

**Šárka Mládková: Kresba jako kritérium školní zralosti. Bakalářská práce.**  
– posudek vedoucího

Při zadání bakalářské práce byla za cílový předmět badatelského zájmu autorky označena korelace mezi pojmem objektu v médiu kresby a v médiu řeči. Apriorně zvolenou referenční teorií k diskusi závěrů z vlastního empirického šetření autorky byla teorie kresby jako kritéria školní zralosti J. Jiráskova; autora standardizovaného postupu ke zjišťování školní zralosti – tzv. *Orientačního testu školní zralosti*. Výzkumná otázka tak byla pojatá jako jen nastíněná (*foreshadowed* - v terminologii tzv. *grounded theory*); její konkretizace měla být věcí emergence.

V rámci svého vlastního empirického šetření si pak autorka úspěšně zjedнала přístup do terénu jedné mateřské školy, vedla rozhovory se dvěma vychovatelkami, které se staraly o dvě třídy dětí, mezi kterými byli i tzv. *předškoláci* (v daném případě děti, které následující školní rok nastupují do první třídy ZŠ – viz s. 8); vedla rozhovor s ředitelkou spádové pedagogicko-psychologické poradny; nasbírala kresby postavy pána od celkem 11 předškoláků ve věku 5-6 let (6 dívek a 5 chlapců); a vedla rozhovory s těmito dětmi o jejich kresbách. (Barevné reprodukce kreseb dětí prezentuje autorka v příloze 3 na s. 62-72; přepisy rozhovorů s dětmi v příloze 1 na s. 47-59.)

V rozhovorech s vychovatelkami a ředitelkou poradny se autorka snažila získat konkrétnější kritéria pro posuzování kreseb z hlediska školní zralosti. Otázkou bylo, jaká teorie toho, co by v kresbě měly děti zvládat při nástupu do první třídy, se v praxi vlastně používá. Z rozhovoru s ředitelkou poradny se autorce podařilo vytěžit jen to, že na poradně používají rozšířenou verzi Jiráskova testu (s. 11). Z rozhovorů s vychovatelkami zas jen to, že (a) děti by neměly mít problémy v tzv. *grafomotorice* (snad to, co se bezprostředně odvozuje od *správného úchopu tužky*); a že (b) by měly umět nakreslit *základní geometrické tvary a lidskou postavu*, která by neměla být ztvárněna jako tzv. *hlavonožec*, měla by mít *více detailů a různé prvky navíc (kytičky, stromečky apod.)*. Navíc se setkala i s určitou bagatelizací kvality kresby jako kritéria školní zralosti ze strany vychovatelek – starší vychovatelkou zdůvodňované tím, že dle kresebných testů by děti, vzhledem k tomu, že dnes skoro nekreslí, neměly šanci na úspěch; mladší zas tím, že dle její zkušenosti k odkladům dochází spíše kvůli sociální nezralosti.

Možná, že tak autorka narazila na neelaborovanost v praxi používané teorie kritérií pro posuzování kreseb z hlediska školní zralosti. Určitě však narazila na metodologickou problematiku svého vedení rozhovorů: vlastní *teoretické citlivosti* a vlastního *teoretického vzorkování (theoretical sampling)*. Pokud nemá badatel dostatečnou výchozí citlivost a pohotovost k formulaci otázek v rozhovoru a nebo štěstí na informátora s dostatečně elaborovaným kódem, kompenzuje tento handicap opakováním rozhovoru poté, co absolvuje otevřené kódování materiálu a promyslí si, na co a jak by se potřeboval ještě doptat. V případě autorky by asi ideální bylo vést další rozhovory s vychovatelkami či ředitelkou poradny poté, co si zažila vlastní pokus o rozbor a hodnocení kreseb a rozhovorů s dětmi. (Dlužno konstatovat, že autorka si tohoto aspektu je vědoma a v textu na něj ve *Shrnutí* prezentace daného materiálu reaguje – viz s. 14.)

Když tedy vychovatelky a ředitelka poradny autorce selhaly jako zdroj teoretické citlivosti pro analýzu kreseb dětí, rozhodla se povolat na pomoc teorii J. Jiráskova – která se dle ředitelky poradny vlastně v praxi, s níž se mohou setkávat zkoumané děti, také používá. Narazila pak na to, že Jiráskova teorie kritérií hodnocení dětské kresby je podřízena získání jednoho souhrnného kvantitativního údaje (v hodnotě 1-5) za kresbu pána jako jednoho z dílčích úkolů v jeho *Orientačním testu* – tedy rychlé zobecňující abstrakci. Při dodržení jeho návodu mezi 11 kresbami prakticky nebylo rozdílu – deset získalo tři body, jedna čtyři (viz s. 60-61). Autorka pak musela prohlédnout, co je skrytého za tím, že Jirásek na jedné straně

deklaruje, že pro klasifikaci kreseb dětí pěti- až sedmiletých je vhodnější srovnání s vývojovou řadou od hlavonožce po vyspělou syntetickou kresbu než bodování podle Goodenoughové (viz jeho autorkou citovaný článek v Čs. psychologii, 1965, s. 406), a na druhé straně vlastně definuje svých pět typů kresby implicitním bodováním, srovnatelným s bodováním Goodenoughové – jen značně zjednodušeným a obohaceným o kritérium tzv. *syntetičnosti*; jeho pět "kvalitativních" typů kresby je vlastně implicitním kódem pro převod implicitního hrubého skóru na explicitní skór standardní (v textu autorky viz s. 20-21). Tento vzhled do Jiráskovy teorie kritérií hodnocení dětské kresby pak autorka využila ke konstrukci vlastního systému, který z Jiráskova vychází, nabízí však podstatně konkrétnější, jemněji rozlišující kvantitativní údaje. Autorka tedy nakonec rozlišovala: ve shodě s Jiráskem počet vyčleněných detailů na figuře; v návaznosti na Jiráska počet případů "syntetičnosti" (např. zvlášť napojení ruky, nohy, hlavy apod.); a v návaznosti na vychovatelky počet vyčleněných detailů na pozadí figury. Použití tohoto systému při hodnocení jednotlivých kreseb, shrnující tabulku kvantitativních hodnot v jednotlivých dimenzích a "celkových" a komentář k takto zjištěným rozdílům mezi kresbami jednotlivých dětí autorka prezentuje v samostatných subkapitolách 4.4.2 *Hodnocení* a 4.4.3 *Shrnutí* (s. 22-28). (Oceňující zmínku zasluží i to, že si autorka uvědomila otázku možné různé vývojové relevance různých "detailů"; vedle úvah orientovaných kriticky k Jiráskovi by ovšem bylo na místě vtáhnout do hry i úvahu orientované sebekriticky. Nebylo v moci autorky provést systematickou položkovou analýzu vývojové relevance nabízejících se kritérií, která tvoří podstatnou část práce na standardizaci kresebných testů. A tak si nemohla být jistá, nakolik jsou jednotlivé detaily, které skórovala, *zaměnitelné*. Dlužno však poznamenat, že autorka své závěry neformuluje apodikticky.)

Následně autorka přistoupila k hodnocení rozhovorů. Pro to si vytvořila systém tří kategorií: počet detailů rozlišujících pána a paní; rozvinutost replik (vs. *hm, jo, ne* apod.; případně vs. jednoslovné odpovědi, třeba jen opakující některé slovo z otázky); a komunikativnost (s. 29-30). Použití tohoto systému při hodnocení jednotlivých rozhovorů, shrnující tabulku kvantitativních hodnot v jednotlivých dimenzích a "celkových" a komentář k takto zjištěným rozdílům mezi rozhovory s jednotlivými dětmi autorka prezentuje v samostatných subkapitolách 4.5.2 *Hodnocení verbálního projevu* a 4.5.3 *Shrnutí* (s. 30-35).

Autorka se pak konečně mohla věnovat porovnání kresebného a verbálního projevu zkoumaných dětí – 4.6 *Kresba vs. Řeč* (s. 35-41). Cílem autorky pak sice nebyla statistická analýza získaných dat. I z tohoto hlediska však získala určitá zjištění. V jejím souboru vystupovali jako výjimky dva chlapci (Oliver a Matýsek): ti, ač podprůměrní či v pásmu širšího průměru v kresbě a zcela bez syntetičnosti v ní, patřili k nadprůměrným v řeči (s alespoň jedním či spíše vyšším počtem z bodů za detaily v řeči, s nejvyšší či druhou nejvyšší mírou komunikativnosti a na špici v rozvinutosti replik) – tedy jakoby v řeči kompenzující to, co se jim v kresbě nedostává. Pokud se pak tito dva chlapci ze souboru vyřadí, pohybuje se korelace mezi řečí a kresbou v řádu 0,49-0,85; přičemž systematicky nejnižších hodnot překvapivě dosahují korelace kresby s počtem detailů v řeči, tj. řekněme, s "verbálním pojmovým myšlením" (?). Autorčin rozbor, prezentovaný v subkapitole 4.6.1 *Pojem pána v médiu kresby a médiu řeči I* (s. 37-41), pak nabízí vodítko ke hledání odpovědi na zmíněnou otázku: dle zkoumaných dětí se mužské a ženské pohlaví odlišuje hlavně dle toho, co má to ženské navíc (*delší vlasy, šperky, líčení*), případně dle *jména* a *zálib* – což ve svých kresbách pána nezobrazovaly. A tak možná, že vyšší korelace mezi názorným a verbálním pojmovým myšlením by tyto děti dosáhly, až kdyby kreslily také postavu paní?

V poslední kapitole, 5. *Diskuse závěrů* (s. 41-45), se autorka jednak věnuje svému, v naší odborné literatuře asi zcela originálnímu, dílčímu zjištění o povaze korelace Jiráskovy dimenze syntetičnosti a dimenze počtu detailů figury a počtu detailů pozadí (ta první korelace 0,40 je řádově nižší, než korelace syntetičnosti a pozadí 0,88). Jednak se věnuje tomu hlavnímu předmětu svého zájmu, a to korelaci názorného a verbálního pojmového myšlení v

případě kresby lidské postavy v daném věku: převažujícím souladu vývoje schopnosti kresebného a řečového vyjádření; spíše výjimečnému vývoji, při němž řeč může kompenzovat či skrývat nedostatky ve vývoji kresby; a problematičnosti odhadu vztahu pojmového myšlení v oblasti názorné a verbální na základě kresby postavy pána a řeči tuto kresbu komentující (viz výše - kresba pána jako kresba paní ochuzená o rozlišující detaily). Správně zde upozorňuje na to, že pojem "pána" se jí nakonec podařilo zkoumat jen v rámci oboru úvah o tzv. logických operacích (vs. infralogických; piagetovsky řečeno) – neboť nebyla schopná přivést děti k řeči o tom, jak svého pána v kresbě konstruovaly.

Líto mi pak je, že Jiráskova v diskusi nevtáhla do hry hlouběji. Jednak mám na mysli to, že Jirásek sám doplnil svůj *Orientační test školní zralosti* o 20 položek testujících *verbální myšlení*. Ani jedna z těchto otázek se však netýká "věci", jež mají být zpracovány *názorným myšlením* v základní části testu: *kresba mužské postavy, napodobení psacího písma* či *obkreslení skupiny bodů*. Jednak mám na mysli to, že Jirásek i jen v těch třech autorkou citovaných textech konkretizuje pojmy názorné a verbální myšlení a že by mělo být možné se pokusit z textů vyčíst, zda a jak tyto pojmy konkretizuje v relaci ke kvalitám, které rozlišuje v kresbě či v řeči. (Je pro něj ona *syntetičnost* spojení tělesných částí postavy lidské figury v kresbě (vs. tzv. analytické vyznačování hranic mezi částmi) skutečně bezprostředním výrazem syntetičnosti myšleného rozkladu a skladu celku lidského těla? A v jakém smyslu je vlastně *analytičnost* myšlení, vyjadřovaná vyznačováním hranic mezi částmi rozkládaného a skládaného těla, *nesyntetická*? A představuje si Jirásek, že tato v kresbě postavy pána vyjádřená *syntetičnost* myšlení se uplatňuje i v jiných oblastech názorného či verbálního myšlení? A jak se pak vyjadřuje empiricky v jiných úkolech vyžadujících kreslení či řeč?)

Explicitnější a elaborovanější diskusí vlastních závěrů s teorií Jiráskova by autorka dosáhla přesvědčivější formulace závěru, dle kterého její bakalářská práce rozhodně není jen zprávou o tom, že si v praxi sama vyzkoušela zlomek Jiráskovy metodiky testování školní zralosti na pouhých 11 dětech v praxi uznaných za "zralé" (navíc bez kontrolní skupiny dětí v praxi považovaných za dosud "nezralé"), nýbrž zprávou o tom, že a jak Jiráskovu teorii hodnocení dětských kreseb z hlediska školní zralosti rozpracovala na základě vlastních empirických dat.

V souhrnu ovšem soudím, že studentka splnila požadavky kladené na bakalářskou práci a že ji tak mohu doporučit k obhajobě.

V Praze 17. 5. 2011

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.