárce, která se píše do třídní knihy. Na otázku, zda to umí přečíst, si nebyl jistý a vysvětloval, že „je to, že tady jsem“. Do debaty se poté zapojila dívka, která tvrdila, že na papíře má napsáno pouze „Mí“. S tím autor nesouhlasil a řekl, že tam napsal „Míša“. Zmíněná dívka vytvořila tři znaky, které částečně připomínají velká tiskací písmena, a na výzvu je přečetla jako „Bar-bor-ka“, přičemž s každou slabikou ukázala postupně na jeden znak. Další dívka popsala celý papír – od začátku každého řádku se táhla dlouhá vlnitá čára, připomínající psací způsob psaní. Když jsem se jí zeptala, co to píše, přešla prstem první řádek a přitom řekla: „maminka tu je“. Poté přešla na druhý řádek a přečetla, že „paní učitelka tu je“. Poté jsem se jí zeptala, zda se také někde podepsala. Pokývala hlavou a ukázala na čtvrtý řádek od spodu, „tady“. „A co tam je napsáno?“ „Anička H....ová.“ Poslední dvě dívky, jejichž podpisy

spadají do této skupiny, patří do třídy nejmladších, avšak obě se bez obav vrhly do podepisování. Obě vytvořily skupinu oddělených znaků, které konvenčním znakům spíše podobné nebyly. Snaha o jejich vytvoření byla však zjevná. Jedna z dívek přečetla svůj výtvar jako „Barborka“, druhá na výzvu k přečtení nereagovala.

d) shluk konvenčních písmen a jiných značek

Podpisy se v tomto případě skládají z kombinace několika písmen, která dohromady nevytvářejí smysluplné slovo, s jednou či více značkami. Jedna dívka začala přeškrtnutým kolečkem, což znamenalo, „že tu je“. Poté jinou barvou vytvořila kolečko a znak podobající se přeškrtnutému „M“ a nakonec třetí barvou napsala jakoby zrcadlově „O N F“. Když jsem se poté zeptala, co napsala, vysvětlila mi přeškrtnuté kolečko (jako značku své přítomnosti) a poslední tři písmena přečetla s důrazem na jednotlivé slabiky jako „Ni-kol-ka“. Jiná dívka začala písmenem „K“, dále udělala přeškrtnuté kolečko a pokračovala písmenem „L“ a „R“. Poté za mnou přišla, že neví, jaké další písmeno by měla napsat, zda bych jí poradila. Když jsem se zeptala, co už napsala, opět mi vysvětlila, že přeškrtnuté kolečko znamená, že „tu je“, a že tam je napsáno „Klár“. „Takže chceš napsat Klárka? Klárka,“ zopakovala jsem ještě jednou její jméno. Dívka posléze dopsala „A“ s obloučkem nad ním, dále písmena „K“ a „A“. Třetí dívka napsala šest znaků – většina z nich připomínala určité tiskací písmeno – a svůj podpis přečetla jako „Kristýna“.

e) shluk konvenčních písmen, která nevytváří smysluplné slovo

Další dvě děti vytvořily řadu konvenčních písmen, která však nešla přečíst jako smysluplné slovo. První dívka napsala velkými tiskacími písmeny „O E N U C F“ a pod ně pokračovala „E Č K O M“. Svůj výtvar přečetla jako „Vendulka R.....ová“. Zbytek papíru a místa mezi písmeny byly vymalovány různými barvami – „to je jen ozdoba“, vysvětlila mi. Druhá dívka vytvořila dvě skupiny od sebe oddělených písmen: „LCK RTV“ (písmeno „V“ je psáno vzhůru nohama). Posléze je přečetla slabikově jako „Lu-cin-ka R_- t_-vá“, přičemž současně ukazovala jednu slabiku. V tomto případě můžeme hovořit o stádiu

sylabickém, jak ho popsala E. Ferreiro (1982). Na podpisu je však dále zajímavé to, že písmeno reprezentující danou slabiku, je také počáteční souhláskou konkrétní slabiky – výjimkou je pouze poslední písmeno „V“, které je ve vztahu s konvenčními písmeny vzhůru nohama.

f) shluk konvenčních písmen vytvářející smysluplné slovo

Do této kategorie patří již podpisy vytvořené konvenčními tiskacími písmeny, které lze přečíst jako jména pisatelů. Anička G. napsala: „A N I Č K A G“ a tak to také přečetla – bez důrazu na slabiky či hlásky. Protože nad jménem měla na řádku žluté a oranžové čárky, zeptala jsem se jí, co to je. „To je, kdo tu je a kdo není“. Kamilka a Kája napsaly „KAMILKA“ a „KÁJA“ a tak to také přečetly. Martin, Lucka a Gábinka též napsali své křestní jméno, avšak všichni tři jej přečetli s důrazem na jednotlivé hlásky a současným ukazováním na jednotlivá písmena. Je tedy možné předpokládat, že tyto tři děti již dosáhly výše zmíněného stádia alfabetského, takže každému písmenu přiřazovaly konkrétní zvukovou podobu.

3. směr psaní

Při učení písmen v první třídě si děti již jednotlivé tahy nacvičují ve směru zleva doprava. Při zkoumání podpisů u dětí předškolního věku jsme však našli několik případů, kdy byly znaky napsány v jiném směru. U čtyř dětí se jednalo o směr zprava doleva: jednalo se o dívku, která vytvářela vlastní znaky, o dvě dívky píšící tiskací písmena v kombinaci s vlastními znaky a dívku, která umí napsat své jméno velkými tiskacími písmeny. Je zajímavé, že všechna tři děvčata napsala konvenční tiskací písmena zrcadlově.

Většina podpisů byla napsána zleva doprava. Do této podskupiny jsme zařadili 12 podpisů obsahující písmena, znaky nebo jejich kombinace a případ chlapce, který vytvořil několikrát zdůrazněnou čárku – ačkoli čára je nakloněna spíše doleva, jednotlivé tahy pokračují spíše směrem doprava.

4. umístění v prostoru

Další kategorie se zabývá vztahem podpisu k ploše papíru. Kde se podpis v rámci psací plochy nachází? V jaké části psací plochy podpis začíná? Zaplňuje podpis celý prostor, nebo je většina papíru prázdná? To jsou otázky, kterými jsme se v rámci tohoto parametru zabývali. Na základě zkoumání jsme pak podpisy rozdělili do čtyř skupin dle umístění na ploše:

a) vlevo nahoře – ze zkoumaného materiálu spadá do této podskupiny šest podpisů. Jedná se o tři podpisy psané tiskacími písmeny, jež vytváří jména pisatelů, dva podpisy ve formě znaků a podpis vytvořený společně s obrázkem. Směr všech podpisů je zleva doprava.

b) vpravo nahoře – v pravém horním rohu začíná pět podpisů. Jedná se o dva podpisy psané tiskacími písmeny vytvářející jména jejich autorů, dva podpisy vytvořené z kombinací znaků a tiskacích písmen a z jednoho podpisu tvořeného skupinou znaků. Z toho čtyři podpisy směřují zprava doleva.

c) vlevo dole – sem patří podpisy dva: podpis dívky skládající se ze skupiny tiskacích písmen a výtvar dívkou, která sice popsal všechny řádky papíru, ale jako svůj podpis určila čtvrtý řádek odspodu. Oba podpisy mají směr zleva doprava.

d) uprostřed – do této podkategorie jsme zařadili pět podpisů. Dva podpisy zabírají celou psací plochu, další tři začínají prvním znakem uprostřed stránky. Všechny mají opět směr zleva doprava.

5. dodržování linky

Protože dětem byly vždy rozdány linkované papíry, další otázka, kterou jsme se mohli zabývat, byla, zda byl podpis orientován podle určité linky. Většina zkoumaných podpisů, konkrétně dvanáct, má tendenci často stoupající či klesající („do kopce“ či „z kopce“). Pouze pět podpisů zřetelně dodržuje vybranou linku. Znaky a písmena tří z nich akceptují pouze jeden řádek, takže

velikost podpisu je menší nebo přibližně rovna velikosti řádku. Zbylé dva podpisy se řídí pouze podle spodní linky, velikost písmen přesahuje výšku jednoho řádku.

6. výška znaků

Tato kategorie se zabývá velikostí písmen a jiných znaků co do výšky – bez ohledu na dodržování linek. Do podskupiny podpisů menších nebo stejně velkých jako je výška řádku ale můžeme zařadit pouze tři výše zmíněné výtvořky, které zároveň akceptují obě linky. Dvanáct podpisů je větších než jeden řádek, a to v rozmezí od 1,5 řádku do 13 řádků. Většina podpisů dosahuje výšky kolem 2 – 4 řádků. U těchto dvou podskupin mají znaky v každém podpisu relativně stejnou výšku. U zbývajících dvou podpisů se však písmena zvětšují nebo zmenšují. Jeden z nich začíná na lince prvním písmenem menším než řádek, ale následující písmena se postupně zvětšují přibližně na dva řádky – přestává dodržovat dolní linku prvního písmene, ale jeho horní linka je relativně akceptovaná všemi písmeny. Druhý podpis naopak začíná znakem podobajícím se písmenu „D“, jehož výška je téměř 13 řádků, a další znaky se postupně zmenšují až k posledním pěti písmenům, které dodržují vrchní i spodní linku jednoho řádku. Tento podpis však nedodržuje žádnou společnou linku.

7. typy znaků

Nyní se budeme podrobněji věnovat znakům, které byly k podpisu použity. *Kategorie 2 – forma podpisu* se zabývala všemi způsoby, jakými byly podpisy v naší výzkumné skupině vytvořeny. Sedmá kategorie se zaměřila na rozlišení jednotlivých typů znaků, ze kterých se podpisy skládají. Dvanáct dětí z naší výzkumné skupiny používalo k vytvoření podpisu konvenčních velkých tiskacích písmen, a to jak samostatně, tak v kombinaci se znaky, které se tvarům velkých tiskacích písmen značně podobaly. Do této podskupiny patří i dívka, která k tomuto typu znaků nakreslila obrázek.

Dále jsme získali dva podpisy, jejichž tahy a vlnky připomínají spíše styl psacího písma. Jedna dívka dělala na každý řádek dlouhé, různě vlnité čáry, které byly v některých místech více a v jiných méně vlnité. I pohyb její ruky při „psaní“ připomínal pohyb ruky píšící psacím písmem. Druhá dívka vytvářela oddělené znaky s více samostatnými čárkami, ale i s tahy připomínajícími tvary v psací formě.

Třetí podskupinu tvoří znaky, které se nijak nepodobají konvenčnímu tiskacímu či psacímu písmu. Jedná se o tři případy ze zkoumaného materiálu: ve všech třech podpisech se objevuje jedna či více svislých čárek, dva z nich jsou zakončeny znakem připomínajícím kolečko.

8. schopnost četby podpisu

Protože nás zajímalo i to, jak děti chápou podpis, ptala jsem se jich po vytvoření podpisu, zda jej umí přečíst. Ve zkoumané skupině jej umělo přečíst 15 dětí, 3 děti neuměly. Avšak i u těchto tří dívek bylo zřetelné odlišné chápání podpisu: zatímco jedna nakreslila obrázek a na výzvu k přečtení nijak nereagovala a pouze mi objasnila, co nakreslila, druhá dívka, která vytvořila obrázek a vedle něj napsala různá písmena a čárky, na otázku, kde se podepsala, ukázala na tyto značky. Ačkoli je poté neuměla přečíst, je vidět, že rozlišuje mezi obrázkem a jinými značkami a že pro ni podpis představuje právě shluk určitých grafických značek. Třetí dívka vytvořila jako podpis řadu svislých čárek, na výzvu k přečtení řekla: „To jsou takový kytičky.“ Protože nepřečetla svůj podpis jako určitou reprezentaci sebe, své přítomnosti, svého jména atd., byla zařazena do skupiny dětí, které podpis neuměly přečíst. Na základě její odpovědi je možné se domnívat, že ještě neuměla odlišit obrázek a znak jako dva odlišné fenomény různého významu a užití. V rámci této a následující kategorie nám šlo ale zejména o zachycení toho, jak děti interpretují znaky, které pro ně již mají jinou funkci než obrázek, a jak konkrétně je vztahují ke své osobě.

9. způsob četby podpisu

To, že děti dokázaly „přečíst“ své podpisy, znamená, že mají nějakou představu o tom, co to podpis je, z čeho se skládá a co reprezentuje. Tak jako se lišila formální stránka jednotlivých podpisů, lišily se i způsoby četby a tím pádem i chápání podpisu.

Tři děti při výzvě k přečtení vyslovily větu hovořící o jejich přítomnosti na hodině a posléze přidaly své jméno: chlapec, který napsal jedinou čárku, řekl, že to znamená, „že tady jsem“. Až se do naší debaty vmísila jiná dívka, řekl, že je tam napsáno „Míša“. Další dvě dívky nezávisle na sobě vysvětlovaly, že přeškrtnuté kolečko znamená, že jsou na hodině a zbytek písmen je jejich jméno (jednalo se o zdobnělá křestní jména: „Klárka“, „Nikolka“). Svůj podpis tedy chápali jako reprezentaci své přítomnosti a jejich jména.

Dalších sedm děvčat přečetlo plynule svá jména. Tři dívky opravdu napsaly konvenčními písmeny – ačkoli jedna zprava doleva a se zrcadlově otočenými písmeny – to, co řekly. Ještě však neměly zcela osvojená písmenka jako reprezentace konkrétních zvuků: např. poté, co dívka řekla, že napsala „Kája“, se zeptala, zda písmeno, na které ukazuje („J“), je písmeno „A“. Zbylé čtyři dívky přečetly skupinu písmen jako své jméno – dvě dívky jako křestní jméno a příjmení, ostatní jako křestní jméno (jeho zdobnělinu) – ale bez jakéhokoli vztahu k jednotlivým znakům.

Další dvě dívky také přečetly své jméno, avšak s tím rozdílem, že každý znak pro ně reprezentoval jednu slabiku jejich slova. Obě navíc při čtení zdůraznily tuto korespondenci ukazováním na jednotlivé znaky při vyslovování jednotlivých slabik. Jedna z dívek vytvořila tři znaky nepodobné konvenčním písmenům a přečetla je jako „Bar – bor – ka“, druhá dívka již také byla zmíněna: napsala počáteční písmena slabik (s výjimkou obráceného „V“) a přečetla s důrazem na každou slabiku své jméno a příjmení s ukazováním na jednotlivá písmena.

Poslední skupinka tří dětí napsala svá křestní jména velkými tiskacími písmeny a poté přečetla s důrazem na každou hlásku a s ukazováním

na jednotlivá písmena (aniž by to po nich bylo vyžadováno) odpovídající jméno. Pro tyto děti tedy podpis představoval skupinu písmen, korespondujících s konkrétními hláskami, která reprezentují jméno pisatele. Je zajímavé, že většina dětí „napsala“ pouze své křestní jméno a jenom tři děti uvedly celé jméno a příjmení.

4. 2. Věk pisatele

Jak už bylo řečeno, zkoumaná skupina zahrnovala děti odlišného věku v rozsahu předškolních let. Rozdělili jsme je tedy do čtyř věkových skupin:

1. skupina: 4 – 4,5 let – 4 děti

2. skupina: 4,5 – 5 let – 6 dětí

3. skupina: 5 – 5,5 let – 4 děti

4. skupina: 5,5 – 6 let – 6 dětí

V rámci vývoje dítěte dochází k učení, k vývoji grafomotoriky a myšlení, a proto lze předpokládat, že podpis se během vývoje pisatele vyvíjí: mění se jak jeho forma, tak jeho interpretace pisatelem. Zamysleli jsme se proto nad vlivem věku na podobu a chápání podpisu: Lze najít u dětí přibližně stejného věku podobné tendence ve vytváření a chápání podpisu? Pro lepší přehlednost jsme výše uvedené údaje přenesli do tabulky a početní zastoupení stejných charakteristik podpisů popsaných pomocí kategorií týkajících se grafické a obsahové stránky jsme rozepsali ve vztahu k věku pisatelů.

		celkem	4 – 4,5 let	4,5 – 5 let	5 – 5,5 let	5,5 – 6 let
Formální a obsahová stránka						
1. schopnost podepsat se	Umí se podepsat	18	4	5	4	5
	Neumí se podepsat	2		1		1
2. forma podpisu	a) obrázek	1	1			
	b) znaky a obrázek	1	1			
	c) jeden či více originálních znaků	5	2	2	1	
	d) kombinace znaků a konvenčních písmen	3			2	1
	e) shluk konvenčních znaků nevytvářející smysluplné slovo	2		1		1
	f) shluk konvenčních písmen vytvářející jméno pisatele	6		2	1	3

3. směr psaní	Zprava doleva	4	1	1	2	
	Zleva doprava	13	2	4	2	5
4. umístění v prostoru	A) vlevo nahoře	6	2	1	2	1
	B) vpravo nahoře	5	1	1	2	1
	C) vpravo dole	2		2		
	D) uprostřed	4		1		3
5. dodržování linky	Akceptují linku	4	1	2	1	1
	Neakceptují linku	12	2	3	3	4
6. výška znaků	Menší nebo rovny řádku	3	1	1	1	
	Vyšší než řádek	14	2	4	3	5
7. typy znaků	1. velká tiskací písmena a znaky jim podobné	12	1	3	3	5
	2. znaky podobné psacímu písmu	2	1	1		
	3. znaky nepodobající se tvarům konvenčních	3	1	1	1	

	písmen					
8. schopnost četby podpisu	Umí přečíst svůj podpis	15	1	5	4	5
	Neumí přečíst svůj podpis	3	3			
9. Způsob četby podpisu	a) vysloví větu	3		1	2	
	b) plynule vysloví své jméno bez odkazu na znaky podpisu	7	1	3	1	2
	c) vysloví své jméno s důrazem na jednotlivé slabiky	2		1	1	
	d) vysloví své jméno s důrazem na jednotlivé hlásky	3				3

5. Diskuze

5. 1. Souvislosti s věkem

Na základě výše uvedené tabulky jsme se zamysleli nad vztahem mezi věkem pisatelů a kategoriemi popisujícími grafické provedení a obsahovou stránku podpisů. Co se týče vztahu mezi věkem a schopností podepsat se, v naší skupině dětí se neuměly podepsat dvě děti, a to jeden chlapec z věkové kategorie 4,5 – 5 let a dívka, která po prázdninách nastupuje do první třídy základní školy. Jak už bylo řečeno, děti se pomalu seznamují s písmeny od začátku docházení do mateřské školy. Je tedy možné se domnívat, že děti, které nastoupily do školy teprve tento rok, kdy probíhal náš výzkum, si ještě nestačily osvojit tvary písmen, jejich význam a význam podpisu, a proto zaostávají oproti ostatním dětem, které navštěvují MŠ déle. Protože se děti mohou setkat s písmem také mimo mateřskou školu, schopnost vytvořit podpis může být též ovlivněna kvalitou podnětů ze sociálního – zejména rodinného prostředí, ale též jedinečným vývojem každého dítěte.

K významným ukazatelům úrovně podpisu patří forma podpisu. V souvislosti s věkem můžeme konstatovat, že mladší děti používají jednodušší formy spojené s obrázky a různými originálními znaky a se stoupajícím věkem se zvyšuje počet dětí, které píšou velkými tiskacími písmeny – a to v kombinaci s jinými znaky, nebo samostatně, ať už nevytváří smysluplné slovo, nebo tvoří jméno pisatele. Zatímco mladší děti se teprve učí rozeznávat obrázky od specifických grafických znaků, jako jsou písmena, a nemají zcela utvořenou představu o tom, co představují, starší děti zkouší napodobovat tvary písmen, některé si již osvojily alespoň několik písmen a ta v určitém seskupení více či méně záměrně používají právě při tvorbě podpisu.

Další souvislost s věkem můžeme postřehnout u kategorie sedmé: typy znaků. Všechny nejstarší děti napsaly podpisy tiskacími písmeny a jim podobnými znaky. V druhé nejstarší skupině napsaly tři děti podpis velkými tiskacími písmeny a jim podobnými znaky a pouze jedna dívka použila znaky nepodobné konvenčním tiskacím písmenům. Tři podpisy dětí z věkové skupiny

4,5 – 5 let též byly napsány tiskacími písmeny a jim podobnými znaky, jeden byl vytvořen znaky podobnými psacímu písmu a jeden podpis byl tvořen znaky nepodobajícími se tvarům konvenčních písmen. U nejmladších dětí jsme našli jeden podpis psaný znaky podobnými tiskacím písmenům, jeden podpis podobný psací formě a jeden podpis z tvarově originálních znaků. Zatímco u starších dětí převažují znaky podobné tiskacím písmenům, mladší děti vytváří znaky, které se konvenční podobě písma podobají spíše méně či vůbec. Je však zřejmé, že většina dětí si osvojuje nejdříve velká tiskací písmena a psací formu si osvojují později, na základní škole.

Co se týče směru psaní, pouze čtyři děti si vyzkoušely psát zprava doleva, většina dětí tedy psala konvenčním směrem. Je však otázka, zda si děti s osvojenými znaky jen nehrají a nezkoušejí neobvyklé cesty psaní, a pokud bychom je vyzvali napsat podpis ještě jednou, zda by jej také nenapsaly zleva doprava. Roli zde může hrát také praváctví a leváctví, pro leváky může být pohodlnější psát zprava doleva než opačným směrem. Všechny nejstarší děti však opět napsaly podpis „správně“, konvenčně – zleva doprava, u ostatních skupin se našel vždy alespoň jeden podpis, který byl napsán zprava doleva.

Kategorie související s charakterem psací plochy – tedy umístění v prostoru, dodržování linky a výška znaků – se k věku pisatele pravděpodobně nevztahují. Tak, jako si děti mohou hrát se směrem znaků v podpisu, si mohou hrát i s jeho umístěním na ploše bez ohledu na linky a velikosti řádků. Vlastnosti papíru tedy při vytváření podpisu mohou, ale nemusí hrát žádnou roli.

Ve vztahu k věku se budeme zabývat ještě posledními dvěma kategoriemi týkajícími se četby podpisu. Pouze tři dívky, které patřily do nejmladší věkové skupiny, neuměly přečíst svůj podpis. Ostatní děti – kromě jedné dívky starší, která se odmítla podepsat – dokázaly již svůj podpis interpretovat. Pouze výše zmíněná dívka z nejmladší skupinky vyslovila své křestní jméno. Ve věkové skupině 4,5 – 5 let jeden chlapec vyslovil větu, tři dívky vyslovily své jméno a jedna dívka přečetla své jméno s důrazem na jednotlivé slabiky. Ve věkové skupině 5 – 5,5 let dvě děti odpověděly větou, jedno děvče plynule vyslovilo své jméno a jedna dívka své jméno slabikovala.

Dvě nejstarší děti plynule vyslovily svá jména a tři děti je dokázaly hláskovat. Můžeme pozorovat, že u nejstarších dětí se již vyskytovala představa podpisu jako reprezentace křestního jména pisatele a tři děti již dokonce chápou korespondenci písmen a hlásek. U mladších dětí se představa podpisu jako symbolizace jména pisatele v několika případech prolíná s reprezentací přítomnosti pisatele.

5.2. Vztahy mezi kategoriemi grafické a obsahové stránky podpisu

V rámci sledování případných souvislostí mezi kategoriemi zabývajícími se vizuální a významovou složkou podpisu jsme se zaměřili na čtyři kategorie, které považujeme za nejdůležitější, ve vztahu k těm ostatním a sobě vzájemně. Řadíme mezi ně formu podpisu, typy znaků, schopnost četby podpisu a způsob četby popisu.

Nejdříve jsme porovnávali výsledky týkající se formy podpisu s ostatními kategoriemi. Jako jsme nenašli vztah mezi kategoriemi zabývajícími se psací plochou a věkem pisatele, nenalezli jsme souvislost ani s formou podpisu. Ustálená podoba podpisu nepředepisuje umístění podpisu v prostoru, dodržování linky ani jeho výšku. Směr znaků podpisu také není ovlivněn jeho formou: mezi podpisy psané zprava doleva patřily jak skupiny znaků, tak tiskací písmena v kombinaci s dalšími znaky i podpis psaný konvenčními písmeny (zrcadlově otočenými) vytvářející jméno pisatelky. Podpisy psané zleva doprava také nabyly nejrůznějších forem. Ani tyto dvě kategorie spolu nekorelují.

Velmi podobné jsou kategorie forma podpisů a typy znaků. Do podskupiny velkých tiskacích písmen a znaků jim podobných patří podpisy napsané tiskacími písmeny, které vytváří i nevytváří smysluplné slovo, a podpisy tvořené tiskacími písmeny v kombinaci s jinými znaky. Znaky podobné psacím písmenům se nachází ve dvou podpisech z podskupiny „jeden či více originálních znaků“ a ostatní podpisy z této podskupiny jsou napsány znaky nepodobajícími se konvenčním písmenům.

Ve vztahu k četbě podpisu je možné pozorovat, že autoři nejjednodušších forem podpisu – tj. obrázek, znaky a obrázek a jeden podpis z podskupiny jeden či více originálních znaků – neuměli své výtvořiny přečíst: svůj produkt buď vůbec nekomentovali anebo jej vyprávěli a popisovali jako obrázek. Zdá se tedy, že pisatelé vytvářející podpisy podobné obrázkům nebo znakům nepodobným konvenčnímu písmu nemusí mít ještě utvořenou představu o významu podpisu. Naopak pisatelé snažící se formou podpisu přiblížit ke konvenčním písmenům již určitou představu utvořenou mají. Srovnáme-li výsledky kategorií formy podpisu a způsobu četby podpisu, vidíme, že podpisy čtené s důrazem na každou hlásku byly ve formě konvenčních písmen vytvářejících jméno, avšak ne všechny podpisy psané konvenčními písmeny a vytvářející jméno pisatele byly přečteny hláskově – některé z nich byly čteny plynule jako jméno pisatele bez odkazu na znaky. Podpisy přečtené s důrazem na slabiky byly vytvořeny ze skupiny konvenčních písmen, která nevytvářela jméno pisatele, nebo ze skupiny originálních znaků. I do podskupiny plynule přečtených jmen pisatelů bez odkazu na znaky podpisu patřily výtvořiny ze skupiny konvenčních písmen nevytvářejících jméno pisatele i ze skupiny originálních znaků, dále též z tiskacích písmen v kombinaci s jinými znaky. Děti, které vyslovily větu jako četbu podpisu, napsaly jeden podpis z podskupiny jeden či více originálních znaků a dva podpisy patřící do podskupiny kombinace znaků a konvenčních znaků. Je tedy zřejmé, že znalost písmen nemusí být rozhodující pro způsob četby podpisu a pochopení korespondence zvuku s grafickým znakem.

Vztah mezi typy znaků a četbou podpisu tento výrok potvrzuje. Svůj podpis dokázaly přečíst děti píšící tiskací písmena a jim podobné znaky, znaky podobné psacímu písmu i znaky nepodobající se konvenčním písmenům. Neuměla je přečíst jak dívka tvořící znaky nepodobné konvenčním písmenům, tak děvče ovládající tvary podobné velkým tiskacím písmenům. Podpisy tvořené tiskacími písmeny a jim podobnými znaky byly čteny hláskově, slabikově, plynule bez odkazu ke znakům i jako věta potvrzující přítomnost pisatele a uvádějící jeho jméno. Děti, které vytvořily znaky podobné psacímu písmu, přečetly podpis plynule jako své jméno a jedna pisatelka ze dvou, které tvořily

znaky nepodobné konvenčním písmenům, uměla přečíst podpis s důrazem na slabiky, druhá jako větu.

Tak jako u předešlých kategorií ani výsledky kategorií týkajících se četby podpisu nijak nekorelují s kategoriemi popisujícími podpis ve vztahu k charakteristikám psací plochy. Směr psaní znaků také nepředeseílá schopnost přečíst podpis, ani způsob četby: mezi pisateli píšícími zprava doleva i mezi autory píšícími zleva doprava jsme našli jedince, kteří svůj výtvar nedokázali přečíst. Osoby píšící zprava doleva četly své podpisy plynule jako své jméno, nebo jako větu obsahující jméno pisatele a jeho přítomnost. Mezi píšícími zleva doprava se pak našla četba s důrazem na hlásky, s důrazem na slabiky, plynule bez odkazu na znaky i ve formě věty. Na schopnosti četby a její kvalitě se tedy pravděpodobně podílí více faktorů. Mezi ně mohou patřit kategorie typy znaků, směr znaků, forma podpisu a v neposlední řadě též věk pisatele.

ZÁVĚRY

Tato práce se věnovala podpisu u dětí v předškolním věku. Podpis jsme si přitom pro použití do našeho tématu definovali jako jeden či více grafických znaků, které v určitém smyslu reprezentují osobu pisatele, zejména jméno pisatele. Protože náš zájem směřoval zejména k podobě podpisu a jeho variacím v předškolním věku, teoretická část práce se zabývala aspekty podpisu z pohledu sémiotiky – tedy otázkou písma a vlastního jména jako základními komponentami podpisu – a představila tři významné teorie popisující vývoj podpisu u předškolních dětí. V praktické části jsme se pustili do rozboru materiálu, který jsme získali během minulého školního roku od dětí navštěvujících jednu z pražských mateřských škol. Po podrobném popisu jednotlivých kategorií zabývajících se různými charakteristikami podpisů jsme sledovali jejich vzájemnou provázanost a jejich vztah k věku pisatelů.

Zjistili jsme, že na výslednou podobu podpisu a jeho chápání má vliv větší množství faktorů. Patří mezi ně kategorie forma podpisu, typy znaků, schopnost četby podpisu a způsob četby podpisu. Zásadní roli zde hraje také věk pisatele, který může významně ovlivnit podobu všech uvedených kategorií, ale i kvalita podnětů přicházejících ze sociálního okolí a samozřejmě jedinečný vývoj dítěte: některé děti mají rozvinutou grafomotoriku a již si stačily osvojit tvary konvenčních písmen, ale svůj podpis chápou jako reprezentaci své přítomnosti společně se svým jménem, jiné děti, které zatím vytváří jen znaky vzdáleně podobné písmenům, už mohly pochopit korespondenci určitého zvuku s nějakým znakem. Vývoj grafomotoriky tedy nemusí jít ruku v ruce s vývojem chápání významu písmen i podpisu. To by potvrdzovalo i teorii E. Ferreiro (1982) upozorňující právě na skutečnost, že úroveň vývoje písma a jeho chápání nemusí být spojena se schopností psát konvenční znaky. I náš výzkum ukázal, že existuje určitý vývoj v tvorbě a chápání písmen a podpisu. Ostatně některé zkoumané podpisy bychom mohli přímo přiřadit k některému ze stádií, které Ferreiro (1982) popsala.

Můžeme vidět, že děti se svým podpisem experimentují, a to zejména skrze „hru“ s psací plochou – s umístěním do prostoru, s ignorováním či

dodržováním řádků, s velikostí znaků i směrem psaní. Toto zkoušení a vytváření znaků různým způsobem by odpovídalo piagetovské teorii o dítěti jako badateli tvořícím si různé představy a hypotézy, které si pak následně zkouší realizovat a ověřit a nacházet v nich nové souvislosti. Protože písmo, a tím pádem samozřejmě i podpis, je kulturním a sociálním produktem, nelze přehlížet ani vlivy okolí, které jedince s těmito artefakty seznamuje a dává jim první klíč k jejich pochopení. Svoje místo v mozaice vysvětlení vývoje tvorby a chápání významu psaní a podpisu tedy bude mít také vliv sociálního prostředí a schopnost učení pro psychický vývoj. Na těchto aspektech se shodují i výše uvedené teorie Ferreiro (1982), Hildreth (1936) a Haney (2002). Všechny výzkumy poukazují na výpovědi rodičů, že v určitém momentu děti samy začnou projevovat zájem o písmo a prosí rodiče, aby je to naučili. Další významnou úlohu hraje samozřejmě docházka do mateřské školy: i zde se děti náhodně setkávají s písemnou podobou jejich jména a její interpretací ze strany učitele.

Z našeho výzkumu podpisu lze vyzorovat určitou tendenci písma od rozlišení obrázku od specifických znaků, přes zkoušení různých tvarů a napodobování písmen až k osvojení si konvenčních velkých tiskacích písmen. Co se týče způsobu četby podpisu, je zřejmé, že o jejich významu mají děti různé představy. My jsme zaznamenali významy dva: jedním je přítomnost pisatele spojená s jeho jménem, druhým je reprezentace jména pisatele. Je zajímavé, že většina dětí však uvedla pouze křestní jméno, a to ve zdrobnělé formě tak, jak je oslovuje okolí. Významným faktorem zde byl také věk. Pokud dítě patřilo do starší věkové kategorie, byla větší pravděpodobnost, že pisatel bude ovládat tvary konvenčních písmen, nebo že bude chápat určitou korespondenci mezi zvukem a grafickým znakem – či obojí. Na druhou stranu musíme zmínit dívku patřící do nejstarší věkové skupiny, která se podepsat neuměla. Právě zde mohlo hrát významnou roli sociální, zejména rodinné prostředí, pozdní nástup do mateřské školy a v neposlední řadě i její specifický vývoj. Svoji roli sehrál také výzkumník v rámci zúčastněného pozorování, který mohl nezáměrně ovlivnit výslednou podobu výtvorů a jejich interpretaci.

Ve srovnání s teorií E. Ferreiro (1982) naše výsledky mohou potvrdit vývoj podpisu ve dvou liniích – a to v podobě nepřerušovaného psacího stylu nebo přerušovaného tiskacího stylu písma. I na našem malém vzorku dětí bylo možné pozorovat nejdříve nečitelné znaky u menších dětí a první formy konvenčních písmen až vytvoření křestního jména u dětí staršího věku. Objevovaly se první korespondence znaků se zvukem až pochopení systému hláskového písma. Ani z našich výsledků však neplyne, že by děti, které mají osvojenou podobu konvenčních písmen, již měly zpracovanou korespondenci písmene a hlásky. Proto se přikláníme k tvrzení E. Ferreiro (1982), že i děti, které ještě konvenční písmena neznají, mohou tuto korespondenci již chápat a naopak u dětí píšících konvenčními písmeny se zatím tento fenomén vyskytovat nemusí. Také některé vývojové prvky popsané v teorii E. Ferreiro (1982) byly pozorovány i u naší skupiny dětí a jejich podpisů.

E. Ferreiro (1982) věk pisatelů k jednotlivým stádiím záměrně nepřipsala. Hildreth (1936), jež původně rozdělila vývojová období striktně podle věku, však v závěru práce též dochází ke konstatování, že v rámci jedné věkové skupiny se mohou objevit písemné produkty na různých vývojových úrovních v důsledku již zmíněných působících faktorů, a proto není vhodné popisovat vývoj podpisu v úzkém vztahu k věku pisatele. I tuto skutečnost naše výsledky potvrzují: v rámci jedné věkové skupiny jsme mohli zaznamenat výtvořky, které ještě neobsahovaly konvenční písmena, i podpisy dětí, které již konvenční podobu znaly, a některé z nich si již vytvořily korespondenci znaku s určitým zvukem. Některé vývojové znaky popsané ve všech třech pracích byly nalezeny i v našem výzkumu. Výrazné odlišnosti našich výsledků oproti uvedeným studiím nebyly zaznamenány. Nebylo však možné porovnat všechny výsledky naší analýzy s těmito pracemi – zejména tématu pochopení a četby podpisu v těchto publikacích nebyla věnována dostatečná pozornost.

Všechny tři teorie se shodují na tom, že podpis představuje významnou roli ve vývoji a pochopení písma vůbec. Zatímco Ferreiro (1982) se jen okrajově zmiňuje o možnosti využití znalostí o podpisu pro následnou edukaci, Hildreth (1936) a Haney (2002) zdůrazňují důležitost této informace jako ukazatele

aktuálního vývojového – zejména kognitivního – stavu dítěte a možnosti jeho využití ve vzdělávacím procesu.

Na základě našich výsledků lze usuzovat, že forma podpisu může vypovídat o úrovni grafomotoriky dítěte a interpretace podpisu dítětem poukazuje na úroveň pochopení systému hláskového písma vůbec. Protože podpis patří k první graficky i významově osvojené formě psaného jazyka, nabízí se jeho využití jak v rámci screeningové baterie vyšetřující intelekt dítěte, tak jako nástroj k získávání schopností čtení a psaní – tedy pro didaktické účely. Doposud však neexistují dostatečné výzkumy zabývající se vývojem chápání podpisu, které by mohly pomoci porozumět dětským představám o systému písma a gramatice vůbec, nebo věnující se porovnáním vývoje podpisu u chlapců a dívek. Všechny zmíněné teorie v této práci roli vlastního jména a podpisu zdůrazňují jako významné vývojové fenomény, proto se jejich další využití rozhodně nabízí.

SEZNAM LITERATURY

BACHMANNOVÁ, J. a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha. Nakladatelství Lidové noviny: 2002. ISBN 80 – 7106 – 484 – X.

ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Praha. Portál: 2004. ISBN 80 – 7178 – 832 – 5.

DOUBRAVOVÁ, J. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha. Portál: 2002. ISBN 80 – 7178 – 566 – 0.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. Portsmouth. NH: Heinemann: 1982. 0435082027.

FILIPEC, J., DANEŠ, F., MACHAČ, J. *Slovník spisovné češtiny*. Praha. Academia: 2005. ISBN 80- 200 – 1347 – 4.

HANEY, M. R. Name writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 2002, Vol. 3, No. 2, s. 101 – 105.

HILDRETH, G. Developmental sequences in name writing. *Child Development*, 1936, Vol. 7, No. 4, s. 291-303.

KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno. Nakladatelství Lidové noviny: 1995. ISBN: 80-7106-134-4.

KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha. Academia: 2005. ISBN 80 – 200 – 1351 – 2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada Publishing: 2006. ISBN 80 – 247 – 1284 – 9.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha. Grada: 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. 1. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy: 1998. ISBN 80-86039-61-7.

TROST, P. *Studie o jazycích a literatuře*. Praha. Torst: 1995. ISBN 80 – 85639 – 50 – 5.

VIKTOROVÁ, I. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. 1. vyd., Hradec Králové. Gaudeamus: 2001, s. 21 – 31. ISBN: 80-7041-100-7.

RESUMÉ

This bachelor thesis deals with signature of preschool age children. The theoretical part of the thesis attempted to answer the questions what a signature is and how it can be characterized. Personal name and script were established as two basic components of a signature and, consequently, these two phenomena were examined in detail, considered especially from the semiotic and linguistic standpoints. Signatures of preschool age children do not, however, fall within the typical categories. They differ from the cited definitions, they have some distinctive variables – unlike adults, children do not always use conventional letters and their reading of a signature depends on their particular theories about the function of the graphic symbols and the signature itself. Thus, this topic had to involve also the psychological point of view which examines closely child cognition. Three foreign theories on this subject were introduced, specifically the explorations of E. Ferreiro (1982), G. Hildreth (1936) and M. R. Honey (2002). All the studies consider developmental aspects of signature, its developmental continuity and some of them suggest further use of the acquired data for pedagogical and psychological purposes.

The subsequent case study presented the research materials, their analysis and interpretation. Our categorization of signatures was based mainly on graphic parameters, on the assumptions about signature held by the writing children, and on the age categories. Our findings were then confronted with the theories mentioned above and comparisons of their respective congruent and incongruent tendencies were provided. Even our small research sample manifested some of the developmental aspects referred to by the mentioned studies. The results led us to the conclusion that the final form and interpretation of a signature are determined by several elements. Not only the age of a child, but also his/her intellect characteristics, motoric skills, activities and the influence of social environment have to be considered. As signature is connected to many aspects of ontogeny and as it is involved in the advancement of literacy skills, the findings about the preschool age children

signature might be applied especially in the fields of didactics and psychodiagnostics.

PŘÍLOHY

Příloha 1.: Ukázka materiálu G. Hildreth (1936)

Úroveň I.: 3-0 – 3-5 roku

Úroveň II.: 3-6 – 3-11 let

Úroveň III.: 4-0 – 4-5 let

Úroveň IV.: 4-6 – 4-11 let

Úroveň V.: 5-0 – 5-5 let

Úroveň VI.: 5-6 – 5-11 let

Úroveň VII.: 6-0 – 6-5 let

Příloha 2.: Ukázky vlastního výzkumného materiálu

2.1. Věková skupina 4 – 4,5 let

Sára K.

(Donesla mi obrázek.)

Já: „A podepsala ses taky?“

Sára: „Tady je domeček, komínek a holčička.“

(Na další otázky týkající se podpisu již neodpovídala.)

Míša P.

M: „Já jsem vám nakreslila kytičku, nevadí?“

Já: „Jasně, že nevadí, je moc hezká. A podepsala ses taky?“

M: „Tady.“ (Ukazuje na znaky v horní části stránky.)

Já: „A umíš to přečíst?“

(Vrtí hlavou, že ne.)

Katka B.

(Sedí vedle mě, tvoří zprava doleva, poté mi to podá.)

Já: „Copak to máš?“

K: „Já jsem byla na Matějské!“

Já: „No ty se máš! A umíš přečíst to, co jsi tady napsala?“

K: „To jsou takový kytičky.“

Barborka Š.

B: „Už to mám!“

Já: „No ty jsi šikulka! A copak jsi napsala?“

B: „Barborka!“

2.2. Věková skupina 4,5 – 5 let

Jára M.

(Vyzvala jsem děti, aby se mi podepsaly na papíry.)

Jára: „Ale já to neumím.“

Já: „Třeba jo, nechceš to zkusit?“

Jára (se slzami v očích): „ Ne já to neumím. Podepíšete se mi na papír?“

Já: „Opravdu to nechceš zkusit sám?“

(Kroucí hlavou, že nechce.)

Míša L.

(Slyší můj rozhovor s Járrou.)

M: „Já to taky neumím.“

Já: „Určitě? Nechceš to ani zkusit?“ (Nabízím mu papír. Míša si jej bere a píše.)

M: „Tak už jsem se podepsal.“

Já: „Ukaž, no super! A umíš to i přečíst?“ (Míša znejistí.)

M: „No jako, že tu jsem.“

Já: „To jsi tam napsal?“

M: „Míša.“

(Starší Barborka se dívá na Míšův podpis.)

Barborka: „Ale tam není napsáno Míša, ale jen Mí.“

M: „Nene, je tam Míša!“

Anička H.

Já: „Copak to píšeš?“

A: „Maminka tu je, paní učitelka tu je...“ (Přitom přechází prstem přes jednotlivé řádky.)

Já: „A jsi tu někde taky podepsaná?“

A: „Tady.“ (Pokývá hlavou a ukáže na jeden z řádků.)

Já: „A co tam je napsáno?“

(Anička vysloví celé své jméno a příjmení.)

Kamilka B.

Já: „A copak napsala Kamilka?“

K: „Kamilka.“ (Pouze vysloví své jméno bez zdůrazňování fonetických jednotek a bez odkazu na podpis.)

Kája V.

K: „Paní učitelko, je to A?“ (Ukazuje na znak „J“.)

Já: „A co tam máš vlastně napsáno?“

K: „Kája.“ (Posouvá plynule prstem zleva doprava a zastaví se na znaku „J“ – vypadá nejistě.)

Lucinka R.

L: „Paní učitelko, já už to mám.“

Já: „Bezva a copak jsi napsala?“

L: „Lu-cin-ka _-_-.“ (Vyslabikuje jméno a příjmení a přitom postupně ukazuje na písmena, která daným slabikám odpovídají.)

2.3. Věková skupina 5 – 5,5 let

Anička G.

A: „Anička G je tam napsáno.“ (Odpoví plynule bez odkazu na podpis.)

Já: „A ty barevné čárky?“

A: „To je, kdo tu je a kdo není.“

Barborka P.

(Rozdávám papíry.)

B: „Ale já nechci.“

Já: „Tak dobře.“ (Ostatní píšou.)

B: „Tak já chci taky papírek. A pomůžete mi? Já nevím, jak to tam mám psát čísla. Budete mi to říkat?“

Já: „Dobře. A co napíšeme?“

B: „Barborka.“

Já: „Tak jo, Barborka.“ (Opakuji, ale bez zdůraznění slabik či hlásek – Barborka poté vytvoří tři znaky.)

Klárka Š.

K: „Paní učitelko, já nevím, jaké další písmenko tam mám napsat, poradíte mi?“

Já: „A co už tam máš napsáno?“

K: „Kolečko je, že tu jsem a tady je Klár-“ (Jezdí prstem po otočených písmenech K, L, R.)

Já: „Takže chceš napsat Klárka?“

K: „Klár – Králka.“ (Přitom dopisuje písmena A s obloučkem, K, A)

Nikolka M.

(Sedí vedle mě a kreslí přeškrtnuté kolečko.)

N: „To znamená, že tu jsem...jejda já jsem přeškrtnla kolečko, tak to si budu muset vzít růžovou...“ (Pokračuje v psaní O a zrcadlově otočených N a F.)

Já: „A umíš přečíst to, co jsi tam napsala?“

N: „Ni-kol-ka.“ (Postupně ukazuje na poslední tři znaky se zdůrazňováním slabik)

N: „To mě naučila kamarádka, jak se mám nakreslit...napsat.“ (Dodává po krátké pauze.)

2.4. Věková skupina 5,5 – 6 let

Eliška S.

(Na výzvu k podepsání se jen otáčela nesouhlasně a na následující výzvy odpovídala „Ne“, nebo nereagovala.)

Martin Z.

(Martin se podepsal na papír, kam se podepsala už Katka B., poté jsem se ho zeptala, co napsal, a on následně vyslabikoval své jméno s ukazováním na jednotlivá písmena.)

Kristýnka A.

(Kristýnka své zdrobnělé křestní jméno přečetla plynule bez odkazu na napsané.)

Vendulka R.

(Vendulka mi donesla papír s písmeny, ale hned si jej zase vzala, že tam něco zapomněla. Když mi ho znovu donesla, byl celý vybarvený. Na výzvu k přečtení vyslovila plynule své jméno a příjmení a vybarvení označila za ozdobu.)

Gábinka P.

(Gábinka přečetla své jméno s důrazem na jednotlivé hlásky a s paralelním ukazováním na jednotlivá písmena.)

Lucinka Š.

(Také Lucinka své jméno hláskovala s korespondencí jednotlivých písmen.)