

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie**



**Podpis dětí v předškolním věku**

**(bakalářská práce)**

Autorka práce: Blanka Ondráčková

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

Praha 2013

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Chomutově dne 22. 4. 2013

.....

Podpis

## **Poděkování**

Velice děkuji PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za ochotné odborné vedení, cenné podněty a připomínky ke zpracování této bakalářské práce. Také děkuji za veškerý čas, který mi věnovala při konzultacích, za stálou podporu a vlídnost.

Děkuji paní ředitelce mateřské školy Bc. Ireně Kopecké, která mi umožnila realizovat výzkum k mé bakalářské práci.

Děkuji rovněž Bc. Renatě Prokešové, která mi poskytla možnost provést výzkum v mateřské škole, v níž je zástupkyní pí ředitelky. Byla vždy vstřícná, milá a ochotná mi pomoci.

Taktéž děkuji paním učitelkám v MŠ, které ke mně byly velice laskavé a vlídné a vždy mi při realizaci výzkumu vyšly vstříc.

V neposlední řadě děkuji dětem z uvedené mateřské školy, které se mého výzkumu zúčastnily.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se věnuje problematice psaní a chápání podpisu v předškolním věku. Teoretická část se po krátkém nastínění charakteristik daného vývojového období a vymezení vztahu mezi gramotností a grafomotorikou zabývá především dětským porozuměním psaní a vnímání tištěného písma. Zmiňuje relevantní výzkumy týkající se dětské schopnosti napsat své jméno a vlivu této dovednosti na další vývoj dítěte. Rovněž se věnuje samotnému pojmu „podpis“ a důvodům jeho atraktivnosti pro předškolní děti.

Těžištěm práce je vlastní empirický výzkum, jehož cílem bylo zjistit vztah předškolních dětí k podpisu. Prvním bodem zájmu bylo lingvistické porozumění podpisu a druhým dětská představa o jeho společenské důležitosti a užitečnosti. V rámci lingvistického chápání podpisu byla pozornost věnována grafickému ztvárnění podpisu a schopnosti jej následně a opakovaně přečíst. Tato část výzkumu je zaměřena na dětské pochopení systému písma a funkce písmen jako zástupných symbolů, tj. povědomí, že izolovaná písmena nejsou nositeli významu. Ve zkoumání dětské idey o významnosti schopnosti umět napsat své jméno je rozváděn dětský pohled na důvody důležitosti podpisu a možnosti jeho využití ve společnosti v aktuálním věku i v budoucnu.

## **Abstract**

The bachelor thesis devotes to the issue of writing and understanding the signature of preschool age. The theoretical part, after a concise summary of the characteristics of the developmental period and defining the relationship between literacy and graphomotory, primarily engages in children's understanding writing and perception of printed words. It mentions relevant researches related to the topic of child ability to write their name and the influence of this skill to the next child development. It also deals with the notion of "signature" and the reasons its attractiveness for preschool children.

The focus of this thesis is own empirical research, the aim was to determine the relationship of preschool children to the signature. The first point of interest was the linguistic understanding of the signature and the other children's image of its social importance and usefulness. The attention was paid to the graphic representation of the signature and the ability to read it subsequently and repeatedly in context of linguistic understanding of the signature. This part of the research is focused on children's understanding of the print system and the function of letters as placeholders, ie the awareness that isolated letters do not mean itself. The children's view of the importance of the signature and possibilities of its use in the society in this age and in the future also is described in studying of children's idea of the significance of the ability to write their names.

# OBSAH

## I. Teoretická část

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Charakteristika předškolního období.....</b>	<b>9</b>
1.1 Kognitivní vývoj .....	9
1.2 Vývoj motoriky a grafických dovedností .....	11
1.3 Příprava předškolního dítěte do školy .....	11
<b>2. Gramotnost .....</b>	<b>13</b>
2.1 Vymezení gramotnosti .....	13
2.2 Gramotnost a grafomotorika .....	13
2.3 Vliv grafomotoriky na vývoj psaní .....	14
<b>3. Psaní a písmo v předškolním věku .....</b>	<b>15</b>
3.1 Vývoj povědomí o písmu a psaní .....	15
3.2 Znalost psané řeči v předškolním věku.....	16
3.3 Vliv psané řeči na rozvoj znalostí o písmu .....	17
3.3.1 Zkoumání dětské znalosti psané řeči .....	17
3.3.2 Dětské povědomí o písmenech konkrétního tištěného jména.....	19
<b>4. Problematika podpisu .....</b>	<b>20</b>
4.1 Definice podpisu a jeho vnímání společností .....	20
4.2 Podpis a společenské/humanitní vědy .....	21
4.3 Podpis a vlastní jméno .....	22
<b>5. Význam podpisu v předškolním věku.....</b>	<b>23</b>
5.1 Vývoj psaní podpisu .....	24
5.2 Proč je důležitý právě podpis? .....	25
5.3 Podpis jako prediktor vývoje .....	26
5.3.1 Podpis a znalost písmen.....	26
5.3.2 Schopnost podepsat se a raná čtenářská gramotnost .....	28

## II. Empirická část

<b>6. Cíl práce a výzkumné otázky .....</b>	<b>29</b>
<b>7. Historie výzkumu .....</b>	<b>29</b>

7.1 Pasportizace mateřské školy .....	29
7.2 Sběr dat .....	30
7.3 Metody sběru a zpracování dat .....	30
7.4 Prezentace dat .....	34
7.4.1 Schopnost podepsat se .....	34
7.4.2 Lingvistické vnímání „podpisu“ .....	38
7.4.3 Vnímání významu podpisu .....	47
7.4.4 Psaní a čtení nebo jen podpis? .....	53
<b>8. Shrnutí a Diskuse .....</b>	<b>59</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>72</b>

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## ÚVOD

Podpis je pro předškolní děti prvním smysluplným výrazem, s nímž se v tištěné podobě setkávají. Je nejpřirozenějším slovem, jež se mohou v tomto věku naučit psát, neboť jméno má přímý vztah ke svému pisateli. Z tohoto důvodu je psaní vlastního jména silně emocionálně zbarvená činnost, která je pro děti vysoce přitažlivá a motivuje je k brzkému ovládnutí tohoto umění. Atraktivnost podpisu však nespočívá pouze v tom, že se jedná o psaní vlastního jména. Zájem dětí pramení také ze spojitosti podpisu s dovedností psát, neboť děti tuto schopnost pokládají za symbol staršího věku, dospělosti. A ovládnutím podpisu se považují alespoň v malé míře za součást světa dospělých. V předškolním věku může dovednost podpisu taktéž predikovat pozdější osvojování nebo rozvoj gramotnostních schopností.

Právě problematikou psaní a chápání podpisu v předškolním věku se zabývá předkládaná bakalářská práce. Je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretický oddíl se nejprve stručně věnuje výchozím pojmům daného tématu, a to danému vývojovému období a gramotnosti. Posléze se podrobněji zabývá dětským vnímáním tištěného písma a jeho vlivem na rozvoj dětských znalostí o psaní, termínem podpis a jeho významem pro děti v předškolním věku. Rovněž jsou zde uvedeny některé relevantní výzkumy týkající se psaní jména u předškolních dětí a jeho vlivu na rozvoj určitých dětských schopností. Empirickou část tvoří výzkum, který jsem realizovala v mateřské škole. Presentovaná data vycházejí z analýzy podpisů jednotlivých dětí a polostrukturovaných rozhovorů.

Cílem zkoumání bylo zjistit úroveň grafického ztvárnění dětských podpisů a lingvistické porozumění jejich výtvorům. Neboli vědí děti, co skutečně píší? Práce se věnuje dětské znalosti hlásek podpisu a schopnosti přečíst svůj podpis i opakovaně, tj. nejen okamžitě po napsání. Druhá část výzkumu se zabývala chápáním podpisu z hlediska jeho obecné prospěšnosti a důležitosti. Je známo, že podpis je pro děti významný, ale považují jej za podstatný i ve svém dalším životě? Analýze odpovědí dětí na tuto otázku i na řadu dalších, které z ní vyplývají, jsem se věnovala v této bakalářské práci.

## 1. Charakteristika předškolního období

Těžištěm mé bakalářské práce je psaní a porozumění podpisu dětmi v předškolním věku. Nejprve podrobněji představím toto vývojové období, a to zejména v souvislosti s rozvojem řeči, myšlením a motorikou čili dovednostmi, které úzce souvisí s vývojem psaní podpisu.

Předškolní věk bývá nazýván obdobím iniciativy, neboť dítě má neustálou tendenci učit se nové věci, čímž potvrzuje své kvality a získává nové dovednosti. Charakterizovat tuto vývojovou etapu v rámci socializace, kognitivního, motorického či emočního vývoje je poměrně snadné, věkové určení je však obtížnější. V nejširším slova smyslu je možné je vymezit od narození (někteří autoři dokonce za dolní hranici považují už prenatální období) až po nástup do 1. třídy. Zdůvodnění širokého vymezení je jednoduché, a to „*plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před povinnou školní docházkou*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). Problémem takto definovaného předškolního věku je možné ignorování rozdílů ve schopnostech různě starých dětí, nebo tendence děti kvantitativně srovnávat, což vede k negativnímu hodnocení dovedností mladších dětí. Proto je asi vhodnější vymezení předškolního období věkem, a to od 3 do 6–7 let, přičemž konec není pevně vázán na fyzický věk, ale je dán nástupem do základní školy, tedy sociálně (Vágnerová, 2005). Jiná definice vymezuje předškolní věk jako „*věk mateřské školy*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). To je ovšem problematické především v dnešní době, kdy některé děti do mateřské školy nechodí a před nástupem povinné školní docházky se „vzdělávají“ doma. Poslední dvě zmíněná vymezení předškolního věku se kryjí, pouze je jedno vyjádřeno vývojově a druhé institucionálně. Podle Matějčka je název předškolní období trochu zavádějící, protože vyvolává představu, že je pouze přípravou na školní docházku a samo o sobě není důležité (Matějček, 2007). Já bych se přiklonila k vymezení předškolního období podle Vágnerové, a to věkem od tří do šesti až sedmi let. V tomto věkovém rámci je zpracován i následující vývoj jednotlivých schopností a dovedností.

### 1.1 Kognitivní vývoj

Předškolní věk je obdobím názorového či intuitivního myšlení, založeného na přímém vztahu mezi vjemem a představou (Vágnerová, 2005). Je to myšlení předoperační, prelogické, a tudíž bez schopnosti postupovat po logických krocích a

systematickým aktivním zkoumáním. Poznávání je silně vázáno na představivost a dítě si vypomáhá při zpracování informací fantazií, dokáže již ale pracovat s pojmy vytvořenými na základě vystižení zásadních podobností (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Myšlení je útržkovité, nepřesné a nepropojené, jednotlivé znalosti existují ve vědomí samostatně a dětem chybí komplexní pohled (Vágnerová, 2005). Rigidní a omezené myšlení se vyznačuje implicitním neuvědomělým výběrem podnětů i způsobem jejich zpracování a má několik typických znaků: centraci, prezentismus, fenomenismus a egocentrismus (Vágnerová, 2005). V předškolním věku dítě vztahuje vše kolem sebe na svou osobu – zprvu nedokáže hodnotit situace z různých hledisek, nechápe odlišné výklady stejné věci ani možnost, že by lidé prožívali situace jinak než ono. Jednoduše řečeno má „*tendenci zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí*“ (Vágnerová, 2005, s. 174). Uvažování je vázáno na přítomnost, protože zřejmá podoba světa nebo aspoň její představa znamená pro dítě jistotu. Interpretace podnětů se u předškolních dětí také řídí několika pravidly – myšlení je magické, animistické (zlidšťování neživého), absolutistické a arteficialistické (vše je „děláno“).

V předškolním věku děti nejvíce využívají kauzální a analogické uvažování, které pro ně musí být subjektivně uspokojující, nikoli přísně logické. Pro pocit jistoty, že svět je poznatelné a bezpečné místo, si potřebují umět jeho fungování objasnit jednoznačnými prostředky a příčinami. Dítěti zprvu uniká nezávislost podstaty na vnější podobě, souvislosti a vzájemné vztahy. Nechápe, že to, co bylo změněno, může být i navráceno do původního stavu. Během předškolního období se však tato schopnost výrazně zlepšuje a zhruba v pěti letech je dítě schopno chápat změny s vědomím, že podstata zůstává zachována (Vágnerová, 2005).

Koncem předškolního období dítě začíná být samostatnější a touží po přítomnosti dospělých a jejich uznání. Snad i z toho pramení dětské úsilí co nejdříve zvládnout podpis. Domnívám se, že velký vliv má ale také tlak společnosti, která často nutí dítě k brzkému mechanickému ovládnutí této i dalších podobných dovedností. V hodnocení je pak důležitá pouze míra zvládnutí, nikoli porozumění podstatě daných schopností. Při mé práci na výzkumu vyučující v mateřské škole uváděly, že není možné zavděčit se učitelům na základní škole. Pokud děti učí psát a porozumět písmenům, stěžují si učitelé na základní škole na obtížné skloubení práce s třídou, kde jsou děti z různých školek a tedy i s různými dovednostmi – každá školka se totiž ve výuce soustředí na něco jiného. Na druhé straně základní škola téměř odmítla přijmout dívku, jež se při zápisu kvůli stresu a nervozitě nedokázala podepsat; v mém vzorku dětí však patřila k nejschopnějším.

## 1.2 Vývoj motoriky a grafických dovedností

Předškolní věk je obdobím stálého zlepšování dosavadních schopností a objevování nových dovedností, které ovlivňují dětskou soběstačnost a místo dítěte mezi vrstevníky. Zdokonaluje se zejména zručnost při kreslení, jež se rozvíjí i díky globálnějšímu a hlubšímu pochopení světa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

První tahy tužkou dítě zkouší zhruba v roce a půl. S tužkou se sice seznámí již v prvním roce života, ale v tomto věku ji ještě neumí správně držet (Švancara et al., 1971). Podle Browna dítě zajímá především činnost, nikoli výsledný produkt (Brown, 1897 in Švancara et al., 1971), jak se ostatně potvrzuje i u psaní podpisu. Dítě je okouzleno tím, že se dokáže podepsat, nebo lépe řečeno, že dokáže napsat své jméno, což je řadí mezi dospělé jedince. Vnímání důležitosti této dovednosti či praktického použití podpisu v životě je podmíněno samotnou schopností podepsat se, věkem a v neposlední řadě také vztahem k instituci, již budou děti v brzké budoucnosti navštěvovat. Tímto bodem se však budu zabývat v samostatné části své práce. Mezi třetím a čtvrtým rokem života dítě začíná kreslit základní tvary a první obrázky, kresba začíná mít uvědomělý význam (Langmeier, Krejčířová, 2006). Její úroveň poměrně výrazně vypovídá o pozdější schopnosti psaní. Předškolní věk je pro zakotvení správných dovedností v oblasti psaní nejvhodnější (Kutálková, 2005).

V období rozvoje kresebných schopností upozorňuje Berger na jev zvaný grafoidismus čili negativní vliv učení psaní na dětskou kresbu (Berger, 1939, in Švancara et al., 1971). Poslední rok mateřské školy se dítě více věnuje přípravě na psaní, která by však měla směřovat zejména k zakotvení správného držení psací pomůcky (nutnost pro rozvoj koordinace jemných pohybů), rozvoji hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky. Ve výkresech se učení psaní může projevit nakláněním či zmenšováním objektů a jejich řazením vedle sebe, namísto spontánního umístění na celé ploše papíru (Berger, 1939, in Švancara et al., 1971). V období současného kreslení a psaní se používá Meurisseho test čmárání kolem vlastního podpisu (1956) (Švancara et al., 1971).

## 1.3 Příprava předškolního dítěte do školy

Ačkoli Matějček (2007) kritizuje pohled na předškolní období pouze jako na čas přípravy na povinnou školní docházku, poslední rok mateřské školy bývá většinou zaměřen právě na zlepšení schopností, jež dítěti usnadní úspěšný školní start.

Dítě by na konci předškolního období mělo zvládnout správné držení tužky, nikoli však mechanickým opakováním bez vlastní touhy. Rodiče, příp. vyučující v mateřské škole by měli dítě spíše podporovat v jakékoli kresebné činnosti, při níž se rozvíjí jemná motorika ruky i prstů. Je však nutné dítěti nejprve ukázat správné držení psací pomůcky a následně je neustále kontrolovat. Před nástupem do školy by dítě mělo mít také dostatečně rozvinutou schopnost koncentrace a zaměření pozornosti na jednu činnost po určitou dobu. Neopominutelnou a velice přínosnou součástí předškolní přípravy je čtení. Četba dětem pomáhá nejen v kognitivním vývoji, ale rovněž v rozvoji komunikačních a paměťových schopností. Podle Matějčka psychologické výzkumy dokazují, že čtení v předškolním věku výrazně pomáhá dětem při vlastním čtení ve škole (Matějček, 2007). Ke zdárnému rozvoji čtení i psaní přispívá ovládnutá schopnost sluchové a zrakové analýzy, tedy rozeznávání jednotlivých písmen a jejich zvuků. Důležitá je taktéž dobrá výslovnost, neboť má výrazný vliv na psaní, a akustická verbální pozornost čili schopnost poslouchat, rozumět a pamatovat si slova. Ke konci předškolního období by měl začít cílený rozvoj dovedností nutných pro školní úspěšnost, k čemuž mimo jiné patří definitivní zjištění laterality. Střídání dominantní ruky „svědčí o pomalejším vyžívání mozkových hemisfér“ (Kutálková, 2005, s. 132) neboli že biologický věk je o něco nižší než věk podle rodného listu. U dětí, které mají dominantní levou ruku, probíhá nácvik grafomotorických dovedností stejně jako u pravorukých dětí. Je ovšem nutné více hlídat sklon tužky, neboť děti nevidí na to, co píší a mají tendenci vytáčet ruku nad řádek či svůj výtvar, čímž vzniká „*tzv. drápotivé držení*“ tužky (Kutálková, 2005, s. 123).

Mnoho rodičů ani učitelů v mateřských školách neví, zda dítě v předškolním období učit číst a psát. Děti si v tomto věku rády prohlíží knihy a „čtou“ si v nich, láká je také svět písmen, zejména v rodinách s vysokou úrovní sociálního prostředí. Některé se spokojí s vysvětlením čtení a psaní písmene, které je aktuálně zajímavá, jiné mají touhu postupně ovládnout všechna písmena abecedy. Z této fáze je pak krůček ke snaze umět číst. V pořádku je, pokud dítě skládá písmena do slabik. Jakmile ale začne slova hláskovat, je nutné vývoj čtení sledovat, aby u hláskového čtení dítě nezůstalo i ve školním věku (Bednářová, Šmardová, 2006).

Většina dětí se v předškolním věku učí psát hůlkovým písmem. Nejčastěji se chtějí naučit slova nebo písmena, k nimž mají osobní vztah – zejména své jméno. Často se ale děti naučí podpis jako symbol bez pochopení hláskové struktury. Občas se stává, že dítě zrcadlí naučená písmena. Většinou se jedná o prozatímní problém spojený s malou zkušeností s používáním písmen, může to však poukazovat na „*nevyzrálost*

*zrakového vnímání, prostorové orientace a chybění automatizace ve vnímání posloupnosti ve směru zleva doprava“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 75). Bednářová a Šmardová nedoporučují aktivně učit číst nebo psát děti v předškolním věku. Rodiče a učitelé mohou učit pouze mechanicky psát písmena s využitím paměťového učení bez dalších podnětů nutných k rozvoji například uvažování a poznávání. V předškolním věku je nutné rozvíjet zejména schopnosti, na nichž je možné stavět dovednosti vytvářené v budoucnosti.*

## **2. Gramotnost**

V současné době není mezi odborníky jednotný názor na to, zda umění podpisu v raném věku ovlivňuje pozdější vývoj psaní. Někteří psychologové se domnívají, že podpis jako nejranější typ psaní hraje výraznou roli v osvojování gramotnosti, pro jiné je podpis v předškolním věku příliš specifický a nelze jeho význam z tohoto hlediska hodnotit. Bez ohledu na to, k jakému názoru se přikláníme, je podpis rozhodně součástí gramotnostní výbavy člověka.

### **2.1 Vymezení gramotnosti**

Gramotnost bývá vymezena jako ovládnutá soustava vědomostí, návyků a dovedností nutných pro psaní a čtení (Doležalová, 2010). Kromě čtení a psaní je tvořena také mluvením a posloucháním. Dítě si některé gramotnostní dovednosti osvojuje v sociálních situacích interakcemi s dospělými, až dospěje do stadia osvojení formálních principů psané řeči. Souhrn ovládnutých gramotnostních pravidel v předškolním věku se nazývá pregramotnost nebo také raná či vznikající gramotnost. Úspěšné osvojení rané gramotnosti pozitivně ovlivňuje zvládnutí školní výuky čtení a psaní i kvalitu gramotnosti v dospělém věku (Doležalová, 2010). Rozvoj a úroveň pregramotnosti je ovlivněn zráním dětského organismu, literární a komunikační podnětností rodinného prostředí a mateřskou školou. Vhodné je obeznámit dítě s gramotnostními dovednostmi dospělých, neboť dítě v předškolním období má silnou tendenci umět vše, co dokáží dospělí lidé.

### **2.2 Gramotnost a grafomotorika**

Podstatným prvkem gramotnosti je psaní. Prvotně slovo *psát* znamenalo črtat, malovat (Český etymologický slovník, 2001). Podle Jiráňka se písmo rozděluje na dvě složky – grafickou a pravopisnou (Jiránek, 1955 in Mlčáková, 2009). Pod pojmem pravopisná složka si představuje záznam myšlenek podle pravopisných pravidel, což je

souhrn zákonitostí o grafickém zaznamenávání jazykových projevů (Slovník spisovné češtiny, 2001). Pro grafickou složku psaní se používá pojem grafomotorika, který nemá jednoslovnou českou náhradu. Termín grafomotorika znamená „*soubor psychomotorických činností používaných při psaní*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 169). Tento pojem spadá do oblasti psychologické i pedagogické, tudíž se jeho výkladem zabývají i pedagogické slovníky, jejichž vysvětlení je ale téměř shodné. Psaní tedy není jen záležitostí čistě pohybovou, ale je ovlivněno taktéž psychikou.

Rozvoj grafomotoriky a budoucího psaní závisí na mnoha psychomotorických funkcích, kupříkladu lateralitě, pozornosti, představivosti, úrovni rozumových schopností nebo paměti. Nutné je i vhodně podnětné psychosociální prostředí – rodina a mateřská škola. Doba ovládnutí grafomotorických dovedností je různá a je nezbytný individuální přístup s ohledem na úroveň dětských schopností (Doležalová, 2010). Nevyzrálost grafomotoriky se v psaní projevuje snížením tempa psaní, zhoršenou čitelností a těžkostmi při osvojování tvarů písmen (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **2.3 Vliv grafomotoriky na vývoj psaní**

Pro budoucí úspěšné psaní je potřebná určitá úroveň koordinace oka a ruky a souhra výše zmíněných fyzických a psychických schopností. Spolu s řečí je psaní formou komunikativního procesu, jehož cílem je zapsání nebo pronesení myšlenky. Pro napsání slova je nutná nejprve sluchová analýza promluvy, dekódování hlásek a jejich správné spojení s písmeny, k čemuž je nutná schopnost písmena odlišit. Pokud se rozlišovací schopnosti trénují v předškolním věku, předchází se tím problémům se čtením a psaním v budoucnosti. Dále je pro psaní nutné zapamatovat si podoby písmen a automatizace psacího pohybu, ovládnutí osově souměrnosti kvůli identifikaci zrcadlově stejných písmen a schopnost prostorové orientace pro osvojení správného vedení očí při čtení nebo linie při psaní. Těž je nutné rozvíjet fonologické schopnosti – rozlišování hlásek a vědomí jejich umístění ve slově (Doležalová, 2010).

Pro nedostatečně vyvinutý organismus je psaní velice těžké, nicméně děti je často zkoušejí. Je tedy obtížné stanovit, kdy se skutečným nácvikem psaní začít. Většinou probíhá příprava na psaní již v předškolním období, kdy je podporován zejména rozvoj grafomotoriky uvolňovacími cvičeními pro pozdější zvládnutí jednoduchých linií písmen (Doležalová, 2010).

### 3. Psaní a písmo v předškolním věku

#### 3.1 Vývoj povědomí o písmu a psaní

Již v předškolním věku mají děti určitou představu o tom, jak vypadají písmena a jak se tvoří. Jednoduše řečeno mají povědomí o grafické stránce písma, která je pro ně velice přitažlivá. Děti v tomto věku často píší, protože si to chtějí vyzkoušet – obsah i účel bývá druhotný. Rovněž pro ně není důležitá forma a mnohdy nepoužívají konvenční znaky, které se učí až ve školním období. V prvopočátku psaní je pro děti nejdůležitější ovládnutí „*grafo-fonemické korespondence, systém písma a jeho dekódování pro psaní a čtení*“ (Viktorová, 2009, s. 55). Poté, co se tuto dovednost naučí, mají představu, že jsou se světem písma dostatečně obeznámeny, aby mohly písmo podle libosti používat. Toto mínění mají pravděpodobně proto, že velmi brzy po začátku výuky psaní získají mnohé znalosti o grafické úpravě písma a textu, která je pro ně zejména v začátcích nejzajímavější. Naučí se pracovat s mezerami mezi slovy, umístěním písmen a vět na ploše papíru, ponecháním volných okrajů na stranách papíru a možným zvýrazňováním jednotlivých částí textu nebo slov (Viktorová, 2009).

Písmo jako symbol dospělosti děti chtějí co nejdříve používat stejně jako dospělí. Viktorová (2009) uvádí, že zjistí-li děti, jak psát, nevědí často v tomto věku proč nebo co psát. Jen pomalu přecházejí z roviny psaní písmen k psaní textů. Zpočátku napodobují modely písma a textů, s nimiž se nejčastěji setkávají. Na úrovni psaní jednotlivých písmen se snaží ovládnout především podpis. Při výuce psaní hraje velkou roli prostředí, kde dítě vyrůstá, vzdělávací instituce a vrstevnická skupina, s níž se stýká. Děti pozorně sledují, jak, kdy a proč píší rodiče, učitelé v mateřské škole nebo i jiné děti. Doma nebo aspoň v mateřské škole jsou obklopeny knihami a časopisy s množstvím textů, které děti podněcují k tvorbě vlastních písemných dokumentů. Význam a funkci daných spisů se obzvláště ve školním věku učí chápat opisováním a napodobováním textů. Opisování je složitý proces, který je v každém věku odlišný. Starší děti opisují jiné části textů a z jiných důvodů než mladší děti. Nicméně v žádném věku není opisování bezmyšlenkovitý postup. Děti přemýšlejí nad pravopisnou i krasopisnou korektností opisovaného textu, jeho grafickým umístěním na stránce a musí vyřešit i řadu problémů, když například text nelze opsat zcela identicky (Viktorová, 2009).

Významnou pozitivní roli má při výuce psaní grafická stránka písma. Grafické znázornění písmen, které je pro děti velmi atraktivní, usnadňuje přechod z orální do psané řeči. Zejména v předškolním věku je vizualizace písmen jednou z nejvýznamnějších pohnutek nutících dítě naučit se psát. Nicméně po ovládnutí psací

dovednosti překryjí často v explicitních představách tento důvod jiné, z hlediska společnosti možná méně triviální pohnutky. Při psaní podpisu jsou podle Viktorové (2009) nejvíce zmiňovány identitní a sociální důvody. Grafická stránka písma umožňuje srozumitelné a jasné rozčlenění linearity řeči, vytváření kategorií a jejich hierarchické uspořádání. Tímto způsobem si děti mohou jednodušeji osvojit funkce písma (Viktorová, 2009).

### **3.2 Znalost psané řeči v předškolním věku**

Se všemi obtížemi zmíněnými v předcházející podkapitole se děti setkávají, když se učí psát vlastní podpis. Mnoho znalostí, které jsou pro dospělou společnost zcela samozřejmé, se předškolní dítě musí mechanicky naučit a zapamatovat si je – kupříkladu psaní zleva doprava. Podpis patří k značnému množství dovedností, jež se lze nejlépe začít učit nápodobou. Psaná řeč je pro děti zpočátku obtížná. Když pochopí komplementární fungování systému zvuk-písemný symbol, neboli že určitý zvuk odpovídá určitému písmenu, a naučí se s ním pracovat, musí se učit myslet v dalším novém modu. Tentokrát si musí osvojit fakt, že písemný symbol plní stejnou funkci i bez přítomnosti zvukové stránky, kterou si mohou pouze představit. Jedná se o vysoký stupeň abstrakce, které jsou děti schopny až od určitého věku. I z tohoto důvodu je výuka čtení a psaní zařazena především až do období povinné školní docházky (Viktorová, 2009).

Některá zjištění naznačují, že děti, které nebyly vystaveny formálnímu gramotnostnímu učení, obvykle věnují písmu malou pozornost. Vnímají je spíše jako nedílnou součást a symbolické zobrazení předmětů a více se věnují obrázkům. Avšak podle dalšího směru výzkumu mají již mladší předškolní děti představu o vizuálním charakteru písma, zejména o osobních jménech a jejich horizontální a levopravé orientaci (Treiman et al., 2007).

Podle diferenciací hypotézy Tolchinské mají děti povědomí o společných rysech písma dříve, než jsou vystaveny výuce konkrétního písemného systému. Všechna písma využívají posloupnost symbolů k zastoupení jazykových jednotek a mají obdobné grafické rysy – linearitu (uspořádání písmen v přímkách) a nedostatek ikoncity (symboly nejsou podobné tomu, co představují). V konkrétní prezentaci těchto znaků se ale liší, kupříkladu mají jiný tvar písmen, linearita může být horizontální i vertikální, orientace psaní levopravá i pravolevá. Rané dětské čmáranice mohou odrážet základní grafické prvky psaní, nikoli však správné pro konkrétní prostředí, což se děti

učí teprve ve škole. Zmíněnou hypotézu potvrzuje řada výzkumů zaměřených například na rozlišení toho, zda napsaný sled písmen je slovo, nebo nikoli. Děti v těchto případech vylučují nelineární řady symbolů, což může dokazovat pochopení lineární povahy psaní (Tolchinsky, 2003). Myšlenku Tolchinské však vyvrací dílčí výsledek výzkumu Treimanové, v němž předškolní děti nijak výrazně nepreferovaly vertikálně orientovaná jména před diagonálními (Treiman et al., 2007). Vertikální směr psaní se v některých zemích vyskytuje, diagonálně nepíše v žádné známé oblasti světa.

### **3.3 Vliv psané řeči na rozvoj znalostí o písmu**

Podle Treimanové dětské učení grafických vlastností jazyka a především psaných jmen není pravděpodobně řízeno pochopením základní povahy psaní, ale řídí se spíše vzhledovými vlastnostmi písma, jimž děti věnují pozornost. Většina dětí nechápe, že psaní symbolizuje jazyk, a věří, že reprezentuje stejně jako obrázky význam přímo. Od malička jsou děti vystaveny světu tištěných písmen, který v jejich zkušenostech se psaním hraje velkou roli. Vědci a pedagogové se domnívají, že děti získávají znalosti o písmu jeho pozorováním a čtením v knihách. Výzkumy však ukazují, že děti v předškolním věku dávají v knihách přednost spíše obrázkům a text příliš nevnímají. Důležitější úlohu při výuce psaní v tomto věku hrají rodiče, kteří často učí děti psát velká písmena. Z tohoto důvodu mnoho dětí píše své jméno pouze velkými tiskacími písmeny a psací typ písma se učí až ve škole. Písmo v knihách ale děti ovlivňuje jiným způsobem. Mnohdy typ písma v dětských pohádkových knihách neodpovídá podobě písma, kterou se děti musejí učit v začátcích školní docházky – psací písmo s prvním velkým písmenem u jmen nebo slov na začátku věty. Problémy jim tedy patrně nedělá pochopení a zapamatování například horizontální orientace písma, ale psaní velkými a malými písmeny. Tento fakt dokazuje výzkum Treimanové, který se zabýval znalostmi dětí o konvenčním používání velkých písmen ve jménech (Treiman et al., 2007).

#### **3.3.1 Zkoumání dětské znalosti psané řeči**

Treimanová ve svém výzkumu zkoumala, zda děti vědí o faktu, že první velké písmeno je ve jménu následováno řadou malých písmen, zatímco jiná slova jsou psána pouze malými písmeny. Okrajově také otázkou, jestli děti upřednostňují slova ze známých tvarů (Treiman et al., 2007).

Výzkumu se zúčastnily děti od tří do šesti let, z nichž některé navštěvovaly mateřskou školu a setkaly se již s výukou čtení a písmen. Zbytek dětí chodil do centra

denní péče nebo se vzdělávaly doma; nebylo však zjištěno, že by se tato skupina předškolních dětí systematicky věnovala výuce písma.

Všechny skupiny dětí bez ohledu na věk dávaly přednost písmenům latinské abecedy před vizuálně odlišnými symboly. Tato preference se s věkem zvyšuje, začíná ale patrně již v raném předškolním věku. Rozdíly mezi dětmi se ukázaly až při rozlišování slov psaných velkými a malými písmeny. Vědomost o konvenční kapitalizaci jmen se nejspíše opět rozvíjí s věkem. Před vznikem této znalosti dávají děti přednost jménům, která jsou napsaná velkými písmeny. Děti v raném předškolním věku (tři až čtyři roky) nemají podle této studie „žádné znalosti o konvenčním psaní jmen kapitálkami“ (Treiman et al., 2007, s. 1462). Na rozdíl od starších dětí nedávaly výraznou přednost žádnému typu psaní svého jména (vzor AB, ab, Ab a aB). Rozlišovaly ale mezi slovy z latinských písmen, která považovaly za jména, a slovy tvořenými z neznámých a vzhledově nepodobných písmen.

Předškolní děti ve věku čtyř až šesti let, které se vzdělávaly doma, rozlišovaly mezi vzory z kapitálek, ale dávaly přednost nekonvenční kapitalizaci vzorů jména – všechna písmena velká. Také se častěji vyhýbaly slovům psaným pouze malými písmeny. Na druhou stranu při porovnání vzorů Ab, aB a ab dávaly tyto děti jednoznačně přednost vzoru Ab. Pravděpodobně se již v tomto věku začínají učit i konvenční vzor kapitalizace. Další směr studie však ukázal, že tito předškoláci preferují vzor Ab většinou v případě, že je tvar velkého počátečního písmena jejich jména jiný než tvar malého písmena. Děti, jejichž jméno mělo první písmeno stejný tvar v obou případech, přijímaly stejně často typ Ab i ab. Naopak pro děti navštěvující školku byl toto důvod pro zamítnutí jména napsaného podle vzoru AB, ab nebo aB. Předškoláci chodící do mateřské školy upřednostňovali spíše typ slova s prvním velkým písmenem, tj. vzor Ab. Děti z domácího vzdělávání nebo center denní péče nejspíše snadněji odliší konvenční a nekonvenční vzor psaní jména, když se velké první písmeno liší od tvaru malého písmene. Vysvětlením může být také to, že předškolní děti ze školky se častěji setkávají s knižním tiskem a umějí číst jednoduchá běžná slova. Vyučující je navíc učí psát podle konvenčních pravidel. Oproti tomu předškoláci z domácího vzdělávání získávají své znalosti o psaní především od rodičů, respektive z domácího prostředí, kde se setkávají jen s určitým vzorem kapitalizace (Treiman et al., 2007).

Treimanová se také zabývala otázkou, jak děti přijímají nekonvenční směr psaní. Ve všech věkových skupinách se prokázalo výrazné upřednostňování horizontálního ztvárnění jména, nejméně děti akceptovaly nelineární způsob psaní. Vertikální a diagonální zobrazení jména uznávaly jen některé děti. To dokazuje, že „děti jsou

*obeznámeny s určitými jazykově specifickými rysy písemného systému již v raném věku, alespoň pokud jsou testovány podle psaní osobních jmen“ (Treiman et al., 2007, s. 1466).*

### **3.3.2 Dětské povědomí o písmenech konkrétního tištěného jména**

Děti, které píší své jméno pomocí automatizovaného sledu motorických pohybů, mohou vědět, že tato forma je jen jednou z několika možností, jak jméno psát. Ale tato znalost by nebyla vidět z tvorby samotné. Výsledky výzkumu Treimanové napovídají, že učení tvarů písmen v osobním jménu postupuje od obecných k detailním znalostem. *„Dokonce ještě před dosažením čtyř let mají i děti, které neumějí číst, poměrně komplexní znalosti o tvaru prvního písmene svého jména“ (Treiman et al., 2007, s. 1470).* Většina dětí se jako první naučí psát právě vlastní jméno, později jména členů rodiny a oblíbených pohádkových postav nebo hraček. Největší pozornost věnují děti prvnímu písmenu svého jména, znalosti dalších písmen bývají slabší (Treiman et al., 2007).

Při výzkumu Treimanové byla zkoumána dětská znalost písmen svého jména pomocí nahrazování prvního, některého z prostředních nebo posledního písmene jména. Zjistilo se, že pozice písmene ve jménu hraje velkou roli. Mladší předškoláci byli méně ochotní přijmout jména s nahrazeným prvním písmenem než jména s nahrazeným prostředním či posledním písmenem. Na přijetí náhradního prvního písmene neměla vizuální podobnost písmena vliv, děti je stejně neakceptovaly. Avšak vizuálně podobné náhražky středních a posledních písmen již děti schválily. Levinová a Aramová vysvětlují tento jev omezenou kapacitou paměti pro množství písmen v řadě. Děti se soustředí na první písmeno, protože je počáteční a odlišné – psané kapitálkou (Levin, Aram, 2005). Treimanové se tato hypotéza potvrdila zejména u dětí s dlouhými jmény. Mladší předškoláci znají poměrně detailně tvar prvního písmene svého jména. Zatímco při nahrazení posledního písmene nebo některého ze středních si děti při podobnosti nahrazujícího písmene častěji nebyly jisté správným pravopisem, u prvního písmene podobnost náhražky neměla téměř žádný vliv. Děti je nepřijímaly v žádném případě. Dokonce i předškoláci mladší čtyř let, kteří neuměli ještě číst, byli méně ochotní přijmout verzi svého jména při změně byť jediného písmene než podobu jména se všemi správnými písmeny. Evidentně děti už v tomto věku mají znalosti o svém jméně, které přesahují vlastnosti sdílené všemi slovy různých písemných systémů. Mezi tyto rysy patří hlavně horizontální orientace a levoprávní směr písma, specifická zásoba písmen a jejich konkrétní tvary. Nepřijetí pozměněné (tj. nesprávné) verze jména děti

odůvodňovaly častěji než výběr jeho správného pravopisu. Opětovně se vysvětlení zamítnuté varianty jména objevovalo, pokud bylo změněno první písmeno, nikoli střední nebo poslední, a pokud bylo nahrazené písmeno vizuálně odlišné od písmene správného (Treiman et al., 2007).

Obecně se dá říci, že některé znalosti, například psaní jmen s počátečním velkým písmenem a sérií malých písmen, se objevují poměrně pozdě. Jiná fakta, třeba vědomí, že jména jsou uspořádána horizontálně, jsou dětmi přijata docela brzy.

## **4. Problematika podpisu**

### **4.1 Definice podpisu a jeho vnímání společností**

Podpis je nenápadné slovo s jednoduchou definicí. Slovník spisovné češtiny jej vysvětluje jako „*jméno napsané vlastní rukou*“ (Slovník spisovné češtiny, 2001, s. 281). Během života se člověk pravděpodobně s jiným vymezením nesetká, ostatně bylo by divné, kdyby ho vůbec vyhledával. Podpis je ve společnosti chápán jako obyčejná a samozřejmá dovednost, která je výhodná k označování věcí, jež nám patří nebo za něž jsme zodpovědní. Nepřemýšlíme nad ním hlouběji a využíváme jej jako symbol, značku nás samých, kterou používáme v odůvodněných případech, jako je například podpis na občanském průkazu. Kromě fotografie snad není nic osobnější a více identifikující.

Děti jsou podpisu vystavovány od raného věku, ještě dříve než vědí, co je abeceda a jak se nazývají jednotlivá písmena. Předškolní období je jediným věkem, kdy se dítě i společnost podpisu skutečně věnuje. Později, již od brzkých školních let, se podpis stává činností, kterou konáme nevědomě a samozřejmě. Předškolní děti považují podpis za privilegium a symbol dospělosti. Jeho prostřednictvím se poprvé dostávají do světa dospělých a podpis jim umožňuje sebeuvědomění jako samostatné dospělé bytosti, které náleží vlastní podpis. Svým podpisem se děti chlubí, považují jej za něco natolik důležitého, že jeho ovládnutí dává cenu jim samým jako osobnosti.

První pokusy o psaní bývají opomíjeny jako nesmyslná čmárání a výuka podpisu je považována za kompetenci školního vzdělávání. Učení psaní jména v předškolním věku je však z několika důvodů vhodné pro modelování složitých vizuálně-motorických dovedností. Podpis je prvním a nejpřirozenějším typem písma, s nímž se dítě v raném věku setká. Představuje proces prvního skutečného smysluplného využívání symbolů a jeho prostřednictvím je dítě poprvé vystaveno současně mluvené i tištěné formě písma. Nejčastěji se dítě se svým jménem setká při označování vlastnického vztahu. Jméno, respektive podpis, je první symbol začínajícího sebeuvědomování v předškolním věku.

Od tří let začíná být čmáraní při kreslení výrazně jiné než při snaze o psaní, přičemž dětská snaha o psaní postupuje podle předvídatelných vzorů začínajících kruhovou čmáranicí a pokračující přes lineární nepřetržitou čmáranicí, psaní písmen jako symbolů až ke skutečným písmenům. Kvůli silnému osobnímu smyslu je podpis nejlepší a nejpřirozenější nástroj pro rozvoj fonologických schopností (Haney et al., 2003).

#### **4.2 Podpis a společenské/humanitní vědy**

Podpisem se pravděpodobně nejvíce zabývá grafologie, zkoumající jeho umístění a grafické znázornění a jestli, případně jak se podpis liší od zbytku písma. Mohli by se mu věnovat taktéž lingvisté, kupříkladu v sémantice. Nicméně zřejmě vzhledem k samozřejmosti, s jakou společnost pohlíží na smysl podpisu, toto téma lingvistice uniká. A pokud se jím zabývá, pak je předmětem jejího zájmu pouze jméno a jeho rozbor.

Oproti tomu psychologie klade důraz na význam podpisu pro lidský život, respektive lidský vývoj, a to zejména v předškolním období. Schopnost podepsat se je dávána do souvislosti s dobrým osvojováním rané gramotnosti, čtenářskými úspěchy a rozvojem kognitivních schopností. Pokud bychom se podpisu chtěli věnovat v rámci jednotlivých teoretických disciplín psychologie, pak by se mu nejvíce věnovala asi vývojová psychologie. Neboť na kvalitě podpisu se projevuje i senzomotorický a kognitivní rozvoj. Avšak i z hlediska ostatních psychologických oborů je podpis zajímavý. Sociální psychologie by mohla zkoumat, jak je vnímání podpisu vzhledem k věku i dovednost podepsat se ovlivněna názorem společnosti. Podle mého názoru dospělí lidé chápou podpis pouze pragmaticky a utilitaristicky jako zboží, zatímco pro děti má podpis význam sám o sobě jako symbol identity člověka. Pro dospělé je podpis významný z hlediska společnosti, ale pro děti je podpis důležitý sám o sobě a jen pro ně samé. Podobným směrem by se mohlo ubírat zkoumání podpisu v psychologii osobnosti. Tato psychologická disciplína by podpis nejspíše spojovala se sebepojetím a identitou člověka, jeho temperamentem a osobními dispozicemi. Podle Plhákové (2010) patří k teoretickým psychologickým oborům také obecná a biologická psychologie. Zájem obecné psychologie o podpis by asi spočíval pouze ve výkladové úrovni a její definice by se nejspíš příliš nelišila od vymezení podpisu jazykovědci. Zabývat by se mohla třeba tím, jaké psychické procesy podpis aktivuje a hrají-li některé větší roli. Schopnost podepsat se je totiž ovlivněna nejen paměťovými a myšlenkovými procesy, ale nebylo by možné podepisovat se bez učení. Zejména v předškolním věku hraje při výuce podpisu velkou roli rovněž fantazie a úroveň podpisu ovlivňuje i motivace a

aktuální emotivní stav dítěte. Podpisu by se mohla věnovat i biologická psychologie a zkoumat kupříkladu, jaká mozková centra se do psaní podpisu zapojují.

Kromě psychologie by se podpisem měla zabývat taktéž pedagogika a speciální pedagogika. Zájem obou těchto věd by mohl vycházet z motivace, jež vede předškolní děti k naučení se podpisu. Pedagogové by ve škole na tuto primární motivaci k psaní neměli zapomínat, ale naopak by ji měli podporovat a dále rozvíjet, aby se přenesla i na výuku dalšího psaní, které již pro děti nemá tak silný osobní význam. Z psaní podpisu v předškolním věku by pedagogové mohli také vycházet při výuce typu písma. Hůlkové písmo pro psaní v raném věku pravděpodobně není zvoleno náhodně, je jednodušší pro naučení i samotné praktikování psaní. Děti si mohou odpočinout i během psaní slova, aniž by kontinuita slova musela být výrazně narušena. Taktéž odpadá výuka krasopisu, která podle mého názoru děti spíše demotivuje, než aby byla užitečná. Domnívám se, že nejbližší „podpisovému“ typu písma je koncept Comenia Script. Ze stejných důvodů by se podpisu měla věnovat i speciální pedagogika. V tomto oboru hraje motivace ještě větší roli a podpis se pro výuku psaní ideálně hodí, neboť je tato schopnost základní gramotnostní dovedností a je pro děti sama o sobě přitažlivá.

Podpisem by se mohla zabývat taktéž řada dalších společenských věd, avšak jejich výzkumy by patrně měly blíž spíše ke grafologii než ke skutečně relevantním výzkumům. Proto podpis pravděpodobně zůstane doménou zejména pedagogických a psychologických disciplín.

### **4.3 Podpis a vlastní jméno**

Podpis úzce souvisí se jménem, neboť bez jména nebo jeho znalosti se nelze podepisovat. V podpisu se však nejedná o jakékoli jméno, ale o jméno vlastní neboli proprium, jímž se označují konkrétní osoby, zvířata a věci. Podle významu rozlišujeme vlastní jména osobní, národní, zeměpisná a místní (Stručná mluvnice česká, 2002). Vzhledem k tématu práce se budu podrobněji věnovat pouze jménům vlastním neboli antroponymům, která označují určitou osobu. Antroponyma se dělí na jména dědičná (příjmení) a jména rodná (křestní). Jméno je „*prostředkem sociální a právní legalizace osobnosti*“ (Hájková in Kvítková, 2004), může sloužit k uchování rodových tradic nebo být symbolem společenské úcty (Michalová in Kvítková, 2004). Spojuje člověka s rodinnou a sociokulturní historií, která je součástí jeho sociálně-psychologické identity (Bloodgood, 1999). Stejně jako podpis má jméno symbolickou identifikační funkci (Hájková in Kvítková, 2004).

Ve veřejném styku užíváme podobu jména, která je zaznamenána v matrice. V důvěrnějším prostředí však používáme různé obměny čili jména domácí – hypokoristika (Stručná mluvnice česká, 2002), která se děti v předškolním věku většinou učí psát jako první. Domácí tvar jména, případně přezdívku se dítě učí psát, zejména pokud je jeho křestní jméno dlouhé nebo obtížně naučitelné. V jiném případě se dítě naučí psát své jméno v základním tvaru, ale není zvyklé být takto oslovováno a zřídka se s touto podobou jména setká, a tudíž je čte jako zdobnělinu nebo jinou variaci svého jména. Nedílnou součástí podpisu je příjmení, které je v dospělém věku často důležitější než samotné křestní jméno. V předškolním věku však pro děti příjmení není při psaní příliš zajímavé, a to z několika důvodů. Bývá většinou dlouhé a děti se musí na jeho napsání nejen více soustředit, ale i déle udržet koordinaci oka a ruky. Pro mnoho předškolních dětí je maximem zapamatovat si a naučit se písmena z vlastního jména a učení se příjmení bývá obtížnější, přestože již dítě nějaká písmena zná. Většinou děti svá písmena znají pouze ve svém jméně a v tomto raném věku nedokáží schopnost jejich napsání generalizovat i do jiného slova než jen vlastního jména. Některá písmena abecedy však bývají výjimkou, kupříkladu písmeno A, jež děti často dokáží psát i izolovaně. Pravděpodobně nejvýznamnějším důvodem, proč předškolní děti nepíší příjmení, je jeho jistá neosobnost. Křestní jméno mnoho dětí považuje za vlastní majetek, i přes vědomí, že se i jiné děti jmenují stejně. Stejně pojmenování jiné osoby vnímají jako stejně znějící, ale jiné jméno. Předpokládají, že jiná osoba dá jménu i jiný význam a smysl. Anebo jsou hrdé, že se někdo jmenuje jako ony. Domnívají se, že ony se tak jmenovaly první a stejné pojmenování jiné osoby je s daným člověkem sbližuje, neboť cizí osoba se stejným jménem dává dítěti pocit důležitosti. O svém příjmení děti vědí, ale až do školních let pro ně nebývá podstatné. Teprve ve školním věku se učí, že je v podpisu na prvním místě důležité příjmení a jméno je určeno teprve pro detailnější identifikaci osoby.

## **5. Význam podpisu v předškolním věku**

Ačkoli předškolní děti vnímají psaní a podpis jako velmi podstatné dovednosti, které by co nejdříve rády ovládly, společnost jejich rozvoji v tomto věku takovou důležitost nepřikládá. Výuka psaní je považována spíše za školní předmět a jejímu spontánnímu nácviku se věnuje jen relativně málo publikací. Spontánním kreslením a jeho vývojem v předškolním věku se zabývá daleko více autorů a děl. Pravděpodobně je to proto, že obstojné kreslení bývá považováno za předstupeň úspěšného ovládnutí psaní. Nicméně podpis má v předškolním období významnou úlohu a předtím, než

vedu některé oblasti, v nichž schopnost podpisu v předškolním věku může hrát roli, přiblížila bych, jak se tato dovednost patrně vyvíjí.

## 5.1 Vývoj psaní podpisu

Podle Hildrethové (1936) se děti při dosažení určitého stupně ve vývoji začínají automaticky zajímat o psací aktivity. Jsou ke svým výtvorům poměrně kritické a neustále se snaží o zlepšení, čehož je dosaženo rozvojem schopností dítěte, jeho zájmem o psaní, stimulujícím gramotným prostředím a pomocí při výuce psaní podpisu. Schopnost psát podpis se však zlepšuje s vyšším věkem i bez poskytnutí instrukcí pro psaní. Je nepravděpodobné, že by to byl důsledek především mechanického opakování a trénování podpisu. Možné ale je, že starší děti žádají více rad a pomoci, jak správně své jméno napsat. Rodiče většinou nemají zájem učit děti psát podpis, ale podléhají jejich prosbám o ukázání tohoto procesu. Úspěšně zvládnutý podpis tak nesouvisí jen s tím, zda rodiče dítěti ukáží, jak jej má napsat, ale zejména se zájmem dítěte o tento proces (Hildreth, 1936). Proto může být výsledek velice nepodobný skutečnému podpisu, ale dítě jej za podpis bude považovat a bude na něj hrdé.

Hildrethová ve svém výzkumu zabývajícím se vývojovými epizodami v psaní jmen testovala děti ve věku od tří do šesti a půl roku. Dětem nikdo neukazoval, jak mají psát, ale mnoho z nich z vlastního zájmu sledovalo písíciho instruktora a spontánně jeho činnost napodobovalo. Respektive prováděly to, co považovaly za psaní – rychle vlnité čáry napříč papírem. Písmena děti objeví až ve starším věku a následně mají tendenci je používat při veškerém „psaní“<sup>1</sup>. Mladší děti „psaly“ na čisté listy papíru, děti ve starším předškolním věku dostaly papíry s velkými linkami a měly napsat jméno i příjmení, případně více variant svého jména, pokud byla pravděpodobnost, že to dítě zvládne. Zatímco mladší děti tato činnost příliš nebavila a spíš kreslily, než psaly, většina dětí starších čtyř let ochotně a rychle spolupracovala a byla na svůj „podpis“ pyšná. Pokud některé z dětí odmítlo podpis zkusit, mělo alespoň s rukou nad papírem předstírat, že píše (Hildreth, 1936).

Podle analýzy podpisů Hildrethová rozlišila sedm úrovní schopnosti podepsat se v předškolním věku. Jako *nultá* by se mohla označit úroveň typická pro děti do tří let, pro jejichž představu o podpisu jsou charakteristické rychlé pohyby tužkou/čmárání po papíru. V *první úrovni* (od tří let do tří let a šesti měsíců) se sice také stále jedná o

---

<sup>1</sup> Nejedná o psaní v pravém slova smyslu, ale o to, co za psaní považují děti v předškolním věku.

„čmárání“, ale již je zde možné vypožorovat systematickosti ve směru pohybu nahoru a dolů a výtvar je umístěn horizontálně rovně, zatímco na nulté úrovni je „podpis“ více podobný kruhovému obrazci. Tato tendence je výrazně zlepšena v následujících šesti měsících, tj. *druhé úrovni* (od tří let a šesti měsíců do tří let a jedenácti měsíců). Je možné vidět i snahu o rozdělování čar do jednotlivých písemných jednotek. Úsilí o psaní písmen je lépe vidět až ve *třetí úrovni*, ve věku čtyři až čtyři a půl roku. Děti občas zvládnou písmena H nebo O, ale většina písmen ještě přesně rozeznatelná není. Typické je větší sevření v prostoru. *Čtvrtá úroveň* (od čtyř let a šesti měsíců do čtyř let a jedenácti měsíců) bývá v psaní přechodným bodem. V podpisu se mísí správně i nesprávně psaná písmena, některá jsou vynechávána nebo špatně uspořádána. Ve věku pět až pět a půl roku, na *páté úrovni*, děti píší správně své křestní jméno nebo přezdívkou. Občas se mohou vyskytnout špatně seskupená písmena, celkově je ale psaní podpisu jistější, rychlejší a pro děti zábavnější. V *šesté úrovni* (od pěti a půl roku do pěti let a jedenácti měsíců) se mezi dětmi v psaní objevuje jistá uniformita. Písmena jsou pravidelnější a podobnější skutečným tvarům. V poslední *sedmé úrovni* (od šesti let do šesti a půl roku) je výrazný posun zejména v rychlosti psaní jména. Často již děti dokáží napsat i své příjmení (Hildreth, 1936).

## 5.2 Proč je důležitý právě podpis?

Děti se jako první psané slovo chtějí naučit své jméno (toto slovo volí jako první i rodiče), písmena ze jména bývají mezi prvními naučenými písmeny. Důvodem je, že první psané slovo musí být pro děti silně přitažlivé. „*Psaní jména je sociální úspěch, který zavádí naši gramotnou identitu*“ (Bloodgood, 1999, s. 342). Podpis, resp. jméno má význam také z vývojového hlediska, neboť umožňuje uvědomění si sebe sama a své vlastnictví (Drouin, Harmon, 2009). Jeho prostřednictvím se děti snadněji seznámí s jazykem a jeho možnostmi (Bloodgood, 1999). Zejména však podpis tvoří hranici mezi psaným a ústním jazykem a děti se jeho pomocí učí chápat abecední princip (souvislost konkrétního grafému s určitým fonémem) a svět tištěného písma (Drouin, Harmon, 2009).

Ve schopnosti psát své jméno se odráží dětská úroveň motoriky, grafické kontroly (zvládnutí formy písmen), vnímání gramotnosti a její propracovanost neboli povědomí o funkci gramotnosti. Grafická kontrola znamená schopnost psát rozeznatelná písmena, vnímání se „*týká metakognitivních a metalingvistických znalostí*“ (Bloodgood, 1999, s. 342) o gramotnosti a funkce zahrnuje pochopení a používání základních pojmů světa tištěného písma (Bloodgood, 1999).

### **5.3 Podpis jako prediktor vývoje**

Podle některých vědců může být podpis používán jako nástroj hodnocení vývoje. Výzkum Hildrethové (1936) dokazuje, že spontánní zájem o psaní v předškolním věku může být jedním z významných vývojových znaků souvisejících s dětským kognitivním vývojem. Toto tvrzení dokazuje studie Haneyové, podle níž je psaní podpisu významným prediktorem vývojových opoždění (Haney et al., 2003) a také studie Gordona (1920), který zjistil, že děti v hraničním pásmu mentální retardace nejsou většinou schopny napsat své jméno (Gordon, 1920 in Hildreth, 1936).

Psaní podpisu může být zejména do šesti let věku použito jako nejazykový výkonostní test pro hodnocení mentální úrovně dětí. Psaní má souvislost se zlepšením řeči, percepce, kreslení i mnoha dalších dovedností rozvíjejících se v předškolním věku. Je vhodné jako motorický a percepční test, ale pouze u dětí, které psaní již zkoušely. Úroveň podpisu v předškolním věku také může vypovídat o tom, jak dítě zvládá práci s psacími potřebami. Nicméně je nutné brát v úvahu, jak často, na jaké úrovni a za jakých podmínek dítě podpis trénovalo (Hildreth, 1936). Je také nezbytné oddělit schopnost mechanického psaní podpisu od abstraktní znalosti písmen jména (Drouin, Harmon, 2009). Ve výuce psaní by bylo vhodné pokračovat v psaní velkými tiskacími písmeny, dokud dítě v tomto směru nedosáhne vysoké úrovně, a teprve potom přejít na jiný způsob psaní (například psacím stylem). Mělo by tím být dosaženo lepší provázanosti prvních primitivních pokusů o psaní s pozdějšími vyššími úrovněmi, udržení zájmu dítěte o psaní a jeho přirozenější výuka (Hildreth, 1936).

Ve výzkumech je často zjišťováno, jak jsou děti schopné rozdělovat slova na hlásky nebo jednotlivé hlásky identifikovat, avšak zkoumání schopnosti napsat své jméno je často přehlíženo, stejně jako využití této dovednosti jako diagnostického nástroje (Haney, 2003). Ve výzkumech zabývajících se podpisem se nejčastěji zkoumá, jaké informace o rané gramotnosti dítěte přináší v předškolním věku dovednost podepsat se (Drouin, Harmon, 2009). V následujících podkapitolách uvedu pozitivní i negativní pohled na možnost využít podpis jako vývojový ukazatel.

#### **5.3.1 Podpis a znalost písmen**

Z výzkumů věnujících se podpisu v předškolním věku vyplývá, že podpis může sloužit jako indikátor dětského vývoje gramotnosti. Za předstupeň gramotnosti se považuje znalost písmen a podpis, a třebaže mnoho studií spojuje psaní jména se znalostí písmen, dovednost napsat jméno a znalost jeho specifických písmen (jejich

pojmenování a poznání) se nerozvíjejí souběžně. Je tedy otázkou, zda naučený podpis poskytuje gramotnostní výhodu nebo je k získání gramotnosti nezbytná znalost písmen ve jménu (Drouin, Harmon, 2009).

Výzkum Bloodgoodové dokazuje, že se děti mohou mechanicky naučit psát písmena dříve, než je umí pojmenovat (abstraktní znalost), nebo je naopak umí vyjmenovat, ale nedokáží je napsat. Kupříkladu děti s delším nebo složitějším jménem mohou před osvojením psaní podpisu ovládnout nejprve abstraktní znalost jeho písmen. Nebo naopak jméno píše správně, avšak ne proto, že spojí správné zvuky s grafémy či znají konkrétní písmena a jejich tvary, ale protože se je naučily nazpaměť jako celek s pevně danou posloupností písmen. Ve jménech se pak mohou objevovat pravopisné chyby, neboť děti nevědí, jak znějí jednotlivé skupiny hlásek dohromady (Bloodgood, 1999 in Drouin, Harmon, 2009).

Hypotézu Bloodgoodové ve svém výzkumu dokázaly i Drouinová a Harmonová, které se zabývaly vztahem mezi psaním jména a znalostí písmen u dětí předškolního věku. Souvislost mezi těmito dvěma dovednostmi sice potvrdily, nicméně zjistily, že rozpor mezi dětským podpisem a poznáváním specifických písmen je poměrně obvyklý. Výsledky výzkumu také ukázaly, že podle dovednosti poznat specifická písmena svého jména je možné rozlišit děti s větší a menší znalostí písmen, ale dovednost napsat jméno to neumožňuje. Děti, které rozpoznaly všechna „svá“<sup>2</sup> písmena, měly vyšší znalosti i dalších písmen a v kontextu předgramotnostních dovedností se jeví schopnějšími. Naopak děti, jež umějí napsat celé své jméno, neměly v rozpoznávání písmen lepší výsledky než děti píšící jen část svého jména. Možným vysvětlením je opět přítomnost obtížných písmen ve jméně, která vede dříve k abstraktní znalosti než k mechanické dovednosti. Celkově děti schopné rozpoznat písmena, ale s hůře ovládnutým podpisem měly významně vyšší skóre ve znalosti písmen než děti s vynikajícím podpisem a slabšími výsledky při rozpoznávání písmen. Podpis tedy výhodě gramotnosti neodpovídá (Drouin, Harmon, 2009).

Obecně lze říci, že častá neshoda mezi psaním podpisu a rozpoznáním jeho písmen zpochybňuje doporučení, aby byl podpis používán jako nástroj hodnocení vývoje, neboť se v této schopnosti nemusí odrážet pochopení abecedního principu. Je-li podpis k těmto účelům používán bez souběžného testování znalostí písmen, může výsledek ukázat úroveň gramotnosti, která neodpovídá skutečnosti. Drouinová a Harmonová doporučují, aby schopnost podpisu byla pouze doplňkovou informací v hodnocení gramotnosti dítěte. Abstraktní znalost písmen by se neměla hodnotit podle

---

<sup>2</sup> Spojení „svá“ písmena v tomto smyslu znamená písmena ze svého jména.

ovládnutého podpisu, ale měla by se měřit spíše testy, v nichž se nemusí psát (Drouin, Harmon, 2009).

### **5.3.2 Schopnost podepsat se a raná čtenářská gramotnost**

Schopnost napsat v předškolním věku vlastní jméno může být důležitým krokem pro správné používání tištěných symbolů a pochopení jejich významu. Rané zkušenosti s písmem jsou propojeny s fonologickým uvědomováním a pochopení, že slovo odpovídá tištěnému symbolu, může být významné i pro úspěšný rozvoj čtení (Haney et al., 2003).

Raná dětská dovednost psát se objevuje zhruba ve stejnou dobu jako znalost písmen. Obojí pravděpodobně ovlivňuje i schopnost číst a tvoří základ pro pozdější rozvoj gramotnosti (Drouin, Harmon, 2009). Její budoucí vývoj pozitivně ovlivňuje zájem o psaní a jeho podpora. Písmena ve vlastním jménu mohou být využita k pochopení principu propojování písmen ve slovech a je tak nejpřirozenější cestou k osvojení rané gramotnosti. Důraz na zvuk písmene může usnadnit pochopení abecedního principu a faktu, že specifický zvuk odpovídá určitému abecednímu symbolu, čímž přestane být učení čtení založeno na memorování vizuálního obrazu a mluveného slova. Do té doby je dekódování slov ke čtení téměř nemožné (Haney et al., 2003).

Jakmile si děti integrují tři hlavní oblasti gramotnosti (pochopení abecedního principu, smysl slova v tištěné podobě a fonologické povědomí), mohou ovládnout i čtení. Pochopení, že písmena abecedy slouží k reprezentaci zvuků a skupiny písmen oddělených mezerou představují mluvená slova, umožňuje dětem dekódovat jazyk (Bloodgood, 1999). Tyto znalosti děti získávají zejména pomocí podpisu, resp. svého jména.

Studie Haneyové naznačuje, že dovednost psát podpis kladně ovlivňuje rozvoj čtenářských dovedností, neboť hodnocení schopnosti psaní podpisu pozitivně koreluje se základní schopností číst, nikoli však s dalšími hodnocenými položkami rané gramotnosti (např. fonologické povědomí, znalost abecedy). Činnosti podporující psaní podpisu tak mohou být užitečné i při podpoře rozvoje rané gramotnosti a zařazení schopnosti psát podpis do emergující gramotnosti může podpořit výuku plynulého čtení u malých dětí (Haney et al., 2003).

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 6. Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zmapování problematiky podpisů určité věkové kategorie dětí v mateřské škole. Jelikož je toto téma velice obsáhlé, zabývala jsem se podrobněji především dvěma okruhy problémů.

Výchozím bodem práce je ověřování, zda se děti ve věku od tří do šesti let již umějí podepsat. V případě kladné odpovědi jsem zjišťovala, jestli písmena v dětském podpisu odpovídají konvenčním typům písmen a zda děti svůj podpis chápou jako složený z jednotlivých písmen, nebo jednotlivá písmena, případně jejich skupiny považují za určitou reprezentaci sebe sama a celého svého jména. Pokud se dítě podepsat neumí nebo nechce, přistoupila jsem k druhému bodu práce. Tato část výzkumu se týká zejména dětské pravopisné a lingvistické znalosti podpisu, zaměřuje se na pochopení systému písma a funkci písmen jako zástupných symbolů. Cílem je zjistit, zda děti v předškolním věku mají povědomí o faktu, že písmena sama o sobě nic neznamenají. Samostatně nejsou reprezentací věci ani člověka, ale stávají se jí, pokud je určitým specifickým způsobem spojíme.

Druhou částí výzkumu je zjišťování, jak děti ve stejném věkovém rozmezí chápou význam podpisu pro život ve společnosti. Základní výzkumnou otázkou této části práce je, jestli děti považují podpis obecně za důležitý a užitečný. Při kladné odpovědi se podrobněji věnuji zkoumání, proč je podle dětí užitečné umět se podepsat, z jakého důvodu se domnívají, že je podpis důležitý, k čemu podle jejich názoru slouží a k čemu jej využívají ony nebo jejich blízcí, pokud se podepisují. V případě negativní odpovědi na otázky o důležitosti a užitečnosti podpisu se zaměřuji na zjišťování, z jakého jiného důvodu se děti naučily psát svůj podpis. Pokud podpis děti zatím neovládají, je rozhovor směřován k představě dítěte o tom, zda se svůj podpis někdy naučí a bude jej potřebovat či využívat a jestli se domnívá, že podpis umějí a používají jeho přátelé, rodiče či jiní lidé a z jakého důvodu.

### 7. Historie výzkumu

#### 7.1 Pasportizace mateřské školy

Mateřská škola, na níž probíhal výzkum k bakalářské práci, se nachází v blízkosti centra středně velkého města. Je umístěna v klidné čtvrti mezi panelovými a

rodinnými domy a v okolí je velké množství zeleně. Mateřská škola se skládá ze dvou dvoupatrových pavilonů, v nichž jsou umístěny třídy pro děti, kanceláře a ředitelství. Celková kapacita školky je 150 dětí, v jednotlivých třídách je 25, 20 nebo 15 dětí, podle toho, do kterého pavilonu děti docházejí. Děti jsou vzdělávány podle školního vzdělávacího programu „Se zvířátky do světa“, z něhož také vycházejí názvy jednotlivých tříd (Koťátka, Žabičky apod.). Pro školku je typické, že třídy mají své „třídní“ učitele, kteří děti provázejí od první třídy až do poslední.

## 7.2 Sběr dat

O podpis jsem v mateřské škole požádala 30 dětí – 15 chlapců a 15 děvčat ve věku od tří do šesti let. Nejpočetnější skupinou, se kterou jsem hovořila, byly děti ve věku šesti let; nejméně bylo dětí v kategorii čtyř let (viz tabulka).

Věk respondentů	Počet chlapců v dané věkové kategorii	Počet dívek v dané věkové kategorii
Tři roky	1	2
Čtyři roky	0	2
Pět let	3	5
Šest let	11	6

Žádné ze zúčastněných dětí se neodmítlo podepsat. Se všemi dětmi jsem poté, co se podepsaly, vedla individuálně rozhovor.

Z oslovených dětí se pouze čtyři děti neuměly podepsat; i s nimi jsem si krátce povídala o důležitosti podpisu a znalosti písmen.

## 7.3 Metody sběru a zpracování dat

S každým dítětem jsem hovořila o samotě v oddělené místnosti během odpoledního odpočinku. Všechny děti dostaly k dispozici tužku a papír velikosti A4, podepsat se mohly, kam chtěly.

Nejprve jsem si s dětmi krátce popovídala o školce, případně o tom, jak se těší do školy, a poté jsem se jich zeptala, zda se umějí podepsat a zda by se mohly podepsat na připravené papíry. Když se podepsaly, začala jsem se vyptávat na podrobnosti ohledně jejich podpisu podle předem připravených otázek. Některé otázky jsem několikrát opakovala, abych získala co nejpřesnější odpovědi, anebo abych ověřila, zda odpověď na otázku nebyla jen náhodná či nesouvisela s chvilkovou nepozorností. V rámci možností jsem se u některých odpovědí pokusila ověřit jejich pravdivost,

například jestli dítě opravdu pozná napsané jméno někoho jiného. Do rozhovoru jsem také zařadila otázku na věk.

Rozhovory s dětmi byly polostrukturované a zaměřila jsem se v nich na následující otázky, které jsem pro přehlednost rozdělila do tří skupin. Soubor otázek A vychází z primární výzkumné otázky, zda se děti umějí podepsat a jak svému podpisu rozumějí po lingvistické stránce. Kategorie otázek B se týká druhé hlavní výzkumné otázky – jakou důležitost a prospěšnost děti podpisu přisuzují.

Skupina otázek A:

- Co jsi napsal/a?
- Co znamenají jednotlivé části toho, co jsi napsal/a?
  - Jsou to jednotlivá písmena?<sup>3</sup>
    - Z jakých písmen se skládá, to, co jsi napsal/a? (Je slovo JANA v dětské mysli složeno s písmen J,A,N,A, nebo pouze z písmene J, anebo z úplně jiného/jiných písmen?)
    - Na jaké pozici stojí jmenovaná písmena ve jménu? (Ve slově JANA je písmeno J na začátku, písmeno A uprostřed a na konci. Pojmenují a ukáží děti současně správné písmeno i jeho náležitou pozici ve slově?)
  - Reprezentují jednotlivé části napsaného slova osobu, která je napsala?
    - Je slovo JANA složeno ze čtyř částí, jež všechny znamenají tutéž osobu? Písmeno J pro dítě neznamena dané písmeno, ale reprezentuje slovo/osobu Janu, rovněž tak i písmena A, N, A.
  - Představují jednotlivé části napsaného slova i někoho jiného než jen jedince, jenž je napsal?
    - Znamená písmeno J ve slově JANA pro dítě osobu Janu, ale písmeno A značí maminku, N tatínka a A sourozence?
    - Reprezentují jednotlivá písmena jiné rodinné příslušníky nebo i někoho jiného z okolí dítěte?

---

<sup>3</sup> Následující otázky jsou vytvořené na základě konkrétních rozhovorů s dětmi. Pokud dítě odpovědělo na tuto podotázku kladně, zeptala jsem se ještě na daná písmena a jejich pozici a přešla jsem k další otázce.

- Z jakého důvodu dítě vidí pod písmeny zrovna tyto osoby?
- Zastupují písmena v napsaném jméně jiná slova, nikoli pouze pojmenování nebo sociální role? Jak to dítě vysvětluje?
- Proč si myslíš nebo jak víš, že části podpisu nebo celý podpis jsou zrovna tím, co říkáš? (Někdo ti to říkal? Přišel/Přišla jsi na to sám/a?)
- Co podle tebe znamená podpis?
- Souvisí spolu jméno a podpis?

#### Skupina otázek B:

- Je podle tvého názoru důležité umět se podepsat? (Na základě rozhovorů jsem doplnila otázku, zda je podpis důležitý ve škole.)
- Je podle tebe podpis užitečný? K čemu je podle tebe podpis užitečný?
- V jakých situacích podpis používáš/používáme?
- Proč ses učil/a podepsat se?
- Kdo tě učil podepsat se?
- Chtěl/a ses umět podepsat ty, nebo tě podpis začal učit někdo jiný z vlastního zájmu?
- Jak ses učil/a podepsat se? (Někdo ti vedl ruku? Obkresloval/a jsi sám/a písmenka?)
- Bylo/Je těžké naučit se podepsat?
- Poznáš podpis někoho jiného? (Podle čeho jej poznáš?)
- Změní se někdy tvůj podpis? (Budeš ho psát psace/tiskace? Budeš používat i příjmení?)
- Umiš napsat i jiná písmenka nebo slova?

Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak děti chápou podpis. První skupina otázek se věnuje především schopnosti samostatně se podepsat a vysvětlit, z čeho se podpis skládá.

Z předchozího bloku otázek vyplývá druhý okruh dotazů vztahujících se k tomu, zda a v jaké míře považují děti podpis za důležitý pro ně samé a co jsou tudíž ochotny podstoupit pro to, aby se ho naučily, a je-li podle jejich názoru podpis užitečný i v širší společnosti a v jejich dalším životě. K této skupině dotazů patří i otázky věnující se

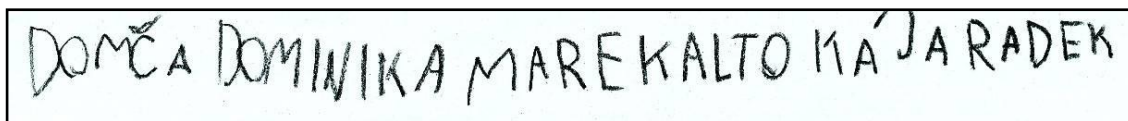
tomu, v jakých situacích používají podpis v současné době, v jakých situacích ho budou možná používat v budoucnosti a v kterých případech mohou podpis používat kamarádi/kamarádky, rodiče či jiní lidé. Otázky v této skupině se také věnují dětské reflexi vývoje podpisu: jestli děti vědí, z jakého důvodu se chtěly svůj podpis naučit, kdo je podpis učil, jak dlouho se ho učily a jak těžké to bylo.

V rozhovoru jsem se věnovala i otázkám, zda děti umějí psát i jiná písmena či slova. Taktéž tyto otázky se vztahovaly k hlavní otázce výzkumu, protože jsem po dětech vyžadovala jiná slova pouze od písmen vyskytujících se v jejich jméně a cílem mimo jiné bylo zjistit, zda na tuto skutečnost děti přijdou. V případě znalosti jiných písmen jsem chtěla ověřit, zda se děti učily písmena a v souvislosti s nimi i podpis, případně naopak, a jestli podpis chápou jako složený z jednotlivých písmen, nebo jej spíše považují za ojedinelý symbol/znak.

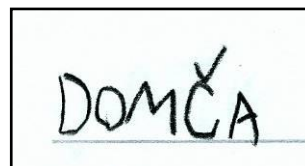
Pro představu, jak vypadá materiál, který jsem svým výzkumem získala a s nímž jsem posléze dále pracovala, jsem do této části práce zařadila ukázkou podpisu a rozhovoru s jedním respondentem. Výtvary ostatních dětí je možné nalézt v příloze.

### **Dominika, 6 let**

Svůj výtvar přčetla jako Domča a správně přehláskovala i jednotlivá písmena. Na otázku, zda umí i jiná písmenka, kývla že ano, a když jsem se zeptala, zda je napíše, napsala DOMINIKA. Slovo po sobě okamžitě přčetla – DO, O, M, I, N, I, K, A, DOMINIKA. Na písmeno M ji napadlo slovo Marek a správně ho napsala. Na písmeno Č a A ji nic nenapadlo, tak jsem navrhla slovo AUTO a zeptala se, zda by ho uměla



napsat, kývla a napsala ALTO. Přčetla jej jako A, L, T, O – AUTO. Také říkala, že umí napsat ještě Dominička. Podpisy jiných lidí pozná, třeba maminky a tatínka. Maminka se podepisuje KÁJA a tatínek RADEK. Obojí sama od sebe napsala, přčetla a správně přehláskovala. Jména poznala, i když jsem je napsala já a zeptala se na ně po chvilce. Podpis jí učila maminka pomocí obkreslování písmen, ale chtěla ho umět sama Dominika. Proč ho chtěla umět, už neví. Další písmenka se učila psát s bratrem, protože je chtěla umět. Přišlo jí důležité vědět, jak se píšou, aby je uměla poznat. Nejprve se jí líbily tvary písmen, sama písmena se jí zalíbila až pak. Učení se



podpisu bylo hodně těžké, ale chtěla ho umět, tak to musela vydržet. Podpis je důležitý, protože aspoň ostatní budou vědět, jak se jmenuje. Myslí si, že je důležité vědět, jak se jmenuje, ale nedokáže říct, proč si to myslí. Jméno a podpis spolu souvisí – kdyby se jmenovala jinak, podepisovala by se také jinak. Ve školce se podepisuje na obrázky, aby maminka a paní učitelka věděla, který obrázek je její. Podpis bude ve škole stejně užitečný jako ve školce – k podepisování na obrázky a úkoly. Ve škole se bude učit podepisovat psace.

## 7.4 Prezentace dat

### 7.4.1 Schopnost podepsat se

#### 1. Dovednost podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podepíše se správně konvenčními písmeny celým svým křestním jménem nebo jeho variací	0	2	5	10	17
Podepíše se konvenčními písmeny s drobnými chybami	0	0	1	3	4
Podepíše se konvenčními písmeny, ale jen část jména	1	0	0	1	2
Podepíše se konvenčními písmeny, ale zrcadlově	0	0	0	2	2
Nepodepíše se <sup>4</sup>	2	0	2	1	5
Celkem	3	2	8	17	30

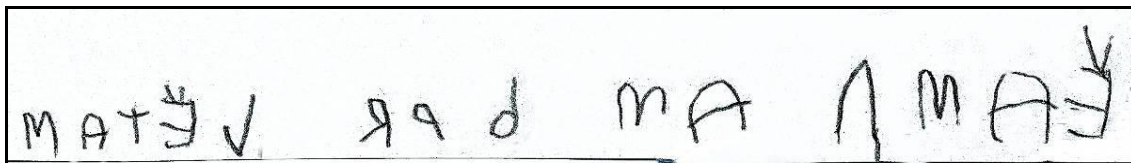
Ze svého vzorku dat usuzují, že schopnost podepsat se výrazně roste s vyšším věkem. Zatímco ve třech letech je tato dovednost spíše výjimkou, v šesti letech je naopak výjimečné,



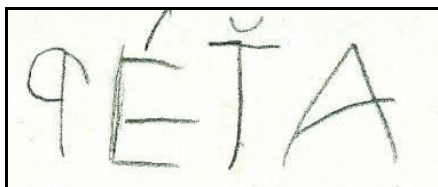
pokud se dítě podepsat neumí nebo o podpis nejeví žádný zájem. Ve věku tří let se ze tří dětí podepsalo pouze jedno a napsalo jen část svého jména (viz obrázek vpravo).

<sup>4</sup> Děti v této kategorii na otázku, zda se umí podepsat nebo napsat nějaká písmena, odpověděly záporně. Není zcela jisté, zda svůj podpis a psaní skutečně neovládají nebo je pouze nechtěly předvádět. Avšak z jejich odpovědí na otázky týkající se obecných představ o psaní a podpisu (důležitost, užitečnost apod.) lze soudit, že psaní ani podpis je prozatím neláká.

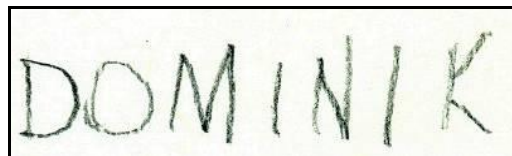
Oproti tomu v šesti letech svůj podpis neuměla napsat pouze jedna dívka, je zde však mnohem vyšší variabilita podoby podpisů.



MATĚJ



PÉŤA

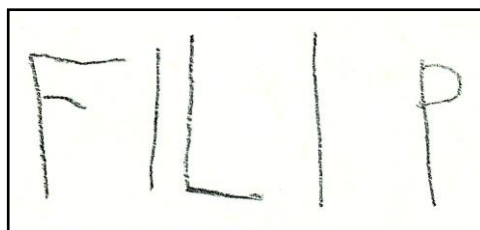


DOMINIK



NATAĽKA

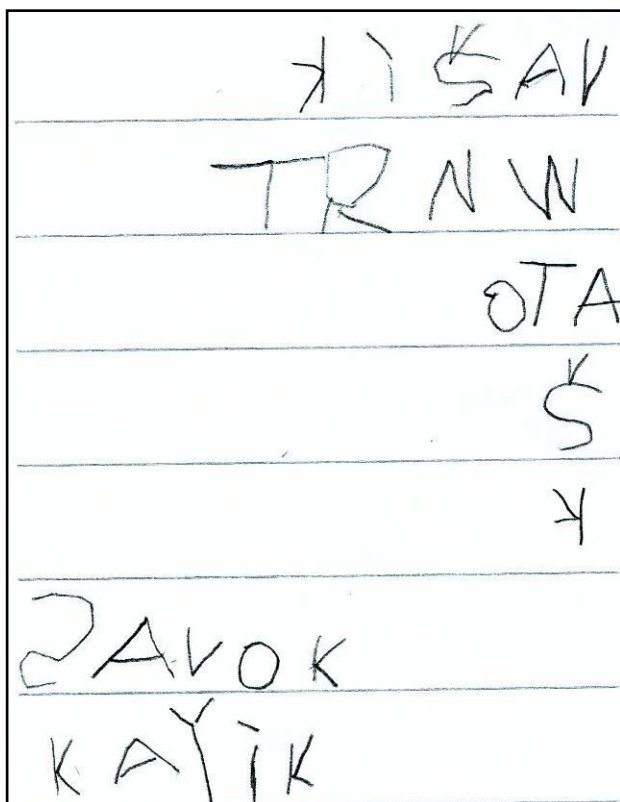
Od čtyř let se pomalu zvyšuje snaha naučit se podpis psát a v pěti letech „umí“ svůj podpis téměř každé dítě. Ve věkové kategorii čtyř let se podepsaly obě dívky ze dvou dotázaných, v pěti letech (podpis pětiletého hochy na obrázku vpravo níže) svůj podpis neuměli pouze dva chlapci z celkového počtu osmi dětí. Slovo umí jsem záměrně dala do uvozovek, protože pravděpodobně až do začátku povinné školní docházky dětský podpis ne vždy odpovídá naší konvenční představě podpisu. V mém souboru dat se nejvíce dětí podepsalo správnými konvenčními písmeny svým křestním jménem, případně jeho variantou. Nicméně málokdo z dospělé populace by jejich podpis asi označil za konvenční, jelikož se všechny děti podepsaly pouze jménem, z toho v 15 případech jeho zdrobnělinou. Příjmení, kterým se podepisují dospělí lidé, ve svém podpisu nenapsalo žádné dítě. To je však dáno spíše tím, že je příjmení v takto raném věku pro děti často příliš složité a náročné na naučení, jak také vyplývá z uvažování dětí o tom, zda se jejich podpis v budoucnosti změní a proč.



FILIP

A photograph of a child's handwriting on lined paper. The text 'DENISKA 5 LET' is written in a simple, blocky font. The letters are somewhat irregular and the spacing is uneven.

Podpis pětileté dívky

A photograph of a child's handwriting on lined paper. The text is written in a simple, blocky font. The letters are somewhat irregular and the spacing is uneven. The text is: KISAV, TRNW, OTA, K, S, Y, ZAVOK, KAŮIK.

Všechny děti se podepsaly hůlkovým písmem. V kategorii pěti let ve svém podpisu chybovalo pouze jedno děvče, které ve svém podpisu napsalo uprostřed dvakrát stejné písmeno. V mém výzkumném vzorku se tak nepotvrzuje tvrzení Bacusové, že děti v pěti letech často píší některá písmena zrcadlově se zvětšením na konci řádku (Bacus, 2004). Pravda je, že zvětšování písmen na konci řádku jsem ve svém výzkumu nemohla ověřit, protože podpis dětí je příliš krátký a na konec řádku v mém vzorku ani jednou nesahal. Zatímco u

pětiletých dětí se zrcadlové psaní neobjevilo ani v jednom případě, v kategorii šesti let se tento jev prokázal v pěti případech. Dva chlapci se podepsali celým jménem zrcadlově obráceně a zprava doleva. Jeden z chlapců (obrázek vlevo) napsal i všechna ostatní písmena a slova kromě dvou v opačném směru. Pedagog Synek, který se zabýval projevy směřovosti ve vnímání a v motorických činnostech předškolních a mladších školních dětí (Synek, 1972 in Mlčáková, 2009), tento jev nazýval opačnou nebo neustálenou směřovostí. „Výsledný tvar písmene je správný, jen je zrcadlový a začíná na řádku tam, kde slova obvykle končí“ (Mlčáková, 2009, s. 40). Jediná dvě slova, která hoch napsal zleva doprava, umístil na správnou stranu řádku zcela sám a bez pobízení. Naše debata o psaní zprava doleva a opačně začala až po tomto písemném počínu. Na otázku, proč někdy píše z levé strany papíru a jindy opačně, mi odpověděl, že „správně“ píše, když ho psaní baví. A ačkoli měl před začátkem psaní možnost výběru papíru s linkami i bez linek, rozhodl se pro papír linkovaný se striktním

A photograph of a child's handwriting on lined paper. The text 'a h' is written in a simple, blocky font. The letters are somewhat irregular and the spacing is uneven.

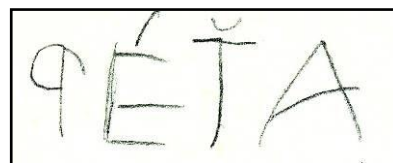
odůvodněním, že na linkovaný papír se píše, zatímco nelinkovaný slouží ke kreslení. Je tedy možné, že papír s linkami má spojen s nudnou a poměrně náročnou činností, a proto se zpočátku podepisoval zprava doleva.

Ve třech zbývajících podpisech se prokázal jev, který Synek nazval inverzí (písmena otočená podle vertikální nebo horizontální osy). Kromě tohoto jevu se v dětském psaní někdy vyskytují také reverze neboli písmena otočená o 90°. V mém souboru se objevila inverze písmen, která lze snadno převrátit podle vertikální osy – Z, P a J (viz obrázek vpravo).



Podle Synka se zrcadlové psaní zpravidla objevuje, když se dítě začíná učit psát a obkresluje písmena, což se v mém výzkumu také potvrzuje. Všech pět dětí se svůj podpis učilo obkreslováním napsaných písmen. Ani Synek ani Mlčáková (2009) se v problematice zrcadlového psaní nezmiňují o možnosti, že tento jev ovlivňuje také lateralita. Je možné, že dítěti píšícímu levou rukou psaní zprava doleva nepřijde chybně jiné, protože stejně jako praváci začíná na opačné straně listu než je ruka, v níž má tužku. Píše tedy podle stejného principu jako jeho vrstevníci, ale jelikož píše opačnou rukou, musí začínat i na opačném konci papíru.

Zrcadlovým psaním se zabývaly také autorky Bednářová a Šmardová (2006), které tvrdí, že tento způsob psaní může souviset s malou znalostí písmen a jejich používáním, což by se časem mělo samo upravit.



Upozorňují však i na fakt, že se také může jednat o chybu zrakového vnímání (zejména rozlišování) nebo prostorové orientace, chybějící orientaci či automatizaci ve vnímání posloupnosti ve směru zleva doprava.

Synek ve svém longitudinálním výzkumu zaměřeném na směrovost zjistil, že děti s neustálenou či opačnou směrovostí mají horší prospěch ve škole. Oproti jiným



dětem totiž na začátku školní docházky musejí zvládnout o jeden o úkol navíc. Nadto je otázka, zda právě potlačování této směrovosti nezpůsobuje problémy

ve čtení a psaní. Dnes je možná podpis těchto dětí považován za chybný, ale v minulosti tomu tak vždy nebylo. Vodorovný směr psaní se v Evropě vyvinul až v průběhu

5. století před naším letopočtem a do té doby se psalo obousměrným typem písma zvaným bustrofedon. Jelikož však musíme dodržovat způsob psaní ustálený v současné době, měli bychom se možná zamyslet se nad tím, zda bychom s přeučováním chybné směrovosti neměli důsledně začít již při prvních dětských pokusech o psaní a nečekat, zda se směrovost upraví časem sama nebo si s tím následně poradí vyučující v první třídě. Konečně dítě se mnohdy učí podpis, aniž by mělo ponětí o jeho hláskové struktuře nebo (budoucí) užitečnosti (jak dále rozvádím), proč tedy k podpisu jako symbolu nepřidat ještě jeden fixní atribut, a to jeho psaní zleva doprava.

#### 7.4.2 Lingvistické vnímání „podpisu“<sup>5</sup>

##### 2. Schopnost přečíst svůj „podpis“

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Přečte správně, co napsal/a	1	1	4	12	18
Nepřečte zcela přesně, co napsal/a	0	1	2	3	6
Nepřečte vůbec	0	0	0	1	1
Nepodepsal/a se	2	0	2	1	5
Celkem	3	2	8	17	30

##### 3. Opakovaná četba „podpisu“

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Svůj podpis přečte i po změně tématu	0	0	1	4	5
Svůj podpis přečte díky poznání prvního písmena	0	1	1	3	5
Svůj podpis po změně tématu nepřečte, ale pozná jednotlivé hlásky a z nich odvodí to, co napsal/a	1	1	3	6	11
Svůj podpis po změně tématu znovu nepřečte	0	0	1	3	4

<sup>5</sup> „Podpis“ – u všech respondentů se nemusí jednat o reálný podpis, ale o to, co dítě za podpis považuje

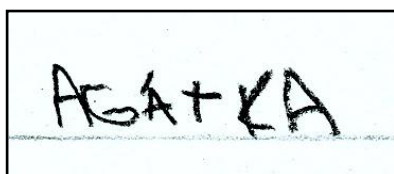
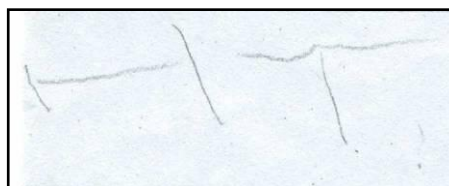
Celkem	1	2	6	16	25
--------	---	---	---	----	----

#### 4. Znalost hlásek z „podpisu“

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Zná všechny hlásky svého podpisu	1	0	2	8	11
Některé hlásky pozná, zbytek si odvodí	0	0	1	1	2
Pozná jen první hlásku	0	1	2	5	8
Pozná většinu hlásek	0	1	1	1	3
Nepozná žádnou hlásku	0	0	0	1	1
Celkem	1	2	6	16	25

Tři výše uvedené tabulky spolu úzce souvisí. Zatímco okamžitě poté, co děti svůj podpis napsaly, přečetlo jej správně 18 respondentů, po rozhovoru o dětských představách a obecných vlastnostech podpisu svůj výtvar rozpoznalo pouze pět dětí. V kategorii šestiletých dětí to dokázalo třikrát méně dětí, u pětiletých dětí takový markantní rozdíl není – vzápětí po napsání svůj podpis přečetly čtyři děti oproti jednomu, který podpis přečetl i po změně tématu. Ve věkovém rozmezí tři až čtyř let žádné dítě své dílo znovu nepřečetlo, přestože ihned po dokončení podpisu jej přečetl jeden respondent z každé kategorie.

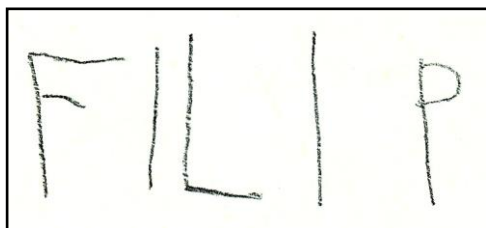
Se schopností opětovně poznat svůj podpis pravděpodobně mimo jiné souvisí i dětská znalost hlásek, z nichž se jejich jméno skládá. Tříletý chlapec (obrázek vpravo) sice své jméno znovu napoprvé nepřečetl, ale rozeznal hlásky a usoudil, že čte své jméno.



Podobně i čtyřleté dívky rozeznaly svůj podpis po změně tématu pomocí znalosti hlásek. Respektive jedno děvče hlásky poznalo a odvodilo z nich své jméno/podpis, druhá dívka poznala pouze první písmeno (obrázek vlevo), z něhož však taktéž došla k závěru, že na papíře je napsané její jméno. Je asi vhodné podotknout, že

tato dívka je v tabulce „přečtení podpisu“ zařazena do kategorie „nepřečte svůj podpis zcela přesně“. Je to z toho důvodu, že své jméno děvče přečetlo tak, jak jej napsalo, v přečtení svého výtvaru však přidalo i příjmení, které nenapsala.

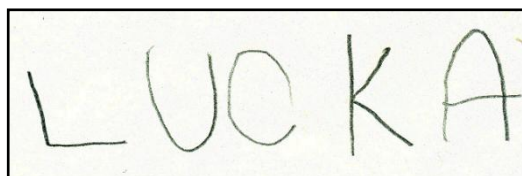
V kategorii pěti a šestiletých dětí je rozbor trochu složitější. Čtyři pětileté děti přečetly svůj podpis správně, ale jen jeden chlapec jej zvládl přečíst opakovaně



(obrázek vlevo). Všechny hlásky svého podpisu znají pouze dvě děti – chlapec, který své jméno přečetl i po změně tématu, a děvče, jež svůj podpis znovu poznalo podle jednotlivých

hlásek, z nichž se jméno skládá. Podle dílčích hlásek svůj podpis poznají ještě dvě děvčata, která sice neznají všechna písmena svého jména, ale většinu již rozeznají a zbylá buď odvodí, nebo se jimi nezabývají. Podle prvního písmene své jméno znovu pozná jedno děvče, které taktéž nepřečetlo svůj podpis zcela správně, jde ale spíše o puntičkářskou poznámku. Napsalo totiž ve svém jméně dvě písmena S, ale přečetlo jen jedno. Posledním dítětem v kategorii pěti let je dívka, která svůj podpis (obrázek níže)

opakovaně nepřečte a kromě první hlásky jiná písmena ve svém podpisu nezná. Je rovněž zařazena v kategorii nesprávného přečtení podpisu, protože své jméno přečetla jako zdrobnělinu, což však nenapsala, a přidala taktéž nenapsané příjmení.

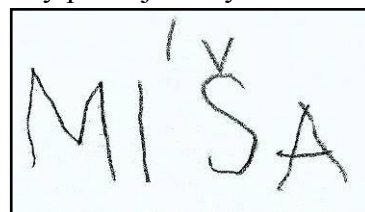


Jak již bylo řečeno, pouze čtyři šestileté děti dokázaly svůj podpis přečíst i po změně tématu – z původních 12 dětí, které svůj podpis správně přečetly ihned po jeho



napsání. Hlásky ve svém jméně však poznalo osm dětí. Zbývající čtyři, jež podpis jednoznačně nepřečetly, jsem zařadila do kategorie dětí, jenž svůj podpis odvodí pomocí znalosti jednotlivých hlásek.

Do stejného souboru spadají i dva chlapci, kteří některé hlásky poznají a zbytek odvodí nebo zůstává mimo jejich zájem. Zajímavostí je, že jeden z těchto chlapců poznal všechna písmena kromě prvního. Naopak podle první hlásky podpis rozpoznali jiní dva chlapci a dívka (podpis dívky na obrázku výše). Stejně



tak dva další hoši poznali pouze první písmeno ve svém podpisu, ale ani podle něj neodvodili, že napsaný text je jejich podpis. Jeden z chlapců (obrázek výše) dokonce považuje všechna písmena svého jména za stejná jako je hláska počáteční.

Samozřejmě, že mnou vytvořené kategorie jsou založené převážně na subjektivním dojmu, který jsem měla z dítěte. Zejména tabulka věnující se opětovnému přečtení podpisu. Je pravda, že některé děti mi řekly, jak na své jméno znovu přišly („*Přečetl jsem si ho.*“ „*Skládá se z mých písmen.*“ „*Je tam moje písmeno.*“), což mi v souvislosti s dalšími informacemi umožnilo zařadit je do určité kategorie. Ne všechny děti ovšem byly tak vstřícné (nebo pravdomluvné) a já jsem k jejich umístění do specifické skupiny musela dojít na základě dílčích poznatků o dítěti, které jsem vydedukovala z rozhovoru, nebo podle subjektivního pocitu a toho, jak se děti při podpisu a rozhovoru tvářily.

Četbu podpisu může ovlivňovat i fakt, zda se děti svůj podpis chtěly naučit psát samy, nebo je k tomu někdo přiměl. Důležité také je, nakolik se jim jiná osoba při učení podpisu věnovala. Děti vědí, že jejich jméno má nějaký základní tvar a pak existují jeho obměny, z nichž některé se jim líbí, a jiné nikoli. Pokud se dětem při učení podpisu nikdo nevěnoval, ale děti se ho chtěly naučit samy od sebe, je dost pravděpodobné, že podpis, který se učí, považují za přepis varianty svého jména, kterou mají nejradši nebo ji slyší nejčastěji. Přestože písmena v podpisu znají, neznají je natolik, aby věděly, že dohromady znamenají něco jiného, než si myslí. Bacusová říká, že učit dítě v pěti letech písmena abecedy není užitečné, spíš to naopak děti mate. Jako papoušek se naučí pouze odříkávat, jak jdou písmena za sebou (Bacus, 2004).

Fakt, že ihned po napsání dokázala svůj podpis přečíst nadpoloviční většina dětí, zatímco po změně tématu jen zhruba třetina, může dokazovat, že děti podpis vnímají jako symbol. Značku sebe sama, kterou se z různých důvodů naučily a nyní ji „dělají“. Jinými slovy obtiskávají ji na papír. Děti v předškolním věku jsou ve zvláštním období, kdy zároveň rozumí i nerozumí písmu. Tištěné písmo v textech většinou v pravém slova smyslu ještě nevnímají, nerozumí mu primárně jako soustavě písmen tvořících slova a věty a jejich pozornost upoutávají spíše ilustrace. Na druhou stranu se většinou silně vymezují proti tomu, že by jejich podpis byl obrázkem. Kresbu spojují s malováním a podpis už se psaním, byť pohyby při realizaci a někdy i výsledek mohou být velmi podobné. Podpis je důležitý právě proto, že je psaný, a psaní je umění, které ovládají jen starší děti a dospělí. Celé dětství děti slyší, že svět písmen je zajímavý, ale naučí se ho

znát a pochopí ho, až budou starší, až ve škole. Odmala jsou ale písmu vystaveny a podpis jim otvírá jedinečnou cestu, aby do psaného světa mohly předčasně nakouknout. S tím souvisí i důvody, které děti vedly k naučení podpisu. Kategorie v následující tabulce jsem vytvořila podle odpovědí dětí v rozhovorech. Výchozí otázkou bylo, zda se chtěly podpis naučit samy a proč ho chtěly zvládnout. Většina dětí na ni dokázala po krátkém zamyšlení relativně bez problémů odpovědět. Pokud dítě nedokázalo odpověď vymyslet, pokládala jsem návodné otázky, které jsem převzala z odpovědí ostatních dětí, například: Chtěl/a ses umět podepsat sám/a? Kdo chtěl/a, abys uměl podpis? Rodiče, bratr, sestra, učitel/ka? Chtěl/a ses umět podepsat, abys poznal/a svoje věci? Chtěl/a jsi umět podpis, protože to umí dospělí a starší děti? Chtěl/a jsi zvládnout podpis, protože je dobré jej umět, než půjdeš do školy?

#### 5. Co vedlo k výuce podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Vlastní touha – symbol dospělosti	1	2	3	5	11
Vlastní touha – sebeidentifikace	0	0	2	1	3
Vlastní touha – identifikace vlastních věcí	0	0	0	4	4
Nutnost pro školu	0	0	0	4	4
Učitel/učitelka	0	0	1	1	2
Nezná důvod	0	0	1	2	3
Celkem	1	2	7	17	27

Více než polovina dětí se podpis chtěla naučit, protože v této schopnosti vidí symbol dospělosti. Považují jej za dovednost, která je dělá staršími a svébytnými. Děti v předškolním věku mají velkou touhu učit se a poznávat nové věci, protože prostřednictvím jejich ovládnutí se stávají zralejšími samostatnými bytostmi. Domnívají se, že po zvládnutí písma a v první řadě podpisu vkročí do nového světa, v němž již nebudou malými dětmi vyžadujícími péči a ochranu, ale bude na ně pohlíženo jako na dospělé nezávislé osoby. Touha po časnější dospělosti vedla k naučení podpisu tříletého chlapce i dvě čtyřletá děvčata. Nepatrnou většinu tento důvod měl i u pětiletých a šestiletých dětí. Zatímco v kategorii pětiletých dětí byla těsně druhou příčinou schopnost sebeidentifikace, ve skupině šestiletých dětí hrála větší roli možnost označení a následné poznání vlastních věcí a výhodnost tohoto umění ve škole. Přání naučit se podpis, aby se děti mohly něčím identifikovat, patrně plyne z obecné snahy lidí

pojmenovávat věci, které jim patří. Rodiče děti učí, že jim jejich jméno a posléze rovněž i podpis neboli psané jméno patří. Podpis je hmatatelným a nezměnitelným vyjádřením toho, že dítě existuje. Potvrzuje jeho existenci nejen jemu samotnému, ale i širokému okolí dokazuje, že je dítě živá bytost s vlastními právy. Do doby, než se dítě naučí podpis, nemá žádný očividný důkaz své existence a bojí se, že by se mohlo stát neviditelným samo sobě, ale zejména by je mohlo přestat vnímat okolí. Tyto děti také vědí, že spolu souvisí jejich jméno a podpis. Skutečnost, že se při změně jména změní i podpis, ale zatím tuší jen málo dětí, více jich určitou souvislost pouze předpokládá.

Skupina dětí, která vysvětluje touhu naučit se podpis kvůli identifikaci věcí, je ve svém názoru již ovlivněna výukou. Ve skutečnosti děti podpis tímto způsobem nepoužívají, ale neustále slyší, že k tomuto účelu podpis slouží. Ve svém věku, kdy většina z nich ještě neumí číst, je jim však k identifikaci věcí mohou použít těžko. Přestože třeba znají písmena ze svého jména, jako celek je po delší době nepoznají a musely by ony i jejich rodiče (učitelé) vynaložit velké úsilí a soustředěnost, aby podpis podle písmen dokázaly přehláskovat a poznat i po několika dnech. Nicméně pokud se děti s tímto důvodem ztotožní, nejspíše jim to usnadní pozdější používání podpisu ve škole a budou chváleny vyučujícími i ve školce. Samy se budou považovat za vyspělejší, protože si již dokáží „podepsat výtvary“. Druhou nejčastější příčinou touhy po podpisu u šestiletých dětí byla škola. Předškolní děti mají často představu, že podpis se musí naučit, aby mohly na základní školu nastoupit nebo aby je z ní učitelé brzy nevyloučili. Obávají se, že pokud nebudou podpis ovládat, dostanou špatné známky. Zde je vidět, jak se děti ještě před vstupem do školy obávají hodnocení svých výkonů a toho, co se stane, pokud některé dovednosti nezvládnou. Na druhou stranu pro některé děti je škola institucí pro dospělé, „žádné děti“, a proto by v době nástupu do ZŠ měly podpis ovládat. Tyto děti školu nevnímají jako strašidlo, nýbrž jako pozitivní motivaci ke zdokonalování svých schopností nebo osvojení nových. Částečně tento důvod souvisí i s touhou po podpisu jako symbolu dospělosti. Skupina dětí odůvodňujících výuku podpisu školou však dospělost vidí právě v docházce do ZŠ („*Jsem dost velký na to, abych mohl chodit do školy*“), zatímco ostatní děti nad vedlejšími důsledky dospělosti neuvažují. Dalo by se možná říci, že nejsou tolik vyspělé.

Jen dvě děti se podpis samy naučit nechtěly, ale přiměl je k tomu někdo z rodiny nebo vyučující ve školce či v kroužku. A tři děti nevymyslely žádný důvod, proč se podpis učily.

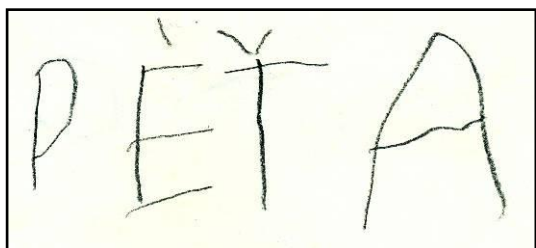
Vzhledem k tomu, že jsem mluvila pouze s dětmi, a ne také s jejich rodiči, nejsou důvody dětí naučení se podpisu objektivní. Velká část z nich nejprve uvedla jako

původce zájmu o podpis sebe a postupně z rozhovoru vyplynulo, že to možná nebyl zcela jejich nápad. Anebo nejprve označily za iniciátory rodiče, ale pak svou výpověď změnily a uvedly sebe. Patrně to souvisí s tím, jak jsou na sebe v souvislosti s touto dovedností hrdé a s jejich očekáváním, zda bude jejich touha po podpisu v rozhovoru oceněna. Podobné je to i s tvrzením dětí, kdo je učil podpis psát, jak ukazuje následující tabulka.

#### 6. Pomoc při učení se podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Zpočátku tvrdí, že se podpis učil/a sám/sama, později připustí pomoc rodičů/sourozenců	1	1	2	7	11
Nezapírá pomoc rodičů/sourozenců	0	1	3	7	11
Učitel/učitelka	0	0	1	1	2
Trvá na tom, že se podpis učil sám/sama	0	0	0	1	1
Celkem	1	2	6	16	25

Pouze tři děti během celého rozhovoru trvaly na extrému, že se podpis naučily psát zcela samy (podpis šestiletého chlapce na obrázku), anebo že naopak nevynaložily při výuce podpisu téměř žádné úsilí a vše je naučili vyučující ve školce. Ostatní děti se



rozdělily na dvě stejně početné skupiny, z nichž jedna silně zdůrazňovala svůj podíl na výuce podpisu a druhá své zásluhy učení se podpisu nezlehčovala, ale byla si vědoma pomoci svého okolí. Skupiny nejsou zcela rovnocenné, protože do kategorie „vlastních zásluh“ patří i tříletý chlapec, zbylé věkové třídy jsou ale relativně vyvážené. V souladu s míněním dětí o tom, kdo je učil podpis psát, je i vnímání učení se podpisu (viz tabulka). Výjimkou je pouze tříletý chlapec, který je ale možná právě v období, kdy chce vše dělat sám, což se projevilo v prvotní odpovědi na otázku, kdo ho učil podpis. V rozhovoru již své odpovědi tolik vědomě nekontroloval.

### 7. Vnímání pomoci při učení se podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Klade důraz na vlastní vykonanou práci, pomoc rodičů považuje za nutné zlo	0	1	2	7	10
Učení se podpisu považuje za práci, s níž přirozeně pomáhají rodiče	1	1	4	9	15
Celkem	1	2	6	16	25

Děti, které nejprve tvrdily, že se podpis učily psát samy, ale z rozhovoru vyplynul opak, kladly velký důraz na vlastní práci. Když jsem se zeptala na pomoc rodičů, odpovídaly neochotně a podíl okolí bagatelizovaly. Důvodem může být, že tyto děti mají pocit, že musely samy udělat příliš kognitivní práce, a zásluhy za ni si přisvojují tímto způsobem. Mohou mít také pocit, že přiznáním pomoci při výuce by ztratily pocty a respekt, které se domnívají, že samostatným učním podpisu dosáhly. Obávají se, že by jejich práce při výuce podpisu a podpis samotný ztratil svou cenu. Oproti tomu děti, které pomoc okolí nezapírají, lze pokládat za vyspělejší, neboť přirozeně považují učení se podpisu za náročnou práci, kterou jako děti samy nezvládnou. Na druhou stranu na ně však můžeme pohlížet jako na děti, které setrvávají v dětském světě a nechtějí se ho vzdát. Podpis je pro ně taktéž záležitost dospělých, a kdyby jej zvládly samy bez pomoci, mohly by již být pokládány za dospělé a musely by se vzdát privilegií dětství. Mohlo by se jednat o nevědomou projekci touhy udržet si dětství.

Jakou roli hrálo při výuce podpisu okolí dítěte, napovídá způsob výuky podpisu, který děti uváděly.

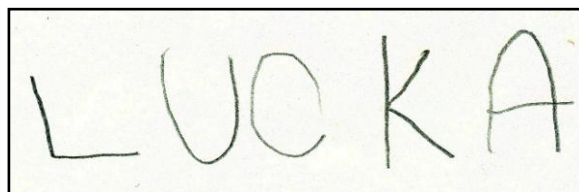
### 8. Způsob výuky podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Namátkové zkoušení tvarů	0	0	0	3	3
Obkreslování písmen ze svého jména	1	1	4	10	16
Podle napsaného vzoru svého jména	0	1	2	3	6

Celkem	1	2	6	16	25
--------	---	---	---	----	----

Naprostá většina dětí všech věkových kategorií uvedla, že se podpis učila pomocí obkreslování jednotlivých písmen nebo celého svého jména. Ačkoli některé děti tvrdily, že písmena opisovaly z klávesnice počítače nebo z knížky, z rozhovoru posléze vyplynulo, že jim někdo z okolí pomáhal alespoň s identifikací písmen, které se chtěly naučit. Pouze dvě šestileté dívky samy zkoušely různé tvary, až se jim podařilo napsat písmeno. Pravděpodobně však i jim s výukou někdo pomáhal, ale protože se děvčata považují za iniciátorky učení se podpisu, jemuž věnovaly velké úsilí, nechtějí pomoc okolí připustit sobě ani nikomu jinému. Náhodné tvary při učení se podpisu zkoušel i šestiletý chlapec, který však přiznává pomoc maminky, jež jeho výsledky korigovala.

Množství práce, jež děti musely při výuce podpisu vynaložit, se promítá i do dětského hodnocení toho, kolik času jim učení se podpisu zabralo. Pojetí času je u předškolních dětí silně vázáno na aktuální situaci a délku časových úseků posuzují subjektivně podle situace (Vágnerová, 2005). Většina dětí považuje výuku podpisu za

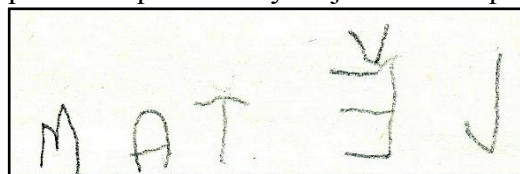


jednoduchou. Výrazně nejvíce bylo v této kategorii šestiletých dětí, které až na dvě dívky (obrázek vlevo) považují podpis za užitečný, důležitý a chtěly se

ho naučit z vlastní vůle jako symbol dospělosti a k identifikování vlastních věcí. Těsně za touto skupinou jsou děti, jež se podpis chtěly naučit, protože je to nutná dovednost pro budoucí školní docházku. Kromě tříletého chlapce, jehož vedla k výuce podpisu touha mít něco, čím by se mohl identifikovat, jsou v této kategorii pouze předškoláci.

Pouze dva šestiletí chlapci a pětiletá dívka tvrdili, že podpis je sice jednoduchý, ale učili se jej dlouho. Tyto děti jsou asi nejbližší pravdě. Mají-li dobře rozvinutou grafomotoriku a jsou zručné, obkreslování písmen pro ně opravdu nemuselo být složité. Patrně však trvalo relativně dlouho, než si tvary a orientaci písmen zapamatovaly. A jeden z chlapců

stejně píše podpis s chybou (obrázek vpravo). Dvě šestileté děti shledaly výuku podpisu náročnou, výrazně se ale lišily



v časovém určení – 1 den (dívka) a 10 dní (hoch). Oba jsou přesvědčeni o vynaložení velkého úsilí při jeho učení, avšak pro dívku je podpis pozoruhodný a přitažlivý (neuváděla pomoc rodičů), chlapec považuje podpis za důležitý pouze ve škole. Má také problém se zapamatováním tvarů písmen a pravděpodobně již ztratil pro pokračování ve výuce motivaci, jelikož předtím mu podpis připadal jednoduchý. Stejný počet pětiletých

děti považuje podpis za jednoduchý a extrémně náročný. Vzhledem k tomu, že v ostatních kategoriích tyto děti taktéž považují podpis za užitečný, důležitý a zajímavý, souvisí jejich vnímání náročnosti pravděpodobně jednak s hodnocením sebe sama (množstvím investic do výuky) a s nedostatečně rozvinutou grafomotorikou.

Celkově se dá říct, že vnímání náročnosti podpisu souvisí právě s úrovní rozvoje grafomotoriky, dětské zručnosti a oceněním vlastní práce. Některé děti, jež výuku podpisu hodnotí jako obtížnou, mohou mít dobré grafomotorické schopnosti, ale musely při učení vynaložit velké kognitivní úsilí a jsou si toho vědomy.

#### 9. Vnímání náročnosti výuky podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Obtížné – výuka 10 dní	0	0	2	1	3
Obtížné – výuka 1 den	0	1	1	1	3
Obtížné, ale nutnost	1	0	0	5	6
Jednoduché, ale dlouho	0	0	1	2	3
Jednoduché	0	1	2	7	10
Celkem	1	2	6	16	25

#### 7.4.3 Vnímání významu podpisu

##### 10. Představa o užitečnosti podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podpis považují za užitečný, ale nevědí k čemu	1	0	1	4	6
Podpis považují za užitečný především k identifikaci svých věcí nebo k sebeidentifikaci či identifikaci okolím	2	2	6	11	21
Podpis nepovažují za užitečný	0	0	1	2	3
Celkem	3	2	8	17	30

Pouze pro tři předškolní děti je podpis nepotřebná dovednost. Šestiletá dívka a pětiletý hoch svůj podpis neumějí ani napsat a schopnost psát písmena považují za zbytečnou. Rovněž se domnívají, že není nutné znát své jméno. Šestiletý chlapec svůj podpis sice ovládá, ale naučil se jej pouze proto, aby ve škole „nedostal pětku“. Jiné

využití podpisu nevidí a taktéž ho ve školce na rozdíl od ostatních dětí k ničemu nepoužívá. Zdá se divné, že by dívka s chlapcem ve svém věku podpis vůbec netoužili zkusit, když většina jejich spolužáků jej umí. Pravděpodobně však v jeho učení (nebo používání) nemají rodinnou podporu, vyučující ve školce se výuce psaní cíleně nevěnují a děti psaní neláká tolik, aby jej zkoušely samy. Nebo se děti o psaní pokusily a jejich výsledky nebyly přijaty pozitivně, možná dokonce i s odsouzením, že jsou na podobné dovednosti ještě malé. Dalším důvodem může být nedostatečný rozvoj grafomotoriky – koordinace oka a ruky pro psaní rozpoznatelných písmen je pro děti ještě příliš složitá. Příčinu lze vidět i v celkové nevyzrálosti dítěte, svět tištěného písma je pro ně možná opravdu ještě nezajímavý. Do této kategorie lze zařadit i čtyřletou dívku, která podpis považuje za užitečný, protože jí to řekl její děda. Svůj podpis ve školce píše hlavně k obrázkům, neboť „s ním vypadají hezky.“ Věří však také, že podpis u obrázků je vhodný, když „ji někdo nezná a chce ji poznat“. Pravděpodobně je na hranici chápání podpisu jako obrázku a jako identifikačního symbolu.

Relativně malá skupina dětí uvedla, že podpis považují za užitečný, ale nevědí k čemu. Pochopitelné je to u tříleté dívky, která svůj podpis ani neovládá. Podepsat se neumí ani pětiletý chlapec, u něhož bych však vzhledem k věku jistou představu o využití podpisu předpokládala. Na druhou stranu tento hoch narozdíl od svého stejně zkušeného vrstevníka podpis alespoň považuje za vhodnou dovednost, kterou si osvojí a bude využívat až ve škole. Všechny děti v této kategorii sice samy na otázku „Proč je podpis důležitý“ odpovědět nedokázaly, ale souhlasily s většinou mých návodných otázek, jež jsem získala z rozhovorů s ostatními dětmi. Naprostá většina dětí uváděla jako důvod užitečnosti podpisu možnost označit si a následně poznat své věci, zejména obrázky. Velmi častou odpovědí bylo: „Podpis je užitečný proto, aby všichni věděli, který obrázek je můj.“ „Podepisuju se na obrázky, aby maminka/rodiče/paní učitelka věděla, že je to můj obrázek, a aby ho nespletli s obrázkem někoho jiného.“ Tahle skupina dětí je pravděpodobně nejvyspělejší, protože již uvažuje o utilitaristické funkci podpisu v budoucnosti. Většina z nich také již uvažuje o reciprocitě procesů čtení a psaní, byť prozatím často nevědomě – podepisují se proto, aby jejich výtvar poznala dospělá osoba, která již čtení ovládá. Pokládají podpis za vhodný k identifikaci vlastních předmětů, nikoli však svou osobou, ale starší autoritou. Za autoritu je v tomto kontextu považován každý člověk, jenž umí číst. Druhá nejčastější odpověď na užitečnost podpisu zahrnovala možnost identifikace věcí, sebeidentifikace i poznání své osoby okolím. Nejčastěji tuto odpověď uváděly pětileté děti, pro něž podpis patrně znamená podstatu jich samých. Říkaly: „Umět se podepsat je důležité, aby všichni

*věděli, jak se jmenuju, a neřikali mi jinak.“ „Kdybychom podpis neuměli, tak by nikdo nevěděl, jak se jmenujeme.“ „Podpis je důležitý hlavně pro mě, abych věděl/a, jak se jmenuju.“* Podpis asi chápou jako symbol sebe sama, který je hmatatelným důkazem jejich existence a stvrzuje, že jsou samostatnou živoucí bytostí. Je to první možnost, jak se mohou vlastnoručně potvrdit nebo dát najevo své bytí. Vliv bude mít nejspíš i paměťový faktor, neboť děti se obávají toho, co by pro ně znamenalo zapomenutí jejich jména. Mají strach, že pokud ony zapomenou, jak se jmenují, mohou to zapomenout i všichni ostatní, a tím se stanou neviditelnými nebo zmizí ze světa. Podpis je oporou, k níž se děti mohou uchýlit v případě zapomenutí svého jména a mohou jej taktéž v případě nutnosti ukázat ostatním. I z toho důvodu je možná pro tuto skupinu dětí podpis znak, podle něhož jsou rozpoznatelné pro jiné osoby. Prostřednictvím podpisu je mohou lidé poznat, kdyby ostatní způsoby selhaly. Často také tyto děti zmiňovaly, že podpis bude užitečný zejména ve škole, kde se ho i lépe naučí. Možná je pro ně škola symbolem dospělosti, který je ještě vzdálený, ale již ne natolik, aby se zdál nedosažitelný.

S dětským vnímáním užitečnosti podpisu často souvisí i způsob a odůvodnění jeho používání. Důvod podepisování většina dětí sama nevymyslela, musela jsem pokládat návodné otázky, které jsem převzala z rozhovorů s dalšími dětmi. Kupříkladu jsem se ptala, zda se ve školce podepisují, a pokud ne, kde se budou podepisovat v budoucnu. Dále jsem se ptala, zda se podepisují proto, aby ostatní poznali, že je obrázek od ní/něho. Nebo je podpis součástí obrázku.

#### *11. Možné využití podpisu*

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podpis připojuje k vlastnoručně vytvořeným obrázkům/výrobkům s vědomím snazší identifikace, kdo dílo zhotovil	0	1	4	10	15
Podpis připojuje k obrázkům a chápe ho jako součást výkresu	0	1	0	2	3
Podpis z vlastní iniciativy nepoužívá	1	0	1	2	4
Podpis v MŠ nevyužívá, ale ve škole ho využívat bude	0	0	1	3	4
Celkem	1	2	6	17	26

Nejvíce dětí odpovědělo, že podpis používá k podepisování svých výtvarů, aby se poznalo, či jsou. Jsou to většinou šestiletí předškoláci, kteří také podpis považují za důležitý a užitečný. Poměrně málo dětí připojuje podpis k obrázkům z estetických důvodů. Funkci podpisu vidí kromě okrasu výtvaru zejména v možnosti sebeidentifikace a identifikace vlastní osoby jinými lidmi. Šestiletá dívka a chlapec a čtyřletá dívka podpis většinou nepovažují za užitečný ani příliš důležitý, zmiňují jej především v souvislosti se školou. Podpis jako dovednost nutnou pro školní docházku zdůrazňují rovněž jeden pětiletý a tři šestiletí hoši. Je překvapivé, že ačkoli se škola objevovala v mnoha odpovědích, pouze čtyři děti ji označily za hlavní místo, kde se podpis využívá. Zajímavou kategorii tvoří děti, které odpověděly, že podpis nepoužívají a podepisují se jen po vyzvání vyučujícími. Všechny svůj podpis v různé míře ovládají a považují jej většinou za užitečný, nikoli však důležitý. Je to podle nich dovednost, kterou je vhodné umět, ale nevádí, pokud si ji neosvojí teď, naučí se ji později ve škole.

V předchozím odstavci jsem narazila na vnímání důležitosti podpisu. V mém vzorku je poměrně vyrovnaný počet dětí, které podpis považují za důležitý již v mateřské škole, a předškoláků vidících opodstatnění podpisu až ve škole.

#### 12. *Minění o důležitosti podpisu*

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podpis bude stejně důležitý jako v MŠ	2	1	4	3	10
Podpis bude důležitější než v MŠ	1	0	3	9	13
Podpis bude nedůležitý	0	1	1	5	7
Celkem	3	2	8	17	30

Lze vidět určitou vývojovou tendenci, protože nejvíce dětí, které podpis hodnotily jako důležitější ve škole než ve školce, je ve věku šesti let. Na druhou stranu pět jejich vrstevníků podpisu nepřikládá žádnou důležitost. To je docela mnoho, neboť se ve věku šesti let očekává v tomto ohledu kognitivní vyzrálost a adekvátní hodnocení. Překvapivě v kategorii pětiletých dětí je pouze jeden hoch, který podpis neovládá a ani jej nepovažuje za důležitý. Slabá většina přikládá podpisu stejnou důležitost ve školce i ve škole. Stejně jako dvě tříleté dívky, které se podepsat neumějí, a čtyřletá dívka, jež podpis pokládá za obecnou dovednost, jejíž nezvládnutí budí posměch. Toto vnímání důležitosti podpisu lze vysvětlit tím, že dětské pojetí času je vázáno na přítomnost a pochopení budoucnosti ovládnou až ke konci předškolního období (Vágnerová, 2005).

Děti považují za největší úspěch zvládnutí psaní a nedokáží si představit, jak by se písmo mohlo v budoucnosti stát důležitějším, než je v současné době. Škola je pro ně ještě příliš vzdálená a jako vyšší (dospělejší) instituci ji prozatím nechápou.

Budoucí doba nemá přímý vztah k aktuálnímu konání dítěte a je tak pro něj nereálná a nudná, nicméně o změně svého podpisu v budoucnosti představu mají. Níže uvedené kategorie jsem vytvořila podle odpovědí dětí.

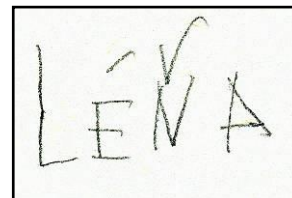
### 13. Představa o budoucnosti podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podpis se změní, ale neví, jakým způsobem a kdy, pravděpodobně ve škole	0	1	1	2	4
Podpis se změní – bude se psát psace, přidají se háčky a příjmení	1	1	2	6	10
Jiný podpis/podpis se naučí ve škole	2	0	2	2	6
Podpis se nezmění, jen možná bude psán psace a dítě se naučí psát i příjmení	0	0	2	5	7
Podpis se nezmění, jen se časem přidá příjmení	0	0	1	2	3
Celkem	3	2	8	17	30

Dětí, kterým se podle jejich názoru podpis změní nebo nezmění, je téměř vyrovnaný počet. Ve skutečnosti všechny děti připustily, že se jednou budou podepisovat jinak než nyní, ale jen některé to považují za změnu. Ve výpovědích nelze vyzorovat ani žádnou vývojovou křivku. Děti, které svůj podpis dosud neumějí, věří, že se jej naučí psát ve škole. Všechny tuto domněnku zmínily samy bez mých návodných otázek. V tabulce je v této kategorii zahrnut ještě šestiletý chlapec, jenž svůj podpis ovládá, ale je přesvědčen, že se ve škole naučí psát jiný podpis. Je překvapivé, že pouze jeden hoch hovořil o zcela jiném podpisu, avšak lze k němu zařadit i děti věřící, že se jim podpis nezmění. Možná si tato skupina dětí myslí, že si podpis v současné podobě uchovají a naučí se k němu několik dalších variant. Obměny podpisu jsou podobné ve všech kategoriích – naučení se příjmení a psací způsob psaní. Proč se změní podpis zrovna tímto způsobem, děti odůvodňovaly: „*V příjmení jsou těžká písmena.*“

„*Je moc dlouhé.*“ K psacímu stylu se nikdo z dětí nevyjádřil. Pravděpodobně jej mají spojený se školní docházkou, potažmo vyšším věkem a považují jej za dokonalejší způsob psaní, na nějž musejí teprve dosáhnout. Pravdou je, že je toto psaní složitější a děti nejspíš doma slýchávají, že se ho budou učit, až budou vyspělejší a zručnější.

Změny svého podpisu si jsou vědomy čtyřleté dívky a tříletý chlapec, který jako jediný ve své věkové kategorii podpis ovládá. Pouze jedna šestiletá dívka uvedla, že se jí podpis změní tak, že se naučí psát háčky (viz obrázek vpravo). Patrně pro ni háčky budou symbolem vyšší úrovně podpisu, aniž by přesně věděla, co toto slovo znamená. Když jsem se totiž zeptala, co napsala nad písmenem N, odpověděla, že „*háček*“. Téměř všechny děti věděly, jak se jim podpis změní/jaká bude jeho jiná varianta a samy možnosti uváděly. Pouze dva šestiletí hoši a dívky ve věku čtyř a pěti let odpověď na mou otázku neznaly. Podle chlapců se podpis změní školou a v souvislosti s ní si pak vzpomněli, že se nejspíš naučí podepisovat psace. I dívky věří, že se jim podpis změní ve škole, ale z jiných důvodů než hoši. Chlapci se domnívají, že škola sama bude důvodem změny jejich podpisu, zatímco dívky vidí lidi ve škole a rozvoj sebe sama jako pohnutku ke změně. Obecně děti jako příčinu transformace podpisu uváděly dva důvody – starší věk a školu nebo více znalostí.



#### 14. Příčiny změny podpisu v budoucnosti

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Dítě bude starší a bude už chodit do školy	0	2	2	7	11
Dítě bude starší, tudíž bude znát více písmen	1	0	4	9	14
Celkem	1	2	6	16	25

Všechny děti si myslí, že se jim podpis změní, protože budou starší, liší se však v představě toho, co starší věk přinese. Více dětí věří, že s vyšším věkem budou znát více písmen, což jim umožní psát například příjmení nebo jiné varianty svého jména. Doposud to je nedosažitelné, neboť je to pro ně příliš složité a náročné. Zajímavé je, že v této kategorii je dvakrát více pětiletých dětí než ve druhé skupině. Šestiletí předškoláci zde mají také většinu, ale ne tak výraznou. Tyto děti pravděpodobně přemýšlejí více o písmu samém než o budoucnosti, s níž se psaní nepřimo pojí. Dovednost podepsat se jim otevřela dveře do světa tištěného písma a ony se těší, až jej

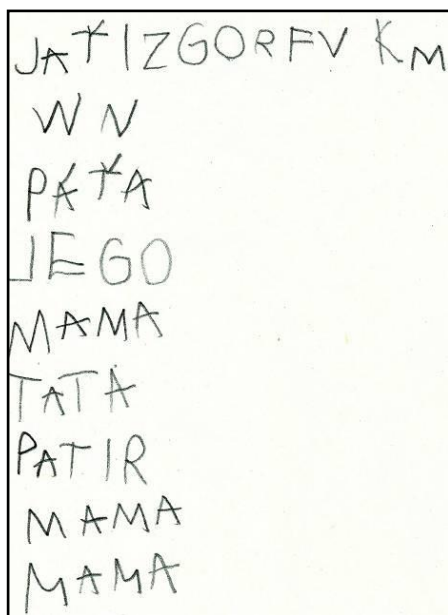
více poznají a osvojí si ho. Kladou větší důraz na svou osobu, neboť se samy budou učit nová písmena. Věk jim poslouží pouze k tomu, že pro výuku složitých písmen a dlouhých jmen už budou mít předpoklady. Oproti tomu děti, které uvádějí jako důvod změny podpisu školu, věří, že se jim podpis změní samovolně díky vyššímu věku a školní instituci. Ony samy jen musejí vyrůst a psaní jiného podpisu již zvládnou jednoduše, neboť budou chodit do školy, která vyšší úroveň psaní zaručuje. Děti v ní vidí symbol dospělosti, který má jakousi vyšší moc.

#### 7.4.4 Psaní a čtení nebo jen podpis?

##### 15. Dětská znalost jiných písmen než „svých“

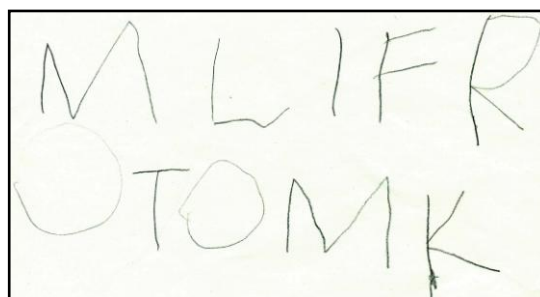
	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Dítě zná téměř celou abecedu	0	0	0	2	2
Dítě umí napsat cca 6–8 písmen	0	0	2	4	6
Dítě umí napsat cca 2–4 písmena	0	2	0	5	7
Jiná písmena dítě neumí napsat	1	0	4	5	10
Celkem	1	2	6	16	25

Cílem této části rozhovoru bylo zjistit, jestli se děti učily podpis v souvislosti



s výukou jiných písmen, nebo byl podpis samostatným počinem. Třetina dětí umí napsat pouze písmena ze svého jména a jiné litery je nezajímají. Většina z nich věří, že se je naučí ve škole nebo až budou starší, což dokazuje výjimečné postavení podpisu v dětském předgramotnostním světě. Psaní samo o sobě děti neláká, ale podpis vnímají jako symbol dospělosti, který je i není psaním v pravém slova smyslu. Je to psaní, protože dokazuje vyspělost a šikovnost dítěte, ale

není psaním jako náročnou a nudnou činností. Opakem jsou dva šestiletí chlapci (výtvar jednoho z nich vlevo nahoře), kteří již umějí napsat téměř celou abecedu.



Primárně se učili podpis, ale svět písmen pro ně byl natolik přitažlivý, že jej chtěli ovládnout celý. U obou chlapců se objevil problém se zrcadlením písmen. Poměrně velká skupina dětí umí kromě podpisu napsat i několik dalších písmen. Nejvíce těchto dětí je ve věku šesti let (výtvor jednoho z chlapců výše) a kdyby nebylo podobně početné skupiny stejně starých dětí v kategorii neznalosti jiných písmen, dalo by se říci, že na touhu po rozvoji psaní má vliv věk dítěte. Děti, které ovládají jiná písmena než „svá“, patrně okouzilo psaní a chtějí jej ovládnout. Podpis byl prvotním impulsem k výuce písma a jeho úspěšné zvládnutí a pocit, který přinesl, děti motivoval k učení se dalším písmenům. Překvapivě do této skupiny patří i dvě čtyřleté dívky (obrázek vlevo výše).



Po ověření dětské dovednosti napsat jiná písmena jsem se věnovala tomu, jak děti rozumějí písmenům ve svém jménu. Zda je chápou jako symboly specifické pouze pro jejich jméno, nebo již dokáží jejich uplatnění generalizovat neboli vědí, že písmeno v jejich jménu může být prvním písmenem v jiném slově. Zda vědí, že přítomnost písmene se neváže jedině k jejich podpisu a pozice písmene není obecně daná pro všechna slova.

#### 16. Schopnost vymyslet slova od písmen ze svého podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Dítě vymyslí slova aspoň na půlku hlásek ze svého podpisu – rodina, přátelé	1	0	2	2	5
Dítě vymyslí slova aspoň na půlku hlásek ze svého podpisu – slova obecná	0	0	0	4	4
Dítě vymyslí slova na méně než půlku hlásek	0	0	3	4	7
Dítě nevymyslí žádná slova	2	2	3	7	14
Celkem	3	2	8	17	30

Téměř polovina dětí nedokázala na „svá“ písmena vymyslet žádná slova. Nepřekvapí tříleté dívky, které se o psaní a písmena nezajímají, ani čtyřletá děvčata, u nichž se vzhledem k věku nepředpokládají rozsáhlé gramotnostní znalosti. Zajímavé však je, že žádná slova nenapadla ani dost pětiletých a šestiletých dětí. Z deseti těchto dětí čtyři předškoláci (tři šestiletí a jedna pětiletá dívka) nedokáží vyjmenovat hlásky ve

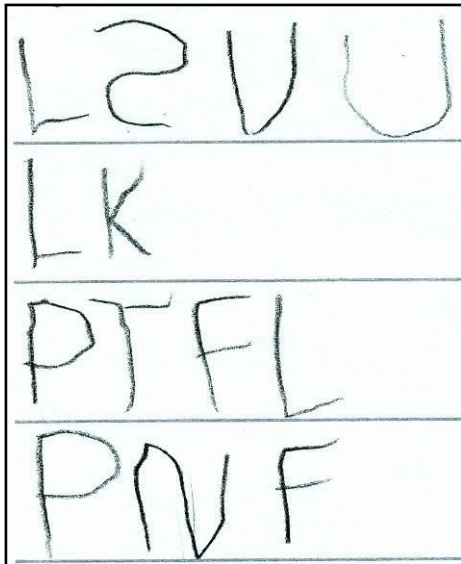
svém jméně a po změně tématu svůj „podpis“ odvodí podle prvního písmen. Dva šestiletí chlapci, z nichž jeden „svá“ písmena vyvozuje a druhý je nezná, své jméno opakovaně nepřečetli ani nerozpoznali. Další skupinu tvoří dva šestiletí a jeden pětiletý hoch, kteří znají všechny hlásky ve svém podpisu a dokáží jej po změně tématu přečíst pomocí vyjmenování jednotlivých hlásek. Poslední pětiletý chlapec svůj podpis neumí napsat a o psaní se nezajímá, jelikož je to školní dovednost. Lze říci, že všechny tyto děti považují písmena za symboly, které patří jen jejich jménu. Na povrchní úrovni vědí, že se jedná o obecná písmena použitelná v jakémkoli slově. Nejsou však schopny tuto znalost přenést do praxe a předpokládají, že hláska v jejich jménu je jedinečným znakem a v jiném slově má stejné písmeno jiný význam. Proto nemohou na písmena ze svého jména vymyslet jiná slova, protože si neuvědomují, že litera A ze jména Jan je stejné A ze slova Auto.

Šest dětí vymyslelo alespoň jedno slovo na jedno „své“ písmeno. Nejčastěji to bylo jméno někoho z kamarádů nebo výraz auto, který se objevil prakticky u všech dětí. Deset dětí napadla slova na více než polovinu písmen z jejich jména. Častěji vyskytovala jména rodičů nebo přátel, ale u šestiletých dětí převážily výrazy obecné (např. ryba, koník, les). Typické byly názvy zvířat. Všechny děti poznaly „svá“ písmena a podpis opakovaně přečetly. Pravděpodobně již hlásky chápou jako samostatné jednotky, které se mohou vyskytovat v různých slovech. Překvapivá je tato dovednost u šestileté dívky, která se o psaní nezajímá, a stejně starého chlapce, který ve svém „podpisu“ pozná jen první písmeno. Děvče je patrně na vyšší úrovni abstraktní znalosti písmen a jejich mechanické naučení bude jen detailem. Proč některé děti vybíraly jména a jiné děti obecná slova, lze možná vysvětlit větší kognitivní vyspělostí a připraveností do školy.

Pokud děti dokázaly vymyslet slova na „svá“ písmena, zkoušela jsem, jak je umějí napsat.

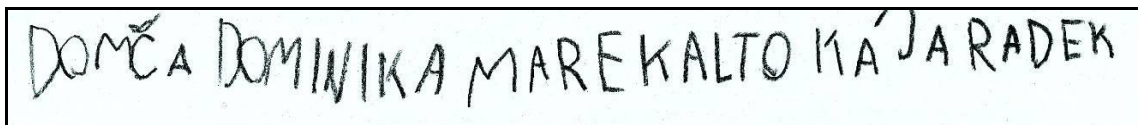
#### *17. Schopnost napsat slova na písmena z podpisu*

	Tříleté děti	Čtyřlet é děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Dokáže napsat jiná slova, ale s drobnými chybami	0	0	1	3	4
Dokáže napsat jiná slova, ale s velkými chybami	0	0	0	1	1
Nedokáže napsat jiná slova	3	2	7	13	25
Celkem	3	2	8	17	30



Pouze pět dětí dokáže napsat i jiné výrazy než jen svůj podpis. Žádný však nebyl zcela správně. Nejčastější chybou bylo vynechávání písmen, většinou samohlásek a psaní zprava doleva. Zrcadlení písmen nebo směru psaní se objevilo i u dětí, které podpis napsaly správně. Zajímavým úkazem je vynechávání samohlásek (viz obrázek). Při zpětném „přečtení“<sup>6</sup> děti četly slovo správně, tj. se všemi samohláskami, a vyjmenovaly rovněž správně pouze napsané souhlásky. Na otázku, jestli umějí napsat i dané

samohlásky, většinou odpověděly, že ano, a napsaly je za dané slovo nebo na jiný řádek. Nejlépe napsala slova šestiletá dívka (obrázek níže), která zná i všechny hlásky svého jména a opakovaně jej přečte i po změně tématu. Jelikož však nerozpozná cizí podpisy, patrně pouze velmi dobře zná „svá“ písmena, z nichž odvozuje na přítomnost svého jména.



Děti samy často přidávaly důvod, proč jiná slova nedokáží napsat: „*Přeci ještě nechodím do školy.*“

U šestileté dívky jsem zmínila schopnost rozpoznání cizích podpisů. V následující tabulce jsou uvedeny všechny děti z mého souboru.

#### 18. Schopnost přečíst jiný než svůj podpis

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Pozná „podpisy“ rodičů	0	0	1	0	1
Pozná „podpisy“ některých přátel	0	0	0	1	1
Po několika pokusech pozná „podpis“ rodičů	0	0	0	3	3
Pozná v „podpisu“ první písmeno	0	1	1	4	6
Jiné podpisy nepoznává	3	1	6	9	19

<sup>6</sup> Nejedná se o přečtení v pravém slova smyslu. Děti měly přečíst to, co napsaly, okamžitě poté, co slovo napsaly.

Celkem	3	2	8	17	30
--------	---	---	---	----	----

Téměř dvě třetiny dětí mají psaní spojené pouze se svým podpisem. Nemají představu o možnosti, že lidé píší i jiná slova nebo jména. Nedokáží je přečíst. Jejich podpis je mechanicky naučený řetězec písmen, která sice často umějí i vyjmenovat, ale opět jen proto, že se správná písmena naučily nazpaměť. Podpis tisknou na papír jako jednotný symbol a písmena opakují jako básničku. Vnímání podpisu jiných osob se u těchto dětí rozděluje do dvou kategorií, a to ztotožnění se sociální rolí dané osoby a vědomím, že lidé se podepisují svým jménem, jak ukazuje tabulka níže.

#### 19. Vnímání jiného podpisu

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Podpis ztotožňuje se sociální rolí osoby (máma se podepisuje „máma“)	3	1	3	8	15
Vnímá, že první písmeno ve jménu je stejné jako písmeno v podpisu	0	0	1	4	5
Uvědomuje si, že podpis souvisí se jménem osoby	0	1	4	5	10
Celkem	3	2	8	17	30

Žádné z tříletých dětí a jedna čtyřletá dívka v mém souboru nemají představu, že by se lidé, které neoslovují jménem, nějak jmenovali a jméno používali ve svém podpisu. Domnívají se, že se ostatní lidé podepisují podle sociální role, kterou ve vztahu k dítěti zastávají. To znamená, že kupříkladu maminka se podepisuje *máma* nebo *mamka*. Stejnou domněnku sdílí i dva pětiletí a čtyři šestiletí hoši a jedna pětiletá i šestiletá dívka. Do této kategorie patří všechny děti, které si dosud neosvojily svůj podpis. Nedá se říct, že by tyto předškolní děti nepochopily podstatu podpisu. Chápu jej jako zástupce a značku dané osoby, avšak v jiném smyslu než většinová společnost. Slovo *máma* reprezentuje maminku jako osobu ve vztahu k dítěti, je to pro něj poznávací kód této bytosti. Proto je zcela přirozená jejich představa, že se rodiče podepisují *máma* a *táta*. Jméno zastupuje maminku jako osobu ve vztahu ke společnosti, avšak pro dítě je zcela bezpředmětné. Neumí si pod ním ještě nic představit, neváže se k němu citový vztah, protože za ním nevidí svého rodiče. Odpovědi dětí vypadaly zhruba takto: „Poznám podpis maminky, protože je tam M, A,

*M, A a pak čárka nad A. Podpis tatínka také poznám, je tam T, A, T, A.*“ Druhá skupina dětí, kam patří dvě pětileté dívky, stejně starý hoch, dva šestiletí chlapci a dvě děvčata, již vidí mezi podpisem a jménem souvislost. Chápu, že rodiče mají jména, jimiž se podepisují, přestože ony je jimi nenazývají. Tyto děti jsou nejspíš kognitivně vyzrálejší, jelikož jsou schopny pochopit, že maminka se nějak jmenuje a zároveň je to pořád jejich maminka, které říkají *máma*. Chápu obě její „jména“, aniž by měly pocit matčiny nebo své rozdvojenosti. Vědí, že je maminkou pouze ve vztahu k nim a k jiným lidem ji váže jiný poměr, a dokáží přijmout, že ji jiní lidé nazývají jinými jmény. Příklad dětských odpovědí: „*Maminka se podepisuje KÁJA a tatínek RADEK.*“ „*Tatínek se podepisuje jménem, protože když byl malý, tak se podepisoval Pěťa.*“ (Obrázek níže).

The image shows a rectangular box containing handwritten text in a child's cursive script. The text reads: "DOMČA DOMINIKA MAREKALTO KÁJA RADEK". The letters are somewhat irregular and connected, typical of a young child's handwriting. The word "DOMČA" is on the left, followed by "DOMINIKA", "MAREKALTO", "KÁJA", and "RADEK" on the right.

Dalších šest dětí (čtyřletá, pětiletá a šestiletá dívka a tři šestiletí chlapci) pozná podpis několika jiných jim blízkých osob. V „podpisu“ daného člověka poznají první písmeno a podle něho si odvodí, že se musí jednat o podpis právě tohoto jedince. Většina těchto dětí písmena chápe jako logogram neboli zástupce celého slova. Jelikož je dětské myšlení egocentrické, mají děti pocit, že jakmile někde uvidí první písmeno jména, které znají, musí to být automaticky podpis dotyčné bytosti. Tyto děti si uvědomují, že první písmeno ve jménu je shodné s písmenem v podpisu. Opět jsou na vyšší kognitivní úrovni, neboť již mají představu o podpisech jmény, nikoli rolemi. Děti odpovídaly tímto způsobem: „*Poznám podpis Leničky, podepisuje se: L, A.*“ „*Poznám podpis Filipa podle písmene F.*“

Pouze pět dětí poznalo podpis někoho jiného, šestiletá a pětiletá dívka poměrně spolehlivě několikrát za sebou i při změně tématu. Nevím však, zda dívky podpis přečetly, nebo jej odhadly podle prvního písmene, či mají velmi dobrou paměť a všimly si, že už „obrázek“ jednou viděly. Obě přečtení vysvětlily podobně: „*Poznám podpis proto, že už jsem se naučila písmenka v jeho jménu, takže můžu podpis poznat. Podle jednotlivých písmenek.*“ „*Poznám podpis Leničky, protože je tam L, E, N, I, Č, K, A. A Domči – je tam D, DOM, ČA, A.*“ Tyto dvě dívky jsou v tabulce č. 20 zařazeny do kategorie pochopení, že jméno souvisí s podpisem.

Po několika opravných pokusech dokázaly cizí „podpis“ přečíst další tři šestileté děti. Tato skupina ale s největší pravděpodobností slova rozpoznala podle prvního písmene a vnímá je jako logogram, což dokazuje šestiletý chlapec. „Podpis“ Denisy přečetl *Natálka*, ale písmena vyjmenoval správně ze jména Denisa. „*Slovo Natálka poznám, podle toho, že je tam písmeno A.*“ Výraz *máma* děti nejčastěji četly jako

*maminka a mamka*, jméno Filip jako *Filípek*. Všechny tyto děti mají osobu ztotožněnou s její sociální rolí. Na druhou stranu již mají představu o jménech a jejich používání. Pohybují se na hranici pochopení, zda je pro podpis důležitější jméno, nebo sociální role.

Již jsem zmínila, že většina dětí tuší souvislost jména a podpisu. Následující tabulka ukazuje vnímání tohoto vztahu podrobněji, kategorie jsem opět vytvořila na základě odpovědí dětí.

20. *Vnímání souvislosti jména a podpisu*

	Tříleté děti	Čtyřleté děti	Pětileté děti	Šestileté děti	Celkem
Jméno s podpisem souvisí – pokud se změní jméno, změní se i podpis	0	0	2	7	9
Jméno s podpisem souvisí, ale dítě neví jakým způsobem	0	0	3	7	10
Jméno s podpisem nesouvisí	0	0	1	3	4
Dítě neví, jestli jméno a podpis spolu souvisejí	3	2	2	0	7
Celkem	3	2	8	17	30

Ve vnímání vztahu jména a podpisu lze vidět slabou vývojovou tendenci. Tříleté a čtyřleté děti nad podpisem neuvažují a souvislost jména s podpisem je pro ně natolik abstraktní pojem, že si pod ním neumějí nic konkrétního představit. Stejně odpovídali dva pětiletí chlapi, kteří podpis neumějí a považují jej za zbytečnost nebo školní dovednost. Pouze jedna pětiletá dívka, jež podpis považuje za estetickou součást obrázků, nevidí mezi jménem a podpisem žádnou spojitost. Překvapivá je tato odpověď u tří šestiletých chlapců, u nichž se vzhledem k věku očekává alespoň matná představa o souvislosti, jakou má nejvíce dětí z mého souboru. Tyto děti vztah podpisu a jména cítí, ale neumějí ho definovat nebo verbalizovat, což však někteří jejich vrstevníci už dokáží. Vědí, že jméno a podpis jsou na sobě závislé proměnné, a změní-li se jejich jméno, budou se podepisovat jinak.

## 8. Shrnutí a Diskuse

Kdysi byl podpis doménou grafologie, dnes se mu věnuje rovněž psychologie, která zkoumá především vztah této dovednosti k rané gramotnosti. Množství výzkumů zjišťuje, jestli podpis osvojený v předškolním věku poskytuje gramotnostní výhodu pro

pozdější kognitivní vývoj a do jaké míry je ovládnutí podpisu skutečné. Badatelé studují, zda předškolní děti opravdu pochopily koncept písma a psaní (rozumějí vztahu zvuk-symbol, znají „svá“ písmena, ovládají konvenční způsob psaní), anebo zda podpis chápou jako nerozdělitelný sled písmen, které mechanicky tisknou na papír bez hlubšího kognitivního porozumění pozadí tohoto konceptu.

Analýza podpisů a rozhovorů z mého výzkumného souboru potvrzuje hypotézu Treimanové (2007), že i děti v raném předškolním věku, které neumějí číst a psát, mají poměrně rozsáhlé znalosti o svém jméně/podpisu. Z mého výzkumu vyplynulo, že děti podpis považují za obecně užitečnou a důležitou dovednost, se kterou si prozatím nevědí příliš rady. Cílevědomě se podpis učí a chtějí ho ovládnout (zejména z identitních důvodů), ale jeho následné využití pro ně představuje problém (netuší, co s ním mohou/mají dělat, jak jej využít). S tím patrně souvisí i fakt, že se mnoho dětí umí podepsat, často však podpis nedokáží opakovaně přečíst.

Všeobecně je možné říci, že mechanická schopnost napsat své jméno se zlepšuje s věkem, což dokazuje už Hildrethová ve svém výzkumu vývojových úrovní podpisu (Hildreth, 1936). Zájem o podpis vzrůstá zhruba od čtyř let – ve třech letech je tato dovednost pouze výjimečná a v šesti letech podpis ovládá nebo se o něj alespoň zajímá téměř každé dítě. Vliv na to v tomto věku může mít předškolní příprava, protože autoři publikací zabývající se danou tematikou (např. Matějček, Bednářová, Šmardová apod.) zdůrazňují včasnou výuku dovedností souvisejících se psaním, což má dětem pomoci na počátku školní docházky. Učení správnému držení tužky a analýza jednotlivých hlásek (Matějček, 2007) jistě vede děti ke snaze písmena rovněž psát, a nejen se na ně dívat. Dále jsou děti neustále (ve školce, doma, na ulici) obklopeny tištěným písmem (Viktorová, 2009), a tudíž první možnost stát se součástí toto světa (navíc s podporou a souhlasem rodičů) musí přirozeně být pro děti velice lákavá.

Forma podpisu však v žádném věku předškolního období neodpovídá konvenční představě společnosti. Tvar a vzhled písmen je sice typický a litery jsou poznatelné na první pohled, děti se však podepisují pouze křestním jménem nebo jeho zdrobnělinou. Zdrobnělý podpis píše patrně proto, že v předškolním věku častěji slyší tento tvar svého jména, a tak jej také více používají při psaní. Příjmení do psaní svého podpisu děti nezahrnují a jen ojediněle jej připojují při čtení podpisu. Většina se domnívá, že se

příjmení naučí psát ve starším věku, v současné době je pro ně na psaní příliš složité a náročné.

Ačkoli podoba podpisu u předškolních není úplně konvenční, směr psaní a umístění podpisu odpovídá společensky sdílené ideji. Většina dětí se podepsala správně zleva doprava. Avšak v kategorii šestiletých dětí se u dvou chlapců objevil problém s neustálenou směřovostí (Synek 1972 in Mlčáková, 2009), neboť umístili svůj podpis i ostatní slova v opačném směru – zprava doleva. Taktéž téměř všechna jejich písmena byla zrcadlově obráceně. Podle Mlčákové (2009) je tvar písmene správný, jen zrcadlově obrácený a začíná na opačné straně řádku, než je běžné. Problematika zrcadlení se objevila u jiných podpisů, resp. některých písmen v daných podpisech. Jedná se vždy o složitá písmena, jež je snadné obrátit podle vertikální osy (např. J, P, K) a Synek tento jev nazývá inverzí, objevil se u dětí s vyspělou i méně zralejší představou o podpisu a souvisí tedy patrně s jinými než kognitivními charakteristikami dítěte. Směřovost psaní zmiňují rovněž Bednářová a Šmardová (2006), které uvádějí možné důvody tohoto neobvyklého natočení písmen nebo umístění podpisu. Já jsem se danou tematikou podrobněji zabývala v empirické části při popisu grafického ztvárnění podpisu.

V rámci ovládnutí podpisu a jeho lingvistického vnímání lze říci, že ve vývoji neexistuje reciprocita učení se psaní a čtení. V předškolním věku spolu tyto procesy nekorrespondují. Alespoň ne způsobem, jak jim rozumějí a používají je dospělé osoby. Děti ve velké většině ovládají čtení i psaní, ale jen na velmi povrchní úrovni (do obou konceptů zatím pouze nahlízejí). Psaní jako čistě mechanickou záležitost zvládají docela obstojně (s drobnými chybami), ale nerozumějí jeho podstatě. Jak uvádí Treimanová (2007) i Drouinová s Harmonovou (2009), děti většinou podpis mechanicky tisknou jako sled naučených písmen, nikoli jako slovní celek. Potvrzuje se tak rovněž mínění Bednářové a Šmardové (2006), že raná výuka podpisu může vést pouze k naučení se mechanickému psaní písmen pomocí paměťového učení bez ovládnutí dalších základních dovedností, jež jsou nutné pro znalosti, které budou teprve osvojeny.

Podobně děti ovládají čtení. Okamžitě po napsání svůj výtvar správně přečetla více než polovina dětí a ostatní udělaly ve čtení jen drobné chyby, kupříkladu přidaly příjmení nebo písmeno/písmena a namísto Klára přečetly Klárka. Toto zdrobnělé čtení je zajímavé, protože je nepravděpodobné, že by děti nevěděly o základním tvaru svého jména. Je však otázkou, zda jej skutečně znají a používají ho třeba při svém představování, ale u podpisu využívají oblíbenou nebo nejpoužívanější variaci svého jména (nejčastěji zdrobnělinu). Anebo zda děti výchozí tvar jména nezajímá a

k představování i podpisu využívají zdrobnělinu, protože ji slyší častěji. Jako při výuce psaní obkreslováním při čtení pouze napodobují to, s čím se setkávají u významných lidí ve svém okolí (Viktorová, 2009). To je patrně v předškolním věku běžnější.

Děti svůj podpis poprvé „přečtou“, protože vědí, co chtěly napsat. Po chvíli již ale netuší, co napsaly. Nedokáží své dílo opětovně přečíst, protože čtení ve skutečnosti ještě neovládají. Po změně tématu (hovoru o obecných vlastnostech podpisu apod.) svůj podpis „přečetlo“ už výrazně méně dětí a ve skupině tříletých a čtyřletých dětí dokonce žádné. Nejčastěji to zvládly šestileté děti. Důvodem správného „přečtení“ je, že děti mají velmi dobře osvojené hlásky. V mnoha případech nikoli pouze abstraktně, jak uvádí Bloodgoodová (1999) – napíše je, ale nevyjmenují, a opačně, ale již dokáží spojit konkrétní grafém se správným zvukem. Tato znalost hlásek dětem umožňuje „přečíst“ své jméno. Jako celek svůj podpis nepřečtou, ale poznají jednotlivá písmena a z nich odvodí, že na papíře je napsané jejich jméno. Prostřednictvím této schopnosti dokázaly svůj výtvar opřít i tříleté a čtyřleté děti. Bednářová a Šmardová (2006) upozorňují, že je nutné sledovat pozdější vývoj čtení, aby dítě donekonečna slova nehláskovalo a naučilo se hlásky propojovat do větších celků.

Je otázkou, zda děti napsané slovo skutečně „přečtou“ pomocí jednotlivých hlásek (vědí, že daná písmena dohromady tvoří jejich jméno), nebo pouze poznají, že některé ze jmenovaných hlásek patří do jejich jména, a tudíž napsané slovo musí být jejich jménem. Bloodgoodová (1999) uvádí, že děti v raném věku (2–3 roky) slova nemusejí číst, ale vnímají je na logografické úrovni prostřednictvím dominantních symbolů daných podnětů. Domnívám se, že se to týká i starších dětí, často i těch, které již mají osvojené množství dalších gramotnostních znalostí. Možná je to proto, že čtení celého slova je ve všech ohledech mnohem náročnější, než pouhé ztotožnění s představou, že jistá slova jsou reprezentována určitými tištěnými symboly. Takto svůj podpis po změně tématu patrně „přečetly“ i děti, jež s konkrétním tvarem propojí jen několik písmen a další si odvodí podle abstraktní znalosti (již bez spojení s psanou formou hlásky), a předškoláci, kteří poznají ve svém jméně pouze první hlásku a ostatní abstraktně vyjmenují (příp. je neznají).

Ve „čtení“ a znalosti hlásek lze vysledovat vývojový trend, neboť znalost hlásek a schopnost opakovaného přečtení byla vyšší u starších dětí. Potvrzuje se tak teze Drouinové a Harmonové (2009), že schopnost podepsat se a znalost specifických hlásek se nemusejí vyvíjet souběžně.

Čtení tedy v předškolním věku výrazně zaostává za psaním. Pro děti je četba nedůležitá, podstatná je pro ně pouze schopnost podpisu. Fakt, že si podpis osvojily a na požádání ho již mohou napsat, je pro ně významný sám o sobě. Předškolní děti zajímá podpis jako dovednost, možnost napsat někde své jméno je pro ně cílový stav, se kterým jsou spokojeny. Více se o podpis a činnosti spojené s psaním (např. právě čtení) nezajímají a nechápou, proč jiné osoby ano. Patrně to souvisí s tím, že děti nevědí, co si s podpisem dále počít. Zvládly jeho napsání, ale další práce s podpisem je za hranicí jejich kognitivních schopností – možná proto, že ve společnosti je kladen důraz právě na mechanické ovládnutí psaní/podpisu a již málokoho zajímá, zda děti skutečně rozumí tomu, co píšou. Výuka se na tuto stránku osvojení gramotnosti nezaměřuje a nezabývá se jí.

Podle Drouinové a Harmonové (2009) je základem gramotnosti znalost písmen a schopnost podpisu. V mém výzkumu se potvrdil jejich předpoklad, že děti, které rozpoznají všechna nebo aspoň některá „svá“ písmena, mají vyšší znalosti i dalších písmen a předgramotnostních dovedností. Bez ohledu na věk většina z nich dokáže vymyslet na „svá“ písmena i pár jiných slov. V typu slov se již podle věku děti liší – šestileté děti napadala častěji obecná slova (zejména názvy zvířat), mladší děti uváděly jména rodičů nebo kamarádů. Velmi časté bylo v obou skupinách slovo *auto*. Napsání daných slov je však pro všechny děti už příliš náročné a argumentují tím, že ještě nechodí do školy. Avšak častěji než jiné děti dokáží napsat více písmen abecedy a poznají i jiné podpisy. Mnoho dětí se pohybuje na hranici prolomení pochopení způsobu podpisu cizích lidí. Velký počet dětí totiž ztotožňuje podpis se sociální rolí, kterou vůči nim jiné osoby zastávají. Více dětí však už má povědomí o faktu, že se lidé podepisují svým jménem, byť je děti v jejich oslovení nepoužívají. Pozoruhodné je, že zároveň téměř všechny tuší souvislost mezi jménem a podpisem. Dokonce některé z dětí vědí, že s jiným jménem se změní i podpis daných jedinců.

Děti, které „své“ hlásky neznají nebo poznají jen první písmeno jména, většinou nedokáží vymyslet slovo na žádné ze „svých“ písmen. Rovněž neumějí psát jiná písmena abecedy, příp. jen velmi málo. Jiné podpisy nepoznají a většinou věří, že se lidé podepisují tak, jak je děti nazývají (tj. sociální rolí ve vztahu k dítěti). Velmi málo dětí ví, že se osoby podepisují svým jménem. Zajímavé však je, že většina předpokládá spojitost mezi podpisem a jménem, zatím jí ale nedokáží specifikovat. Jelikož se tyto děti také podepsaly celým jménem (zdrobnělinou), umění napsat celé své jméno nebo jen jeho část nemá na rozpoznávání písmen vliv (Drouin, Harmon, 2009).

Celkově z výsledků vyplynulo, že schopnost přečíst jiné „podpisy“ nezávisí příliš na věku, ale spíše na znalosti jednotlivých hlásek svého podpisu. Jak říká Drouinová a Harmonová (2009), mají tyto děti větší gramotnostní znalosti a kromě písmen podpisu znají i další písmena, mezi nimiž jsou i hlásky vyskytující se v jiných „podpisech“. Dané „podpisy“ pak skutečně čtou (hláskují – poznají, že písmena dohromady tvoří nějaké jméno), také je ale mohou vnímat jako logogram (egocentricky ovlivněným uvažováním propojí jedno písmeno s celým slovem) stejně jako skupina dětí, které znají jen jednu hlásku ze svého jména a přesto ho dokáží „přečíst“. „Čtení“ jiných „podpisů“ může taktéž usnadňovat vědomost, že kromě podpisu mohou lidé psát i jiná slova. Lze říci, že tyto děti lépe ovládají celý koncept tištěného písma. Pro ostatní je totiž psaní spojené jen s podepisováním. Nicméně i některé z těchto dětí poznají cizí podpisy, nejspíše na logografické úrovni. Nelze s jistotou říci, že děti znající více „svých“ písmen podpis „čtou“ jiným způsobem než děti znající pouze první hlásku. Usuzuji, že ano, zejména podle výsledků Drouinové a Harmonové (2009) a z vyšší vyspělosti těchto dětí i v jiných kategoriích mého výzkumu.

Poměrně početnou skupinu tvoří děti chápající, že rodiče se podepisují svým jménem. Jsou ve věku pěti a šesti let a předpokládají rovněž spojitost mezi podpisem a jménem. Nejvíce děti však ztotožňuje podpisy jiných osob s jejich sociální rolí, přestože nemálo z nich ví o souvislosti podpisu a jména člověka. Týká se to především lidí, které děti nenazývají jménem, ale právě prostřednictvím sociální role, jež zastávají ve vztahu k dítěti (např. máma, táta). Děti sice vědí, že tyto osoby jméno mají, avšak nedomnívají se, že by se jím mohly podepisovat. To odpovídá hypotéze Treimanové (2007), že děti nechápou písmo jako jazyk a domnívají se, že písmo reprezentuje význam přímo jako obrázky. Typicky takto podpis rodičů vidí všechny děti, jež si dosud neosvojily svůj podpis, dále tříletý chlapec, čtyřletá a pětiletá dívka a čtyři šestiletí hoši. Několikrát po sobě správně přečetly cizí podpis jen dvě dívky. Nelze však s jistotou říct, že jej přečetly, mohly taktéž slovo odvodit od prvního písmene, jak již bylo řečeno, nebo si ho zapamatovat. Podobným způsobem pravděpodobně „přečetly“ jiný podpis po několika pokusech i další tři šestileté děti. Zmíněné děti ztotožňují rodiče se sociální rolí, zároveň ale již vědí o jejich jménech.

Ve vnímání vztahu jména a podpisu hraje roli věk. Pro tříleté a čtyřleté děti jsou oba pojmy příliš abstraktní a bez názorné ukázky si pod nimi nedovedou nic představit. Rovněž děti, které prozatím podpis neovládají, nemají o souvislosti těchto termínů představu. Většina pětiletých a šestiletých dětí spojitost vidí, i když zatím přesně netuší jakou. Nicméně mnoho z nich (téměř polovina šestiletých a čtvrtina pětiletých) již ví, že

při změně jména se změní i podpis. Nemálo stejně starých dětí (pět šestiletých a jedna pětiletá dívka) se však domnívá, že spolu jméno a podpis nesouvisejí.

Při celkovém hodnocení úrovně gramotnostních dovedností (s přihlédnutím k věku dětí) z výsledků vyplývá, že více než polovina dětí umí kromě svého podpisu napsat i jiné litery. Nejčastěji jsou ve věku šesti let a psaní je zaujalo samo o sobě, podpis byl jen prvním impulsem k naučení se dalších hlásek. Rovněž čtyřleté dívky podpis motivoval k pokračující výuce psaní písmen. Ojediněle děti ovládají již téměř celou abecedu, ale u některých písmen se objevuje problém zrcadlení, a u poměrně mnoha šestiletých předškoláků je schopnost psaní omezena pouze na psaní jejich jména. Psaní nepovažují za příliš zajímavé a domnívají se, že se lépe psát naučí ve škole.

Ačkoli většina dětí umí napsat i odlišná než „svá“ písmena, svoje hlásky téměř polovina z nich chápe jako specifické symboly využitelné pouze v jejich jméně. Neuvědomují si, že „jejich“ písmeno A je stejné jako písmeno A v jiném slově, a nedokáží na „své“ hlásky vymyslet jiná slova než své jméno. Nezvládlo to žádné tříleté ani čtyřleté dítě a rovněž ani zhruba třetina pětiletých a šestiletých předškoláků. Děti v této kategorii mají různé kognitivní schopnosti, od dovednosti vyhláskovat a následně „přečíst“ své jméno i po změně tématu (dva šestiletí a jeden pětiletý chlapec) až po naprostý nezájem o psaní a neznalost hlásek (dva pětiletí hoši). Nejvíce dětí „svá“ písmena zná a jméno odvozuje podle prvního z nich.

Třetina dětí vymyslela slova na více než polovinu „svých“ hlásek (nejvíce bylo šestiletých dětí, dokonce i dívka neovládají svůj podpis) a o něco méně početnou skupinu napadly pojmy alespoň na pár písmen. Napsání vymyšlených slov představovalo pro děti značný problém. Dokázalo to pouze pět dětí (ve věku pěti a šesti let) a všechny je napsaly špatně. Nejčastěji se objevovalo zrcadlení písmen, a to i u dětí, které se podepsaly správně. Synek (1972) uvádí, že inverze hlásky může vznikat při jejich výuce pomocí obkreslování. Je tedy možné, že písmena ze svého jména mají děti již dobře osvojená ve správné formě, ale směr nových písmen ještě zažitý nemají. Rovněž s tím může souviset i nedostatečně rozvinutá schopnost prostorové orientace nebo nevyzrálost zrakového vnímání (Bednářová, Šmardová, 2006). Obojí se časem pravděpodobně samo upraví, pokud se inverzní písmena objevují jen ojediněle. Druhou chybou bylo vynechávání samohlásek, které se objevilo prakticky ve všech slovech. Izolovaně samohlásky děti znají (napíší je i pojmenují), ale při psaní slov jejich znalost praktikovat nedokáží. Usuzuji, že důvodem by opět mohla být neschopnost dětí vnímat samohlásky jako znaky, které jsou použitelné v mnoha jiných pojmech, nejen v podpisu.

Je ovšem otázkou, proč jsou ze slov vylučovány právě samohlásky a nikoli i souhlásky. Literatura zabývající se podpisem nepodává k tomuto fenoménu vysvětlení. Chybné psaní jiných slov než vlastního podpisu děti vysvětlují svým nízkým věkem a faktem, že zatím nenavštěvují školu.

Pro většinu dětí napříč věkovými kategoriemi je podpis užitečná dovednost, která je důležitá nyní a později ve škole, ale v dalším životě ji neupotřebí. Vnímání užitečnosti podpisu je pro děti problematické. Nevědí, co s naučeným podpisem dále dělat. Nejčastěji podpis podle dětí používají vyučující ve školce; rodiče a jiné osoby jen minimálně. Z dětských odpovědí vyplývá, že s reálným praktikováním písma se děti asi nejčastěji setkávají ve školce. V rámci užitečnosti podpisu však zmiňují možnosti, které jsou zcela relevantní a podpis je takto ve společnosti užíván. Jde nejspíše o racionalizaci, kterou děti v případě nutnosti vymyslí, ale ve skutečnosti jí nerozumějí. Nemají představu, jak reálně s podpisem pracovat a využívat ho, protože vlastně prozatím neovládají koncept písma a tištěného světa. Nadto je pro ně budoucnost příliš vzdálená a nedokáží v tomto časovém rámci uvažovat (Vágnerová, 2005).

Děti různého věku jako největší výhodu podpisu zmiňovaly možnost podepsat si a poté poznat své výtvořky (Drouin, Harmon, 2009). Přestože samy svůj obrázek podle podpisu rozeznat nedokáží a většina si to alespoň nevědomě uvědomuje, je pro děti podstatné, že to umějí jejich rodiče a ostatní autority. Pro děti je podpis významný z hlediska odkazu na jejich autorství. Jeho využití však přisuzují jiným osobám, protože nevědí, jak podpis použít (nepřečtou ho, reálně podpis dosud nemusely použít). Druhá nejčastější odpověď na otázku ohledně užitečnosti podpisu shrnovala identifikaci věcí a vlastní osoby okolím i sama sebou (Drouin, Harmon, 2009). Nejvíce takto odpovídaly pětileté děti, pro něž je patrně podpis nejdůležitější z hlediska prvního očividného potvrzení své osoby, zatímco pro šestileté děti má velký význam škola. Z odpovědí vyplynulo, že podpis pro děti znamená jasné a zřetelné stvrzení jejich jména, kterým mohou všem lidem prvně samy ukázat, jak se jmenují. Pro případ, že by jim někdo jejich jméno nevěřil nebo je nepoznal, mohou se prokázat svým napsaným jménem. Doposud neměly k dispozici žádný hmatatelný důkaz a podpis je o to cennější, že jej dokáží napsat samy a nejsou na nikom závislé. Zároveň je to první nezpochybnitelný důkaz jejich existence jako živé bytosti. A vytváří taktéž oporu zaručující, že kdyby zapoměly své jméno, nebudou zapomenuty ony samy. Psaný podpis je zárukou, že se nestanou se neviditelnými a nezmizí ze světa. Jen malá skupina dětí nevymyslela, k čemu by podpis mohl být užitečný. Patří do ní několik šestiletých dětí a jeden pětiletý

chlapec. A pouze pro tři děti je podpis zcela neúčinná dovednost. Šestiletá dívka považuje psaní za zbytečné a neovládá ani svůj podpis, stejně starý a o rok mladší chlapec se podpis naučili jen kvůli dobrému hodnocení ve škole. Vzhledem k poměrně vysokému zájmu vrstevníků o podpis a písmo je zvláštní, že by tyto děti podpis vůbec nepřitahoval. Možná je však rodina od výuky odrazuje nebo je pro ně psaní příliš náročné a výsledek nepovažují za úměrný vydanému úsilí.

Ačkoli v rámci užitečnosti podpisu mnoho dětí zmínilo rovněž i jeho využití, při explicitně položené otázce – k čemu podpis používáš – většina dětí zpočátku sama odpovědět nedokázala. Možná je to proto, že pojmy *užitečnost* a *důležitost* jsou pro ně ještě příliš abstraktní a nevidí mezi nimi rozdíl. Nejčastější využití podpisu je podle dětí opět na vlastních výtvorech, aby se později poznalo, komu patří. Většinou tuto odpověď udávaly šestileté děti, pro něž je podpis zároveň důležitý a užitečný. Pouze minimum dětí považuje podpis za součást obrázku a podepisuje se jen z estetických důvodů. Podpis je pro ně nedůležitá schopnost, která je vhodná jedině ve škole. Možná také úplně nevědí, co si s naučeným podpisem počít, a proto jej hodnotí jako v současné době nedůležitý. Přestože škola ve výuce podpisu hrála nemalou roli u mnoha dětí, jako možné využití podpisu ji zmínilo také poměrně málo dětí, a to tři šestiletí a jeden pětiletý chlapec. Podpis chápou jako dovednost, kterou pokud se naučí až ve škole, nebude to žádný problém.

Předškolní děti považují podpis za prvotně důležitý, ale jeho užitečnost je pro ně oříškem. Prozatím příliš nevědí, jak jej dále využít. Některé se domnívají, že tento problém vyřeší školní docházka, avšak počet dětí hodnotících důležitost podpisu ve školce stejně jako ve škole a dětí, které se domnívají, že podpis bude důležitější ve škole, je téměř stejný. Přesto je možné ve vnímání důležitosti podpisu vysledovat slabou vývojovou křivku. Větší váhu ve školce přikládají podpisu šestileté děti. Na druhou stranu pět jejich vrstevníků podpis nepovažuje za důležitý v žádném ohledu. Ve skupině pětiletých dětí převažuje mínění, že podpis bude stejně důležitý/nedůležitý ve škole jako nyní ve školce. Rovněž tříleté a čtyřleté děti se domnívají, že podpis už v budoucnu nebude důležitější než v současnosti. Pravděpodobně to souvisí i s dětskou představou, že jsou s písmem ve svém věku již dostatečně obeznámené (Viktorová, 2009) a mohou jej už téměř plně využívat. Pouze pro jednoho pětiletého hochy a čtyřletou dívku podpis není naprosto důležitý.

Naprostá většina dětí se podpis chtěla naučit sama z vlastního popudu. Pouze dvě děti jako iniciátora výuky uvedly jinou osobu, vyučující na zájmovém kroužku.

Nejčastějším důvodem byla vidina dospělosti a dospělé nezávislosti, kterou jim podpis právě jako symbol dospělosti přinese. Tento důvod zvítězil u všech věkových kategorií. Druhou příčku obsadila ve skupině pětiletých dětí možnost sebeidentifikace, šestileté děti uváděly jako druhou příčinu identifikaci svých věcí a nutnost této dovednosti pro školu. Obávají se, že pokud by podpis neuměly, mohly by ve škole dostávat špatné známky nebo z ní být vyloučeny. Pro některé je však umění podpisu před nástupem do školy věcí cti, protože škola je institucí pro dospělé a lidé v ní podpis ovládat musejí. Sebeidentifikaci zmiňovaly častěji děti, jež předpokládají souvislost jména a podpisu. Žádné z dětí jako důvod výuky podpisu nevedlo, že by se podpis chtělo naučit, protože se jim líbily tvary písmen. To by bylo v rozporu s Viktorovou (2009) i Treimanovou (2007), které tvrdí, že grafická stránka písma je pro děti přitažlivá. Pravděpodobně však děti vzhled hlásek silně vábí a nejspíše bude i prvním motivem k výuce podpisu. Avšak osvojení podpisu dětem přinese mnoho dojmů (pocit vyššího věku, dospělosti, zážitek zvládnutí činnosti dospělých), které tento prvotní důvod překryjí.

Přestože zpočátku většina dětí tvrdila, že se podpis učily samy, v průběhu rozhovoru připustily, že jim s výukou někdo pomáhal. Pouze tři děti (dvě šestileté a jedno pětileté) trvaly na tom, že je podpis nikdo neučil anebo že ovládnutí podpisu je zásluha učitele. Ostatní děti se rozdělily do dvou stejně početných skupin zdůrazňujících svůj podíl na výuce podpisu a připouštějících pomoc jiných lidí. Ve všech věkových kategoriích více dětí považuje podpis za práci, u níž je přirozená pomoc rodičů, příp. jiných autorit. Avšak ani děti, které zdůrazňují vlastní činnost, není málo. Většinou tyto děti podíl okolí na výuce podpisu zlehčovaly a nechtěly se o něm bavit ani ho zmiňovat. Učení podpisu pro ně patrně bylo natolik náročné, že nechtějí připustit, že by se na výuce podílel i někdo jiný. Mohlo by to snížit jejich vlastní cenu i hodnotu naučeného podpisu.

Nejčastěji se děti podpis učily pomocí obkreslování písmen. Některé tvrdily, že si písmena našly samy, později ale přiznaly, že jim s jejich identifikací pomáhali rodiče či jiné dospělé osoby. Pouze tři šestileté děti trvaly na tom, že samy zkoušely různé tvary, až se jim povedlo napsat písmeno. Tyto děti byly patrně tolik fascinovány grafickou stránkou písma, že dokázaly vytrvat v činnosti, dokud neobjevily správný tvar. Spíše bych však řekla, že i těmto dětem někdo hlásky ukázal, ale děti to nechtějí přiznat možná ani samy sobě.

Učení se podpisu považuje většina dětí za jednoduchou činnost. Nejčastěji jsou to šestileté děti, pro něž je podpis užitečný a chtěly se ho naučit z vlastní vůle jako symbol dospělosti a k identifikování věcí. Pro některé předškoláky byla výuka obtížná,

ale nutná, aby mohly chodit do školy. Pětileté děti v téměř shodném počtu považují podpis za jednoduchý a náročný. Pro všechny je ale zajímavý a užitečný. Pouze tři děti odpověděly, že je podpis sice jednoduchý, ale učily se jej dlouho. A jen dvě šestileté děti považují výuku podpisu za náročnou, přičemž se výrazně liší v časovém určení (jeden a deset dní). Většina dětí nejspíše hodnotila náročnost podle toho, zda výsledný zisk byl úměrný námaze při výuce.

Všechny děti vědí, že se v budoucnu budou podepisovat jinak než nyní, ne všechny to však považují za změnu. Podle některých dětí se k dosavadnímu podpisu jen přidá několik dalších variant. Děti, kterým se podpis změnil, nejčastěji zmiňovaly přidání příjmení a psací způsob psaní. Obojí je zatím na psaní příliš těžké. Psací styl patrně považují za vyspělejší a dokonalejší způsob psaní, který se naučí, až dosáhnou správného (vyššího/školního) věku. Důležitou roli zde hrají také rodiče, jež děti o psacím způsobu informují jako o školní záležitosti a zároveň je podpis učí psát „jednodušším“ hůlkovým písmem (Treiman et al., 2007). Při změně podpisu hraje roli také školní docházka. Několik dětí se domnívá, že právě škola je instituce, kde je změna podpisu nevyhnutelná. Rovněž děti, které svůj podpis dosud neumějí, věří, že se jej naučí právě v první třídě. Kromě školy jako další důvod změny podpisu děti uváděly znalost více písmen. Obojí spojují s vyšším věkem. Buď vyrostou a díky tomu budou schopny naučit se více písmen pro obměny svého podpisu, anebo vyrostou a budou už moci navštěvovat školu, která je nový podpis naučí.

## ZÁVĚR

Podpis je důležitá dovednost, která je společností opomíjena, jelikož je považována za samozřejmou. Ve světě dospělých nemá podpis prakticky žádnou emocionální cenu, nebo není tato jeho hodnota mezi dospělými lidmi kladně přijímána, a proto je jimi potlačována. Podpis má zejména právní význam a pod tento pojem lze zahrnout veškeré asociace, jež se s podpisem pojí a jimž dospělé osoby nevěnují příliš velkou pozornost. Pro předškolní děti jsou však podstatné právě jednotlivé asociace, které je k podpisu přitahují a dělají jej atraktivním (dle Viktorové (2009) zejména identitní a sociální možnosti podpisu – např. symbol dospělosti, hmatatelné potvrzení vlastní existence atd.).

Tato práce si kladla za cíl zmapovat problematiku psaní a chápání podpisu v předškolním věku. V rámci psaní podpisu z výsledků vyplývá jasná tendence zvyšování zájmu o podpis a zlepšování jeho mechanického psaní s věkem. Ačkoli podpis v tomto věku zcela neodpovídá konvenční představě, je jeho psaní na poměrně vysoké úrovni a na první pohled čitelné. V lingvistickém chápání podpisu je mnoho dětí rovněž velice zdatných a dobře ovládají mechanickou i abstraktní znalost „svých“ hlásek. To dokazuje, že podpis je v dětském světě skutečně výjimečné slovo, které představuje dobrý způsob, jak pozitivně předškolní děti seznámit s písmem. Na druhou stranu ne všechny děti, které se umějí podepsat, znají všechny nebo většinu „svých“ hlásek, a proto není příliš vhodné používat podpis v tomto směru jako diagnostický nástroj. Děti se velmi často jen mechanicky naučí něco, čemu vlastně nerozumějí. Pro pozdější snazší rozvoj gramotnostních schopností se jeví jako výhodnější znalost hlásek (i pouze abstraktně) než dovednost psát podpis. Děti znající více písmen vykazovaly větší znalosti a schopnosti i v jiných gramotnostních kategoriích.

V předškolním věku spolu nekorespondují procesy čtení a psaní. Děti umějí psát podpis, ale nedokáží jej opětovně přečíst. Pomáhají si rozpoznáváním jednotlivých písmen, anebo slova vnímají na logografické úrovni. Rovněž mají spíše představu, že jejich písmena jsou specifická a uplatnitelná jen v jejich podpisu. S tím souvisí i častá neschopnost skutečně rozpoznat cizí podpisy, přestože na vědomé úrovni jsou děti přesvědčeny, že podpisy několika emocionálně blízkých osob poznají. V abstraktní rovině děti chápou souvislost mezi jménem a podpisem, v praxi však tuto vědomost většina neumí uplatnit a mají dojem, že se lidé podepisují podle toho, jakou roli zastávají ve společnosti ve vztahu k dítěti.

Podpis děti hodnotí jako užitečný a důležitý, ale jen pro danou chvíli, v budoucnosti ho již nevyužijí. Výjimkou bude pouze období školní docházky, k níž

zejména šestileté děti alespoň částečně vztahují většinu odpovědí na otázky týkající se využitelnosti a nutnosti podpisu pro život.

Obecně lze říci, že pro děti je podpis důležitý jako ovládnutá dovednost a oceňují výhody, které jim v dětských očích přináší (dospělost, nezávislost). O jeho další využití (mezi které patří i jeho četba) se děti nezajímají a ani o něm nepřemýšlejí. Psaní často ztotožňují pouze s psaním podpisu a k jiným účelům podle nich lidé písmo nevyužívají. Ačkoli se tedy podpisem samy hlouběji nezabývají, v rozhovoru většinou dokázaly přijít na smysluplné a relevantní odpovědi. Mnoho dětí již má určité útržkovité představy o konceptu písma, které však zatím neumějí propojit v celek dávající ve všech ohledech smysl. Občas děti správnou odpověď implicitně tuší, ale protože si ji nedokážou zdůvodnit, dávají přednost odpovědím, které jsou pro ně jednoznačně srozumitelné. V některých výpovědích si pak mohou i odporovat. V důsledku toho se i mnou vytvořené kategorie často prolínají a jedno dítě lze přiřadit k několika skupinám.

V dalším výzkumu by bylo možné kupříkladu zkoumat, zda a v jaké míře se děti na své výtvary skutečně podepisují a zda rodiče podle těchto „podpisů“ díla svých dětí poznají. Zajímavé by bylo prostřednictvím rozhovorů s rodiči podrobněji rozpracovat, jak se děti podpis skutečně učily a co si o této snaze mysleli právě jejich rodiče. Případně jak se na psaní předškolních dětí dívají vyučující ve školce a později ve škole. Stručně řečeno problematika podepisování v předškolním věku je velmi rozsáhlé a komplikované téma, které skýtá množství podnětů k prozkoumání.

## LITERATURA

- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno : Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- DIVIŠOVÁ, M. *Podpis v předškolním a školním věku*. Praha : Karlova univerzita, 2010. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- HÁJKOVÁ, E. Posuny v oblíbě a užívání jména v současnosti. In: KVÍTKOVÁ, N. (ed.). *Vlastní jméno jako prostředek sociální symboliky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 7–12. ISBN 80-7290-185-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- MICHALOVÁ, B. Jméno jako společenská vizitka. In: KVÍTKOVÁ, N. (ed.). *Vlastní jméno jako prostředek sociální symboliky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 13–21. ISBN 80-7290-185-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LEVIN, I., ARAM D. Children's Names Contribute to Early Literacy a Linguistic and Social Perspective. In: RAVID, D. D., SHYLDKROT H. B., BERMAN R. A. (eds.). *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht ; Boston : Kluwer Academic, 2005, s. 219–239. ISBN 978-1-4020-7911-5.
- MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1499-3.
- ŠVANCAROVÁ, L., ŠVANCARA, J. Vývoj dětských grafických projevů. In: ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha : Avicenum, 1971,

s. 178–194. ISBN 08-037-71.

- TOLCHINSKY, L. *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. New York, London : Psychology Press, 2009. ISBN 0-8058-3843-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VIKTOROVÁ, I. *Od sedmi do jedenácti: Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha, Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1630-8.

### Články

- BLOODGOOD, J. W. What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. *Reading Research Quarterly*. July/September 1999, Volume 34 – Issue 3, s. 342–367. ISSN 00340553.
- DROUIN, M., HARMON, J. Name Writing and Letter Knowledge in Preschoolers: Incongruities in Skills and the Usefulness of Name Writing as a Developmental Indicator. *Early Childhood Research Quarterly*. September 2009, Volume 24 – Issue 3, s. 263–270. ISSN 08852006.
- HANEY, M. R., BISSONNETTE, V., BEHNKEN, K. L. The Relationship Among Name Writing and Early Literacy Skills in Kindergarten Children. *Child Study Journal*. June 2003, Volume 33 – Issue 2, s. 99–115. ISSN 00094005.
- HILDRETH, G. Developmental Sequences in Name Writing. *Child Development*. December 1936, Volume 7 – Issue 4, s. 291–303. ISSN 00093920.
- TREIMAN, R. a kol. Young Children's Knowledge About Printed Names. *Child Development*. September/October 2007, Volume 78 – Issue 5, s. 1458–1471. ISSN 00093920.

### Další zdroje

- BRATKOVÁ, Eva. (zprac.). *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2: metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A. *Stručná mluvnice česká*. Praha : Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-555-0.
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice : Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0493-9.