

Psaný projev žáků pátých ročníků

Written Expression among Fifth Grade Pupils

Michaela Karasová, Anna Kucharská

Abstrakt: V předloženém příspěvku se zabýváme problematikou psaného projevu („written expression“) u žáků pátých ročníků. Těžištěm sdělení je zprostředkování výsledků výzkumného projektu, v rámci něhož došlo k vytvoření diagnostické zkoušky, která byla zadávána žákům 5. ročníků ZŠ a která sledovala písemnou produkci dětí. Při její konstrukci jsme se inspirovali některými zahraničními nástroji a jedním nástrojem z České republiky, který je užíván u studentů vysokých škol (Cimlerová, et al., 2014). Naším dalším cílem bylo ověřit vypovídající hodnotu navrženého testu psaného projevu u žáků pátých ročníků a výkon žáků porovnat z hlediska pohlaví, užívaného vzoru písma (vázaný projev, *Comenia Script*) a přítomnosti specifických obtíží.

Sběr dat probíhal skupinovou administrací. Výzkumné studie psaného projevu se zúčastnilo celkem šest základních škol. Získali jsme data celkem od 125 žáků pátých ročníků. Do vzorku, u kterého jsme provedli statistické vyhodnocení dat, jsme zařadili na základě náhodného výběru 48 žáků bez specifických obtíží a všech 8 žáků se specifickými obtížemi.

V testu psaného projevu byl z hlediska pohlaví prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu *Počet slov*, *Počet vět*, *Počet souvětí*, *Kompozice textu*, *Obsah textu* a v celkovém skóru. Dívky v těchto kategoriích skórovaly statisticky významně lépe než chlapci. Mezi skupinami rozdělenými z hlediska vzoru písma se statisticky významné rozdíly neprokázaly v žádném subtestu ani v celkovém skóru. Mezi skupinou žáků s SpO a skupinou žáků bez SpO se prokázaly statisticky významné rozdíly jen v subtestu *Počet souvětí*. V žádném jiném subtestu ani v celkovém skóru se mezi těmito skupinami rozdíly neprokázaly.

Reliabilita testu je 0,752 (Cronbachovo alfa), byly prokázány korelační vztahy mezi vytvořenými hodnotícími kritérii, s výjimkou vztahů mezi *Pravopisem a tvaroslovím*, *Obsahem textu* a *Parafrázemi vět*.

Dosažené výsledky budou využity pro konstrukci definitivního nástroje pro hodnocení psaného projevu.

Klíčová slova: psaní, psaný projev, porucha psaného projevu, diagnostika psaného projevu

Abstract: In the present paper, we deal with the mapping of the issue of written expression among fifth-grade pupils. In the introduction of this paper we define the term „written expres-

sion“ and place it in the framework of both our and foreign literature, including pointing out problems in written expression and the possibilities of its diagnosis.

The focus of the research report is to mediate the results of research project. During this project a diagnostic test was assigned to the fifth-grade pupils of primary school and monitored the production of children in written expression. During the creation of the diagnostic test we were inspired by some foreign diagnostic instruments and one diagnostic instrument from the Czech Republic, which is used by university students (Cimlerová, et al., 2014). Our next goal was to verify the predictive value of the proposed written expression test among fifth grade pupils and to compare pupils' performance in terms of gender, font pattern (bound font, Comenia Script font) and the presence of specific difficulties.

Data collection was conducted by a group administration. A total of six elementary schools took part in research studies of the written expression. We have collected data from 125 fifth-grade students. We randomly selected 48 pupils without specific difficulties and all 8 pupils with specific difficulties were randomly assigned to the sample in which we performed a static data evaluation.

In the test of written expression, a statistically significant difference was found in the results of the subtest *Number of words*, *Number of sentences*, *Number of conjectures*, *Composition of text*, *Text content* and overall score. Girls scored statistically significantly better than boys in these categories. There were no statistically significant differences between the subgroups divided by the term of font pattern in any subtests nor the overall score. There were statistically significant differences between the group of pupils with specific difficulties and the group of pupils without specific difficulties only in the subtest *Number of conjectures*. Differences between these groups have not been confirmed in any other subtests or overall score.

The reliability of the test is 0.752 (Cronbach's alpha). Correlation relationships have been established between the established evaluation criteria, with the exception of the *Spelling and morphology*, the *Content of the text* and the *Paraphrase of sentences*.

The results obtained in this study will be used to construct a definitive tool for evaluation of written expression.

Key words: writing, written expression, disorder of written expression, diagnosis of written expression

Úvod

Současná doba klade velké nároky na gramotnostní dovednosti, jejichž rozvoj je v počátku vzdělávání cílem a posléze se stává prostředkem dalšího vzdělá-

ní. Úroveň gramotnostních dovedností jedince ovlivňuje profesní a společenské uplatnění. Kromě čtení patří mezi nejdůležitější gramotnostní dovednosti i psaní – jedná se o dovednost napsat čitelně, pravopisně správně a srozumí-

telně text, který je nositelem určitého významu. Buduje se postupně, jednotlivé roviny, které si žák osvojuje, se vzájemně propojují a doplňují.

V současné době jsme svědky posunů týkajících se forem psaní – např. se rozšiřují vzory psaní, kterými se žáci učí psát – a to nejenom v České republice, ale i v zahraničí (Kučerová, Kucharská et al., 2018). Diskutována je také otázka psaní na klávesnici – kdy a jak by se mělo dítě s tímto nově potřebným způsobem psaní setkávat a jak by mělo být v rozvoji této dovednosti podpořeno metodicky a didakticky. Sledována bývá také změna formy písemného sdělení v krátkých elektronických zprávách (SMS, e-mail).

Poměrně opomíjenou stránkou psaní je jedna rovina, které se budeme věnovat v tomto příspěvku – jde o vyvrcholení procesu psaní, tedy rovina samostatné písemné produkce. Samotný pojem *psaný projev* (případně *písemné vyjádření*) přejímáme z anglického výrazu „written expression“ – jedná se o dovednost jedince vyjádřit adekvátně své myšlenky psanou formou řeči. Aby byl toho schopen, musí mít z našeho pohledu rozvinuty tři složky psaní.

V první rovině psaní jde o zvládnutí grafomotorických aspektů psaní – zde bychom mohli upozornit na pojmy *písma*, *rukopis*, *písařské dovednosti*. Rozvoj této roviny začíná již v předškolním věku, zejména prostřednictvím kresby. Stejně je ale raný školní věk, ve kterém se žák učí psát. Výsledkem by měl být čitelně napsaný produkt, který respektuje užívaný vzor pro psaní. I když je to u nás

důležitá sledovaná i diskutovaná proměnná, v zahraničních konceptech, jak bude popsáno dále, se příliš rukopisná stránka psaní nesleduje. Ve druhé rovině se pozornost přesouvá k osvojování si pravopisu a gramatických pravidel. Zde jde o to, aby byl výsledný produkt napsán správně, bezchybně, dle kodifikace spisovného jazyka. Caravolasová a Volín (2005) pro tuto rovinu používají termín *pisatelské dovednosti*. Na tuto rovinu bývá nejvíce soustředěna pozornost – problémy v ní jsou výrazné a rozpoznatelné, učitelé i rodiče upozorňují na problém dítěte, které v písemném projevu chybuje a zaostává za svými vrstevníky.

Jakmile jsou první dvě roviny zvládnuty (samozřejmě se prolínají, jsou rozvíjeny současně, oddělení je jen umělé) a žák ovládne rukopis, pravopis a gramatiku psaného jazyka, otevírá se mu prostor pro to, aby sám začal produkovat text a využívat psaní jako prostředku *vyjádření vlastních myšlenek* (Karasová, 2018). V této rovině je jedinec schopen konstruovat smysluplný text – a to jak text, který má být reakcí na nějakou pobídku (např. slohová práce na dané téma, popis událostí, zpracování resumé přečteného textu, atd.), tak text, který vychází ze zcela vlastního popudu autora a obsahová stránka je zcela v jeho rukou (např. zápisky, deníček). Nutné je upozornit, že i zde je oddělení od ostatních rovin umělé. Zájem dítěte o sponatánní vyjádření pomocí psaní vidíme už od předškolního věku, kdy některé děti zapisují slova, podepisují se, chtějí vyjádřit své myšlenky, pomáhají si např.

kresbou, kterou doplňují jednoduchými nápisy. A podobně je tomu ve věku školním – i když je psaný projev zatím neukončený a nedokonalý, může mít žák zájem o vyjadřování pomocí psaní a může tak činit, i jen v jednoduché formě.

Pokud pojem psaný projev takto ukotvíme, je zřejmé, že by neměla být opomíjena ani jedna jeho rovina. Jsou součástí nároků školního vzdělávání v mladším školním věku (resp. dle RVP u žáků na konci 1. st. ZŠ), spadají však i do rámce sledování případných obtíží žáků a hledání vhodných přístupů k jejich překonání, tedy do oblasti psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky a intervence. Hodnocení dosažené úrovně a kvality psaní je běžnou součástí poradenské diagnostiky (zejména s ohledem na specifickou poruchu psaní a pravopisu – tj. *dysgrafii* a *dysortografii*). Doposud se u nás ale málo pracuje s poruchou psaného projevu ve smyslu formulačních potíží či problémů s tvorbou textů, naopak v zahraničí se tomuto problému věnuje celá řada autorů (viz dále). V tuzemském prostředí bohužel existuje jen málo zdrojů a výzkumných studií, které by se zabývaly písemným projevem v jeho komplexním pojetí u dětí mladšího školního věku. Dosud ani nevznikly pro námi uváděnou třetí rovinu písemného projevu adekvátní diagnostické nástroje, zatímco v zahraničí takových nástrojů nalezneme hned několik.

Snahou tohoto příspěvku je na dané téma upozornit a seznámit čtenáře s prvním výzkumným ověřováním psaného projevu u žáků na konci mladšího školního věku,

a to v jeho komplexním pojetí. V první řadě se ale podívejme na některé důležité teoretické aspekty problematiky.

Teoretické aspekty

Psaný projev

Nejdříve je nutné si přesněji vymezit pojem psaného projevu a seznámit se se zahraničními pojetími. Pojem může být chápán různými způsoby, ale v našem případě se jedná o komplexní jev, který v sobě zahrnuje znalosti gramatických pravidel, techniky psaní a dovednost napsat souvislý smysluplný text (Farrall, n. d.). Proces tohoto psaní spojuje kognici, jazyk a motorické dovednosti (Saini et al., 2012). V českém prostředí najdeme zmínku o tzv. *psaní s porozuměním*, které představuje schopnost přijatelným způsobem se vyjádřit (Vágnerová; in Svoboda et al., 2009). Přesnou definici psaného projevu, se kterou nyní pracuje zahraniční odborná literatura, tedy nenajdeme, jedná se o dovednost tvořit delší text s osvojenými pravidly týkajícími se práce s jazykovými prostředky.

Na psaný projev mají vliv některé faktory. Můžeme je kategorizovat jako *dovednosti nižší a vyšší úrovně*. Jako dovednosti nižší úrovně označujeme *pravopis* a *rukopis*. Tyto dvě dovednosti, pokud jsou oslabeny, omezují dovednosti vyšší úrovně, kam řadíme *plánování*, *kontrolu psaní*, *formulaci myšlenek*, *opravu textu* apod. (Berninger et al., 1992; 1994; 1996; in Puranik et al., 2012; Lienemann et al., 2009). Při

oslabení nižších dovedností dítě svoji pozornost vědomě směřuje k formování písmen (rukopisu) a k pravopisu, a již mu nezbývá tolik pozornosti a kognitivních zdrojů na komponování samotného textu. Druhým faktorem, který ovlivňuje psaný projev, jsou dovednosti vyšší úrovně neboli *kognitivní schopnosti*. Za tyto kognitivní komponenty, které mají vliv na psaní, můžeme považovat exekutivní funkce jako je plánování, organizování, porozumění a kontrolu, a dále i pracovní paměť (Hajovsky et al., 2017). Z uvedených informací můžeme potvrdit, že psaný projev je opravdu komplexním jevem a při problémech v psaném projevu je třeba zvažovat jak kognitivní schopnosti, tak pravopis a rukopis. Psaný projev je také dovednost, do které se promítají některé další charakteristiky, jako jsou např. poruchy učení, pohlaví, věk ale i socioekonomický status.

Porucha psaného projevu

Terminologie poruch psaní prošla vývojem, jednotlivé manuály (např. MNK, DSM) se mohou od sebe drobně lišit. Není cílem tohoto příspěvku podat rozbor vývoje termínů poruch psaní, zmíníme jen nejdůležitější koncepty.

V českém prostředí se pracuje s pojmem *dysgrafie* (specifická porucha psaní) pro označení problémů v grafo-motorickém aspektu psaní, zahrnujícími dovednost napodobit a osvojit si tvary písmen, propojit je do slov, a to tak, aby bylo písmo čitelné. Dále je to *dysortografie* (specifická porucha pravopisu),

jejímž projevem je neschopnost dítěte naučit se správně písemně psát. Třetí rovina písemného projevu, tj. samostatné písemné vyjádření, nebývá (až na již zmíněné psaní s porozuměním) v uvedených kategoriích poruch psaní specifikována – nenajdeme je v publikacích Matějčka (1995), Zelinkové (2003), Bartošové (2012) aj.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MNK-10), která je užívána i v ČR, zahrnuje problémy v psaní do kategorie *Poruch psychického vývoje* (F80-89), konkrétně F81 *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. Jednotka F81.1 *Specifická porucha psaní a výslovnosti* obsahuje obtíže v písemném projevu, pokud nejsou důsledkem problémů ve čtení. Typickým projevem je narušená schopnost výslovnosti a dovednost správně psát slova. Do kategorie dle manuálu nepatří problémy žáků s izolovanými problémy v rukopisné stránce psaní – mohou být však doprovodným jevem problémů s pravopisem. Mohli bychom tedy tento popis propojit s dysortografií, jak ji u nás používáme. Dysgrafii jako takovou v daném manuálu nenajdeme, problémy s rukopisem jsou dávány do spojitosti se specifickými vývojovými poruchami motorických funkcí (F82). Zajímavé je, že v rámci kategorie F81 najdeme i tzv. *jiné vývojové poruchy školních dovedností* (F81.8), které zahrnují *vývojovou expresivní poruchu psaní*. I když zde není zmíněn přesnější popis obtíží, je pravděpodobné, že se jedná o poruchu samostatného vyjadřování pomocí psaní.

Jak uvádí někteří autoři, o poruše

psaného projevu je zatím známo málo (např. Bressert, 2017), větší pozornost je věnována poruchám čtení a matematiky. Důvodem, proč se ale touto poruchou zabýváme, je klasifikace mentálních poruch uvedená v DSM-5. Tento diagnostický manuál v kapitole týkající se specifických poruch učení¹ hovoří o *poruše v psaném projevu* („disorder of written expression“). Pod tuto oblast spadají projevy *a) v pravopise*², *b) gramatické a interpunkční* a *c) v jasnosti a organizaci psaného projevu* (DSM-5, APA, 2013)³. Manuál ještě více specifikuje obtíže v psaném projevu – jedinec s touto poruchou dělá vícenásobné gramatické nebo interpunkční chyby ve větách, užívá slabou organizaci vět a odstavců v textu, jeho písemné vyjádření myšlenek postrádá jasnost, má extrémně špatný rukopis.

Důvodem, proč se u nás o tomto aspektu poruch písemného projevu zatím příliš nemluví a nevznikají diagnostické nástroje odhalující tento problém, může být právě rozdílný systém klasifikace

nemocí MKN-10 a DSM-5, přičemž čeští odborníci vycházejí hlavně z prvně jmenovaného.

Bressert (2017) k poruše psaného projevu doplňuje, že dovednosti a schopnosti v psaní jsou na základě testování pod očekávanou hranicí vzhledem k věku, inteligenci a vzdělání a že porucha významně interferuje s akademickým úspěchem nebo s aktivitami běžného života, které vyžadují psaní a tvorbu textu. Jedinci mohou mít problém vytvářet ideový záměr psaní, tvořit smysluplné věty, seřadit a zorganizovat své myšlenky do textu a správně používat gramatická pravidla (DSF, 2014). Některé děti mohou mít problém například v produkci čitelného rukopisu či v pravopise, zatímco jiné děti mají potíže s organizováním myšlenek a nápadů při psaní (Saini et al., 2012). Autoři článku dále popisují, že děti mohou poruchu psaného projevu často zažívat tak, že jejich myšlenky běží rychleji, než je jejich ruka dokáže přepsat nebo přeložit do psaného pro-

¹ Pokud bychom měli krátce zmínit, v čem se liší DSM-IV od DSM-5, tak je to v pojetí samotného celku problémů ve školních dovednostech. V DSM-V se terminologie vrací k označení „specific“ learning disabilities (v DSM-IV to byly jen „learning disabilities“). Nová klasifikace má odlišný přístup k poruchám učení než předchozí vydání, rozšiřuje kategorii tak, aby zvýšila diagnostickou přesnost a efektivně se zaměřila péči u dětí se specifickými obtížemi. Specifická porucha učení je nyní jednou, celkovou diagnózou, zahrnující nedostatky, které mají vliv na dosažené akademické výsledky. Spíše než omezit poruchy učení na diagnostiku, zejména v oblasti čtení, matematiky a psaného výrazu, kritéria popisují nedostatky obecných akademických dovedností a poskytují podrobná kritéria pro tzv. domény – problémy v oblasti čtení, matematiky a písemného projevu. Pozornost je věnována i závažnosti obtíží a je dáván důraz na podporu vývoje příslušných dovedností v předškolním věku (APA, 2013).

² Přesněji řečeno, „spelling accuracy“, přesnost ve spelování – tento aspekt není v češtině řešen, mohli bychom k němu analogicky přiřadit dovednost správného zápisu slov z hlediska pořadí a správně napsaných písmen.

³ Přesněji řečeno, „spelling accuracy“, přesnost ve spelování – tento aspekt není v češtině řešen, mohli bychom k němu analogicky přiřadit dovednost správného zápisu slov z hlediska pořadí a správně napsaných písmen.

jevu na papíře. Jak si můžeme všimnout, popisovaných symptomů poruchy psaného projevu je hodně a autoři se často liší ve výčtu obtíží. Zatím neexistuje jednotný obraz této poruchy. Jako možný zdroj potíží v psaném projevu jsou uváděny potíže v mentálních aktivitách nižší úrovně, které jsou zodpovědné za rukopis, pravopis, výběr slov a spojení vět (Uhry & Shepherd, 1993; in Saini et al., 2012). Automatizace těchto aktivit uvolňuje zdroje pro aktivity vyšší úrovně, které se následně starají o obsah, organizaci a jasnost psaní.

Při studiu problematiky psaného projevu se také dočteme o souvislosti psaného projevu s dalšími oblastmi, jako je *čtení* a *mluvený jazyk*. Mluvený a psaný jazyk spolu úzce souvisí, jelikož mluvený projev je jakýmsi předstupněm toho psaného, a proto ho ovlivňuje (Shanahan, 2006; in Puranik et al., 2012). Pokud má jedinec omezenou slovní zásobu, či nějakou další slabinu v mluveném projevu, má jako spisovatel k dispozici nedostatek slov či jiných prostředků a jeho text je méně precizní či kratší (Puranik et al., 2012). Podle jednoho výzkumu právě mluvený jazyk predikuje schopnost výpravného psaní u žáků 3.-5. ročníků (Hooper et al., 2010; in Puranik et al., 2012). Stejně tak má na psaný projev vliv čtení. Ze čtení je možné pochopit správnou strukturu vět, strategii vytváření vhodných vět a odstavců a složení

jednoduchého textu (DSF, 2014). Čtením si děti ukládají vzorce, které formují stavební kameny písemného projevu. Tyto souvislosti mají jistě vliv na samotný psaný projev žáků, a proto bylo nutné je alespoň krátce zmínit.

Diagnostika psaného projevu

Hodnocení psaní a jeho předpokladů je součástí tuzemské poradenské diagnostiky, existují diagnostické koncepty s kvalitativní i kvantitativní metodologií pro hodnocení problémových okruhů psaní. Zatím ale není kladen důraz na zmiňovanou dovednost formulovat psaný text⁴. V zahraničí objevíme hned několik testů či testových baterií, které se věnují psanému projevu a většina z nich je použitelná u dětí mladšího školního věku. V českém prostředí se však s žádným z těchto testů běžně nepracuje. Naše odborná diagnostika má zatím k dispozici pouze jeden test, který se z části věnuje psanému projevu, ale bohužel je určen jen dospělé populaci od 18 let a je jím *Resumé* z baterie testů *DysTest* (Cimlerová et al., 2014).

V této části se budeme věnovat přístupům k diagnostice psaného projevu. Většina testů přistupuje k psanému projevu po svém a test psaného projevu reflektuje pohled autorů na danou problematiku (Farral, n. d.). Podle Farrall (n. d) je výhodné, pokud se psaný projev

⁴ Kvalitativní rozbor potíží v psaní (rukopis, pravopis) u dětí školního věku uvádí např. již Matějček (1995), kvantitativní stránku pomocí standardizovaného nástroje najdeme např. u Caravolasové a Volína (2005) – ani zde se však nesleduje schopnost samostatné aktivní písemné produkce.

hodnotí v rámci úkolů, kde má jedinec napsat delší text. Testy, se kterými jsme se blíže seznámili, tuto položku zpravidla obsahují. Každý test ale využívá jiný podnětový materiál, aby ověřil dovednosti dětí v psaném projevu a případně odhalil jeho slabiny.

Při studiu dostupných testů⁵, které obsahují položky testující psaný projev, jsme dospěli k několika závěrům. Jako podstatné pro hodnocení psané exprese se ukázalo zařadit úkol, který je založen na psaní příběhu či eseje. Jako podnětový materiál pro psaní příběhu může být využit obrázek, nedokončený příběh či podnětový text. Jednotlivé testy většinou hodnotí podobné proměnné, jako je užítý slovník, obsah příběhu, délka příběhu, struktura vět a organizace textu, popis postav, tematická zralost a myšlenka příběhu, zájem o čtenáře anebo humor. Kromě psaného projevu se většina testů věnuje i zkoumání formálních náležitostí psaní jako je pravopis a gramatika, schopnost psaní logických vět, ale i schopnosti studentů identifikovat a opravit chybu. Testování psaného projevu je zatím omezeno na menší počet testového materiálu než například testování čtení. Jak jsme zmínili výše, v České republice se tomuto tématu věnuje zatím jen *DysTest*, který je určen dospělé populaci (Cimlerová et al., 2014). Je však možné v existujících testech nalézt inspiraci pro tvorbu vlastní testové baterie i pro

tvorbu hodnotícího systému k tomuto testu. Tuto baterii je však třeba tvořit s ohledem na schopnosti a zájmy dětí mladšího školního věku.

Návrh takového testu a hodnocení se uskutečnil v rámci diplomové práce (Karasová, 2018) s názvem *Psaný projev u žáků 5. ročníků*. Jednalo se o první pokus vytvořit test pro žáky mladšího školního věku v českém prostředí, ve kterém byl kladen důraz na samostatné psaní žáků. V poradenské diagnostice se využívá *opisu a přepisu textu* a dále pak *diktátu*. Sledována je přitom kvalita psaní a písma (proces psaní, výsledky psaní po stránce rukopisné), dále pak pravopisná stránka – chybovost v psaní. Samostatné psaní v poradenské diagnostice zatím chybí. Dokonce se můžeme setkat s názorem (např. i u učitelů), že žák s poruchou učení má problém s rukopisem a se správností písemné produkce, ale že se porucha učení nevztahuje na jeho schopnost tvorby textů. Žák by tak měl být schopen správně text formulovat, měl by se umět písemně vyjádřit.

Cíl výzkumu

V předloženém příspěvku vycházíme z diplomové práce (Karasová, 2018), která se věnovala problematice psaného projevu a která reagovala na skutečnost, že se v českém prostředí tématu

⁵ Např. *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement* (WJ IV), in Villarreal (2015), *Test of Written Language* (TOWL-4), in Farrall (n. d.), *Test of Early Written Language* (TEWL-3) in (Hresko et al. (2012), *Kaufman Test of Educational Achievement* (KTEA-III) in Kaufman & Kaufman (2014), aj.

psaného projevu („written expression“) zatím nikdo příliš výzkumně nevěnuje a diagnóza poruchy psaného projevu v jeho komplexnosti je u nás zatím téměř nepopsána.

Základním cílem bylo zmapovat a zhodnotit oblast psaného projevu u žáků 5. ročníků základních škol, kdy by již žáci měli být schopni samostatné kvalitní psané produkce, jelikož mají dostatečně upevněn pravopis i rukopis. Dílčím cílem výzkumu byl návrh testu psaného projevu, který by byl pro takto staré děti zajímavý a zároveň by přitom interindividuálně rozlišoval. Test byl navržen na základě analýzy vybraných zahraničních a českých testů. Současně bylo nutné navrhnout systém hodnocení tohoto testu, který by se opíral o způsob hodnocení testů psaného projevu ve světě i u nás. Dalším dílčím cílem bylo u zvolené věkové skupiny žáků porovnat výkon stanovených skupin v testu psaného projevu. Žáky jsme mezi sebou porovnávali z hlediska pohlaví, z hlediska vzoru písma (vzor vázaný a vzor nevázaný neboli *Comenia Script*) a z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti poruch učení ve stanovených parametrech. Ve výzkumu nás také zajímalo, do jaké míry spolu korelují výsledky v jednotlivých subtestech. Nedílnou součástí bylo také zjistit reliabilitu nově vytvořeného testu. Na základě těchto cílů jsme si kladli několik výzkumných otázek:

- Jakých aspektů si musíme všimnout při hodnocení psaného projevu
- Má vzor písma vliv na kvalitu a rozsah vlastní psané produkce žáků?

- Zaznamenáme rozdílné výsledky v psaném projevu u chlapců a dívek?
- Liší se výkon v psaném projevu žáků s SpO oproti žákům bez SpO?

Metodologie

Použité metody

Jelikož v České republice dosud neexistuje diagnostický nástroj, pomocí kterého bychom mohli posuzovat psaný projev dětí mladšího školního věku v jeho komplexním pojetí, vytvořili jsme návrh takového testu. V rámci diplomové práce byl navrhnout test se čtyřmi úkoly, které byli žáci schopni zvládnout v jedné vyučovací hodině. Při koncipování tohoto testu jsme vycházeli z testů psaného projevu již existujících především v zahraničí. Z testů vzniklých v českém prostředí jsme nejvíce inspirace našli v *DysTestu* (Cimlerová et al., 2014).

První úkol v testu byl zaměřen na takzvané „dlouhé“ psaní. Většina dostupných testů psaného projevu obsahuje právě položku, ve které je po respondentech vyžadováno spontánní psaní na základě inspirace předloženým příběhem či obrázkem. V navrženém testu byla pro první úkol využita jako podnětový materiál nedokončená pohádka, která byla zvolena vzhledem k věku a atraktivnosti pro žáky mladšího školního věku. Jako výchozí zdroj pro výběr pohádky jsme zvolili knihu *Nedokončené pohádky* (Slabý, 2013). Z této knihy byla vybrána pohádka o tradiční postavě Ježibaby, jejíž příběh obsahuje i prvky humoru.

Pohádka pracuje na jednoduchém principu – děj pohádky je v určitém vypjatém okamžiku přerušena, což probouzí dětskou fantazii a láká děti vymyslet si pokračování a zakončení příběhu (Slabý, 2013). Inspirativnost této pohádky jsme ověřovali v rámci pilotního šetření.

Další tři úkoly testu byly zaměřeny na ověřování jazykových schopností dětí a také na ověření porozumění pohádky z prvního úkolu. Ve druhém i třetím úkolu jsme záměrně vybrali obtížná či neobvyklá slova, která se v pohádce objevila. Druhý úkol byl zaměřen na tvorbu synonym. Vybráno bylo celkem pět slov ze zvolené pohádky, ke kterým měli žáci dotvořit synonyma. Ve třetím úkolu měly děti za úkol spojovat uvedená slova. Jednalo se v podstatě o pasivní porozumění synonymům, kdy měli žáci v prvním sloupečku celkem sedm slov vybraných z pohádky a k těmto slovům měli správně přiřadit jejich významový ekvivalent z druhého sloupece.

Poslední, čtvrtý, úkol se týkal parafráze dvou vybraných vět z pohádky. V tomto úkolu jsme sledovali věrnost předloze a zachování smyslu vět.

K výše představenému testu byl také navržena vlastní systém hodnocení inspirovaný existujícími testy. Test jsme v rámci hodnocení rozdělili do tří větších subtestů. Jedná se o subtest *Pohádka*, *Synonyma* a *Parafráze vět*. V každém z těchto subtestů se zaměřujeme na předem stanovená kritéria a hodnotíme zde několik kategorií. Maximum bodů, které bylo za test možné získat je 20, přičemž se u každé stanovené položky pracovalo

s hodnotící škálou 0 až 2 body. Čím vyšší bodové ohodnocení v daném kritériu žák získá, tím je jeho výkon v daném testu lepší, kvalitnější. Při hodnocení se zabýváme jak formálním, tak obsahovým hlediskem.

V rámci prvního úkolu (subtest *Pohádka*) jsme hodnotili hned několik parametrů vyprodukovaného textu. U prvních tří oblastí hodnocení pracujeme s číselným údajem týkajícím se *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí* v textu. Tyto údaje nám mohou pomoci hodnotit takzvanou *kompoziční plynulost* (např. Wechsler, 2005; in Babayidit, 2015) a slouží k porovnání rozsahu písemné produkce napříč výzkumnými skupinami.

U prvního úkolu také hodnotíme *Pravopis a tvarosloví*, přičemž si blíže všímáme množství a typologii chyb ve vyprodukovaném textu. Jako hraniční pásmo chybovosti v celém textu jsme zvolili hodnotu 7 % chyb na celý text (Matějček, 1995). Jako třetí v *Pohádce* hodnotíme *Kompozici textu*. Při tvorbě tohoto hodnocení jsme se inspirovali v již zmíněném *DysTestu* (Cimlnerová et al., 2014), který kompoziční výstavbu textu posuzuje ve dvou podkategoriích – koheze textu a celková koherence. V rámci *Koheze textu* posuzujeme výstavbu vět a souvětí, vazby mezi větami a jejich srozumitelnost pro čtenáře. U posuzování *Koherence textu* si všímáme výsledné soudržnosti textu, logické návaznosti jednotlivých vět a celkového smyslu příběhu.

Poslední částí, která se v rámci prvního subtestu *Pohádky* hodnotí, je *Obsah textu*. V rámci této kategorií hodnotí-

me dvě podkategorie. První z nich jsou *Dějové linie*, ve kterých posuzujeme počet dějových linií s množstvím uvedených informací a detailů, které pisatel zmíní, než převypráví celý příběh. Druhou podkategorii je hodnocení užitého *Slovníku*. Posuzujeme zde užitou slovní zásobu, adekvátnost výběru jazykových prostředků v textu a také užívání neobvyklých či kreativních slov a slovních spojení.

Úkol č. 2 a 3 jsme v rámci hodnocení spojili do jednoho většího subtestu s názvem *Synonyma*. Úkol č. 2, který v testu po respondentech žádá tvorbu synonym ke zvoleným slovům, zařazujeme v rámci hodnocení do kategorie *Aktivní porozumění synonymům*, kde žáci získávají body za zvolení vhodného a příslušného synonyma k danému slovu.

V úkolu č. 3 jsme ověřovali *Pasivní porozumění synonymům*. Zde se bodové ohodnocení odvíjí od počtu správně přiřazených dvojic slov.

Poslední úkol byl zaměřen na dovednosti parafrázovat předložený text (*Parafráze vět*). Nejvíce bodů, tedy 2 body, přiřazujeme, pokud žák parafrázuje celou větu, zachová všechny podstatné faktory a drží význam předlohy.

Výzkumný vzorek

Výzkum k diplomové práci byl zaměřen na žáky pátých ročníků základních škol. Tato konkrétní věková skupina byla zvolena záměrně proto, že v tomto ročníku je již v rámci výuky kvalitně osvojena a procvičena oblast grafomotoriky i oblast gramatických pravidel, uplatňujících se

v psaných textech. Žáci těchto ročníků mají tedy již teoreticky dost prostoru pro to, aby svou pozornost přesunuli od rukopisu a pravopisu, který by měl být v tomto věku již automatizován, právě k samostatnému psanému projevu. Jinak řečeno, k využití psaní jako formy vyjádření vlastních myšlenek.

Celkový počet oslovených respondentů v pátých třídách byl 125 žáků z celkem šesti základních škol. Respondenti pátých ročníků ze tří z oslovených škol psali vázaným vzorem písma, ve třech školách žáci psali vzorem písma *Come-nia Script* (dále též CS). Pro realizaci samotného výzkumu byla zvolena jen část dětí z celkového počtu vhodných respondentů. Abychom zachovali rovnoměrné rozložení počtu dětí v rámci pohlaví i v rámci vzoru psaného písma, vylosovali jsme náhodně z každé školy 4 chlapce a 4 dívky. Z výběru finálního vzorku dětí jsme primárně záměrně vyčlenili žáky se specifickými obtížemi, kteří tak tvořili samostatnou skupinu čítající 8 respondentů. Tato skupina byla ponechána i při takto nízkém počtu žáků, jelikož nás zajímalo porovnání žáků se specifickými obtížemi se žáky bez těchto obtíží. Získané výsledky však vnímáme pouze jako orientační a také informační pro další směřování navazujícího šetření.

Konečný vzorek respondentů, jejichž písemné projevy jsme analyzovali, tvořilo 24 dívek a 24 chlapců bez specifických obtíží, z toho 12 chlapců a 12 dívek píšících vázaným písmem a 12 chlapců a 12 dívek píšících CS. Žáků se specifickými

Tabulka 1. Počet respondentů

Škola	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem dětí bez specifických obtíží	Celkem dětí se specifickými obtížemi	Celkový počet dětí	Vzor písma
A	4	4	8	0	8	VP
B	4	4	8	1	9	CS
C	4	4	8	2	10	CS
D	4	4	8	0	8	VP
E	4	4	8	4	12	CS
F	4	4	8	1	9	VP
Celkem	24	24	48	8	56	VP (25) / CS (31)

Pozn. CS.... Comenia Script, VP.... vázané písmo

obtížemi (SpO)⁶ bylo celkem 8, bez dalšího rozlišování pohlaví či vzoru písma (tabulka č. 1).

Realizace výzkumu

Prvním krokem výzkumu bylo navrhnout test psaného projevu i s jeho hodnocením. Po návrhu testu byla oslovena jedna základní škola v hlavním městě Praze s žádostí o pilotáž testu v jednom z pátých ročníků. Na základě pozorování i následného zhodnocení testu byly některé formální náležitosti testu upraveny.

Následně mohl být realizován sběr dat k výzkumu, který proběhl v květnu a červnu 2016. Sběr dat k výzkumu proběhl ve spolupráci s kolegy pracu-

jící na výzkumném projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy. Díky této spolupráci bylo autorce projektu umožněno navázat kontakt s některými oslovenými školami. Ve vybraných školách byl zadán test navržený žákům pátých ročníků. Na zadávání a práci s testem byla těmto žákům vyhrazena vždy jedna vyučovací hodina (45 minut). Test byl zadáván podle předem navrženého systému administrace ve všech třídách stejným způsobem.

Výsledky a interpretace

V rámci diplomového úkolu byly testy celého vybraného vzorku dětí bez SpO

⁶ Žáci se specifickými obtížemi byli poměrně heterogenní skupinou, zahrnovala nejen žáky s SPU, ale také žáky se specifickou poruchou chování a vývojovou dysfázií, údaje byly získávány od rodičů. U všech těchto skupin lze očekávat z různých důvodů slabší výkon ve sledovaných parametrech.

Tabulka 2. Reliabilita hodnotícího systému psaného projevu

Test/subtest	Cronbachovo alfa
Celkový skór	0,752
Pravopis a tvarosloví	0,716
Kompozice textu	0,635
Obsah text	0,715
Synonyma	0,708
Parafráze vět	0,758

(n=48) i dětí s SpO (n=8) skórovány dle navrženého systému hodnocení. Na základě tohoto hodnocení jsme mohli porovnávat jednotlivé skupiny napříč subtesty. Při práci se získanými daty jsme výsledky rozdělili do několika skupin. První dělení bylo na základě pohlaví, na chlapce a dívky v celém souboru dětí bez SpO. Druhé dělení proběhlo také v souboru dětí bez SpO, a to podle vzoru písma. Získali jsme tedy dvě skupiny – *Comenia Script* (CS) a vázané písmo (VP). Ve třetím bodě jsme porovnávali celkové výsledky souboru probandů bez SpO a souboru probandů s SpO. Skupinu dětí s SpO jsme kvůli nízkému počtu již dále nerozdělovali podle pohlaví a vzoru písma, ale zcela jistě se zde otevírá několik výzkumných možností pro další práci s touto skupinou.

Skupiny jsme tedy porovnávali dle pohlaví, písma a přítomnosti SpO. U těchto zvolených skupin jsme mezi sebou porovnávali celkový výsledek v testu a dále dílčí výsledky v subtestu *Počet slov*, *Počet vět*, *Počet souvětí*, *Pravopis a tvarosloví*, *Kompozice textu*, *Obsah*, *Synonyma*

a *Parafráze vět*. Komentáře neobsahují statistické parametry – jsou k dispozici v přílohách 1 a 2 tohoto článku.

Reliabilita hodnotícího systému

Abychom mohli sledovat výzkumné otázky, museli jsme nejdříve prověřit, zda je námi vytvořený hodnotící systém spolehlivý pro hodnocení daných kvalit písemného projevu. Pro výpočet reliability byl využit Cronbachův koeficient alfa. Škaloudová (1998) za přijatelnou reliabilitu považuje ještě hodnotu 0,7. V tabulce č. 3 uvedené níže můžeme pozorovat, že se téměř všechny hodnoty Cronbachovo alfa pohybují nad přijatelnou hodnotou 0,7. Celková reliabilita testu je 0,752. Tuto reliabilitu považujeme za přijatelnou. Čtyři z pěti subtestů mají taktéž reliabilitu větší než 0,7. Pouze u subtestu *Kompozice textu* je reliabilita 0,635 a bylo by tedy vhodné ji ještě ověřit. Námi navržený test se ale při hodnocení psaného projevu celkově prokázal jako spolehlivý, proto můžeme

přistoupit k popisu získaných výsledků i jejich interpretaci.

Počet slov, vět a souvětí

Při hodnocení výsledků jsme se nejdříve věnovali popisné statistice počtu slov, vět a souvětí vyprodukovaných dětmi v úkolu č. 1 a následně jsme provedli statistické ověření rozdílů mezi skupinami. Podle některých autorů je celkový počet slov ukazatelem kompoziční plynulosti, která koreluje s kvalitou písemného projevu (Graham et al., 1997, Olinghouse et al., 2009; in Babayidit, 2015). Sledujeme zde tedy jakousi plynulost v tvorbě nápadů, myšlenek i plynulost v samotném psaní z hlediska grafomotoriky. Ve všech třech oblastech si nejlépe vedly dívky. Napsaly průměrně nejvíce slov, vět a souvětí v příběhu. Olinghouse (2008; in Babayidit, 2015) zjistil, že dívky překonají chlapce v psaní právě v plynulosti kompozice a také v její kvalitě. K podobným závěrům dospěli i Malecki a Jewell (2003; in Babayidit, 2015), kteří zjistili, že dívky překonají chlapce ve všech aspektech psaného projevu včetně plynulosti kompozice a přesnosti hláskování. Dívky podávají v *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí* statisticky významně lepší výkony než chlapci. Chlapci byli v produkci textu v naší studii spíše na úrovni žáků s SpO.

Průměrně nejméně slov a vět naopak napsali žáci s poruchami učení. Pokud se zaměříme na skupinu žáků s SpO je možné, že jejich kompoziční plynulost ovlivňují problémy v pravopisu nebo

rukopisu. Jak uvádí například Graham et al. (2000; in Puranik et al., 2012), automatizované psaní, v oblasti rukopisu i pravopisu, je nejlepší prediktor délky a kvality textu u žáků základních škol. Je tedy možné, že na počet slov, vět a souvětí mohlo u našeho vzorku dětí s SPO hrát právě toto roli. Následně jsme zjistili, že žáci bez SpO podali statisticky významně lepší výsledky v *Počtu souvětí* než žáci s SpO. Překvapilo nás ale, že se jednalo o statistický rozdíl jen v této kategorii. Protože se průměry dětí SpO a bez SpO se lišily poměrně hodně, podívali jsme se na výsledky žáků se SpO blíže.

Zjistili jsme, že se ve skupině žáků s SpO objevuje tzv. „outlier“, tedy dítě, které má vybočující výkon. Toto dítě mělo v testu velmi dobré výsledky a v podstatě vylepšuje výkony skupiny žáků s SpO natolik, že to ovlivňuje statistickou významnost rozdílů. Jeden z možných způsobů, jak s „outliery“ zacházet, je vyřadit jejich výsledek z výpočtů. Pokud bychom tak učinili, tak by rozdíly mezi skupinami vyšly jako statisticky významné v *Počtu slov*, *Počtu vět*, *Počtu souvětí* a v *Obsahu textu*. Ve finálních výsledcích jsme tak ovšem neučinili, jelikož je pro tuto práci zatím stěžejní mít zařazené všechny děti s SpO, ale přítomnost „outliera“ je pro nás zajímavá. Jednalo se o dívku, u které rodiče dívky do kolonky „Specifické obtíže“ uvedli vývojovou dysfázii a specifickou poruchu chování. Dívka však svými výkony z celé skupiny dětí se specifickými obtížemi opravdu vyčnívala, její celkový skóre z testu je 20 bodů. Tento výkon nás vzhledem k popi-

sovanému druhu obtíží překvapuje. Je tedy možné, že zde hrály roli osobnostní faktory jako je snaživost, zaujetí úkolem a tvořivost. Taktéž musíme zvažovat možnost, že uvedené obtíže nejsou diagnosticky podložené. Právě v tomto případě bychom mohli pochybovat o rodiči uvedené diagnóze, neboť u jedince s dysfázií bychom očekávali horší dovednosti spíše v písemné produkci.

Mezi dětmi jsme z hlediska vzoru písma nezaznamenali statisticky významné rozdíly v *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí*. Tato informace je vlastně pozitivní. Pokud by měl vzor písma zásadní vliv na produkci textu, bylo by třeba polemizovat nad vhodností daného vzoru. Ve 3. ročníku se rozdíl ve vzoru písma vyrovnává a později by již neměl mít vzor písma na psaný projev dětí tak výrazný vliv (Kučerová, Kubín, & Kucharská, 2016; Veverková, 2011).

Pravopis a tvarosloví

Pravopis a tvarosloví představují kategorii, pomocí které hodnotíme formální stránku textu dětí. Nеспецифická chybovost byla v testech minimální, naopak téměř polovina žáků měla v textu 10 a více procent specifických chyb. Jako specifické chyby jsme počítali i chyby v interpunkci, po vzoru klasifikace chyb v DSM-5 (2013). Ve finále většinu těchto specifických chyb tvořila právě vynechaná interpunkce. Otázkou tedy je, zda je vhodné interpunkci považovat za specifickou chybu nebo zda se v tomto případě jedná jen o chyby z nepozornosti při

tvorbě dlouhého textu nebo z neznalosti, která může být ale přiměřená vzhledem k věku. Předpokládáme, že je možné, že žáci byli zaujati úkolem a interpunkci opomenuli. Na chyby v interpunkci mohla mít vliv také délka textu či složitost vět a příběhu. Děti v pohádce často konstruovaly dialogy s přímou řečí a zde měly problém dodržovat interpunkci. Chybovost by se případně také mohla snížit, pokud by děti byly administrátorem testu vyzvány ke kontrole chyb, což se bohužel při tomto zadávání nedělo. Při další výzkumné práci je třeba tomuto aspektu věnovat bližší pozornost.

Mezi zvolenými skupinami jsme neprokázali statisticky významné rozdíly v *Pravopise a tvarosloví*. Na chybovost tedy nemělo v našem vzorku vliv pohlaví, vzor písma, a dokonce ani specifické obtíže žáků – zde je potřeba pamatovat, že vzorek byl poměrně heterogenní a netvořily ho jen děti s vývojovou dysortografií, u kterých by pravděpodobně v tomto kritériu byly rozdíly zjištěny. Jak již bylo uvedeno, při konstrukci definitivního nástroje je potřeba mít na zřeteli přesnější kontrolu pro odlišení specifické chybovosti.

Kompozice textu

V subtestu *Kompozice textu* jsme hodnotili také formální stránku textu. Na rozdíl od pravopisu jsme zde ale už sledovali charakteristiky, které hodnotí psaný projev v jeho vyšší rovině. Všimli jsme si zde práce s větnými celky, logické výstavby textu a návaznosti událostí, srozumitel-

nosti textu, ale i toho, zda se příběh čte snadno, nebo požaduje po čtenáři větší pozornost, aby textu porozuměl.

V kategorii *Kompozice textu* se v našem výzkumném vzorku prokázaly statisticky významné rozdíly pouze mezi skupinou dívek a chlapců. Dívky tedy tvořily kompozičně vyspělejší text (ze všech skupin získaly průměrně nejvíce bodů). Opět zde odkážeme na článek od autorky Babayidit (2015), která se věnuje právě rozdílům v psaném projevu z hlediska pohlaví. Olinghouse (2008; in Babayidit, 2015) zjistil, že dívky jsou lepší než chlapci právě v kvalitě kompozice. Stejně jako plynulost kompozice, udávaná počtem slov, to může souviset s větší zkušeností dívek se psáním jako takovým (např. psaní ve volném čase).

Obsahová stránka textu

V *Obsahové stránce* příběhu jsme hodnotili dvě podkategorie - *Počet dějových linií* a *Slovník*. Šlo nám tedy hlavně o to, abychom zjistili, jak děti dokáží rozvíjet příběh a kolik „kroků“ do svého vyprávění zahrnou, než dospějí k závěru. Samozřejmě čím více dějových linií, popisů aktivit a informací dítě zmíní, tím je získaný skóre vyšší. V této kategorii také hodnotíme užitý slovník. Hlavně to, zda dítě používá zajímavá či neobvyklá slovní spojení, rozvíjí slova přívlastky a zda je celkově jeho projev vyspělejší.

Statisticky významný rozdíl jsme prokázali v *Obsahu textu* jen u skupin rozdělených z hlediska pohlaví. Dívky opět získaly ze všech skupin nejvíce

bodů a oproti chlapcům získaly statisticky lepší výsledky. U dalších skupin se tyto rozdíly nepotvrdily. Pokud bychom ze skupiny žáků s SpO vyřadili zmíněného „outliera“, byly by rozdíly této skupiny a skupiny žáků bez SpO také statisticky významné.

Synonyma a parafráze vět

Synonyma a *Parafráze vět* představovaly zbylé tři úkoly v testu psaného projevu. Ověřovaly porozumění pohádce a jazykové schopnosti dětí. Děti byly v těchto subtěstech poměrně úspěšné a takto připravené úkoly jim nepůsobily větší potíže. Při hodnocení testů jsme zvažovali, zda nebyly tyto úkoly pro děti příliš lehké. Hlavně tedy úkol č. 3 - *Pasivní porozumění synonymům*, kde měly děti za úkol spojovat slova s jejich významovým ekvivalentem. Ke každému slovu existovalo v druhém sloupci jen jedno možné synonymum a je tedy možné, že děti mohly postupovat vylučovací metodou. Tento úkol by bylo pravděpodobně vhodné v dalším výzkumu upravit. Mezi zvolenými skupinami se v těchto dvou subtěstech neprokázaly statisticky významné rozdíly.

Celkový skóre v testu

Do celkového hrubého skóru jsme zahrnuli body za *Pravopis a tvarosloví*, *Kompozici textu*, *Obsahovou stránku textu*, *Synonyma* a *Parafrázi vět*. V navrženém testu psaného projevu byly v našem výzkumném vzorku neúspěšnější dívky.

Získaly za test průměrně nejvíce bodů a také se prokázal statisticky významný rozdíl mezi nimi a skupinou chlapců. Dívky si tedy celkově vedly statisticky významně lépe. Jejich lepší výkon se statisticky prokázal také v *Kompozici textu* a *Obsahu textu*. Tato zjištění se shodují s údaji z literatury o lepším výkonu dívek v psaném projevu (viz výše).

Vnímáme jako pozitivní, že mezi skupinami rozdělenými z hlediska vzoru písma nejsou v celkovém skóru, ani v jednotlivých subtěstech, statisticky významné rozdíly. V našem výzkumu se tedy potvrdilo, že vzor písma nemá vliv na psaný projev. Mezi skupinami žáků s SpO a bez SpO se v subtěstech i v celkovém skóru vždy objevují rozdíly v průměrném hrubém skóru ve prospěch žáků bez SpO. V žádné testované kategorii se však neprokázal rozdíl jako statisticky významný, mimo kategorii *Počet souvětí* (tento údaj se ale nepočítá do celkového skóru). Tyto informace ale nemůžeme zobecňovat. K takovým závěrům by bylo třeba většího vzorku žáků s SpO.

Shrnutí výsledků

V rámci potvrzování statisticky významných rozdílů byl zaznamenán rozdíl v několika kategoriích mezi skupinou dívek a skupinou chlapců. Dívky skórovaly statisticky významně lépe než chlapci v celkovém skóru, v *Počtu slov*, *Počtu vět* a v *Počtu souvětí*, dále v *Kompozici textu* a v *Obsahové stránce textu*. V dalších posuzovaných kategoriích se statisticky významné rozdíly neprokázaly.

Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán v žádné z testovaných kategorií z hlediska vzoru písma. Neprojevila se tedy převaha v psaném projevu u žáků písčících jedním či druhým vzorem písma. Tento rozdíl jsme ani nepředpokládali.

Při porovnání výkonu žáků s SpO a všech zbylých žáků bez SpO jsme dospěli k následujícím závěrům. Mezi žáky rozdělenými do skupin z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti specifických poruch učení nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v žádné testované kategorii kromě *Počtu souvětí*. Žáci bez SpO dosáhli statisticky významně lepších výsledků v *Počtu souvětí* než žáci s SpO. V našem výzkumném vzorku se ale jinak neprokázalo, že by žáci s SpO podávali statisticky významně horší výsledky než žáci bez SpO. Ve stanovených hypotézách jsme tento rozdíl ale předpokládali. Při bližším zkoumání jsme si ale všimli, že se ve skupině žáků s SpO objevuje tzv. „outlier“ – tedy dítě, které má nadstandardní výsledky vzhledem ke skupině s SpO i ke skupině bez SpO. Toto dítě tedy následně vylepšuje výkony celé skupiny žáků s SpO.

Korelace

Při hodnocení výsledků testu nás také zajímalo, jak spolu jednotlivé subtesty souvisejí. Ke sledování vztahů pomocí korelací jsme použili Spearmanův korelační koeficient. Korelaci jsme potvrdili téměř u všech subtěstů (viz tabulka č. 2). Zjistili jsme ale, že spolu vzájemně nekorelují *Pravopis* a *tvarosloví*, *Obsah textu*

Tabulka 3. Korelace jednotlivých subtestů a celkového skóru

N=48	Celkový hrubý skór	Pravopis a tvarosloví	Kompozice textu	Obsah textu	Synonyma	Parafráze vět
Celkový hrubý skór	1	0,697**	0,846**	0,628**	0,689**	0,684**
Pravopis a tvarosloví	0,697**	1	0,487**	0,262	0,425**	0,277
Kompozice textu	0,846**	0,487**	1	0,571**	0,482**	0,464**
Obsah textu	0,628**	0,262	0,571**	1	0,449**	0,191
Synonyma	0,689**	0,425**	0,482**	0,449**	1	0,351*
Parafráze vět	0,684**	0,277	0,464**	0,191	0,351*	1

** p <0,01, * p <0,05

a *Parafráze vět*. Tato skutečnost nás příliš nepřekvapuje, jelikož pravopisná stránka textu vůbec nemusí ovlivňovat obsah textu. Obsah tedy nemusí korespondovat s formou a výrazem. Děti mohou být tvořivé, mít nápady a zároveň mít v textu chyby. Nebo naopak mohou napsat gramaticky bezchybný text, který je však obsahově chudý. U *Parafráze vět* předpokládáme korelaci hlavně s *Kompozicí textu*, jelikož v obou kategoriích jde o práci s větnou skladbou a o výstavbu vět či souvětí. Tato korelace se nám potvrdila na hladině významnosti 1 %. V parafrázi jsme nehodnotili pravopisné chyby, ani kreativní slovní spojení, jen zachování smyslu předlohy

Diskuze a závěr

V představené výzkumné studii jsme ověřovali nový způsob hodnocení psaného

projevu, který lépe reflektuje cílovou kompetenci v oblasti psaného projevu žáků mladšího školního věku – tedy nejen čitelný a pravopisně správný písemný záznam, ale i schopnost vlastního písemného vyjádření. Dospěli jsme k zajímavým zjištěním.

Analýza výsledků testů poukázala na určité rozdíly mezi zvolenými skupinami. Naším cílem ale nebylo získat zobecnitelné závěry. Pro takové zobecnění by bylo třeba provést výzkum s větším počtem jak žáků bez specifických poruch učení, tak hlavně žáků s poruchami učení, jejichž vzorek byl v našem výzkumu opravdu nízký. Je třeba také poukázat na to, že tato práce je prvním pokusem o analýzu psaného projevu a prvním pokusem o popis rozdílů mezi sledovanými skupinami. Samozřejmě by bylo vhodné další výzkumné bádání v oblasti

psaného projevu a poruch psaného projevu. Nicméně považujeme pilotní výzkum za splňující účel, ověřili jsme, že jsou žáci 5. ročníků schopni danou diagnostickou zkoušku splnit, máme k dispozici údaje o tom, co bychom v dalším ověřování měli změnit či doplnit.

Pro další zkoumání v této oblasti je potřebné, aby byl celkový vzorek respondentů větší. Ideálně bychom o těchto respondentech měli získat další potřebné informace (poruchy učení, intelekt, známky...), abychom mohli provést zhodnocení, které proměnné ovlivňují výkon v testu, sledujícím psaný projev. V dalším testování by bylo vhodné navýšit počet respondentů ve skupině žáků se specifickými obtížemi, zejména mít homogenní skupinu žáků, u kterých byla diagnostikována specifická porucha psaní (ve smyslu vývojové dysortografie). Srovnání výsledků žáků s poruchami učení, cílených na dovednost psaní, a bez poruch učení by mohlo přinést zajímavá zjištění a navrhnout možnosti náprav.

Test pro hodnocení psaného projevu jistě nabízí také nespočet možností ke kvalitativnímu popisu vyprodukovaných textů. Další odborné zkoumání této problematiky by bylo vhodné rozšířit na širší věkovou kategorii, tedy sledovat nejen žáky 5. ročníků, ale například žáky 3. a 4. ročníku, tedy v období, kdy začíná být dáván důraz na samostatné vyjadřování se pomocí psaní. Pokud bychom byli schopni identifikovat žáky, kteří např. již ve 3. ročníku vykazují problémy v samostatném vyjádření se pomocí psaní, mohli bychom dříve zahájit podporu a před-

cházet prohlubování obtíží. Zejména by bylo přínosné, kdybychom v rámci třetí roviny psaného projevu dle MNK-5 (APA, 2013) – tj. v *jasnosti a organizaci psaného projevu* identifikovali, které dovednosti jsou pro žáky nejvíce problémové – na ně by mohla směřovat cílená intervence.

Za důležité považujeme nálezy, že dívky ve většině z navržených kritérií dosahují statisticky lepšího výkonu než chlapci. Potvrzuje se tak větší ohrožení chlapců případnými poruchami psaného projevu, což koresponduje s údaji z literatury o větším procentuálním zastoupení chlapců ve skupině jedinců se specifickými poruchami učení (Matějček, 1993; Zelinková, 2003; Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, M, 2009, aj.).

Stejně tak je významný poznatek, že se ve 5. ročníku neliší ve výkonu v testu písemné produkce žáci, kteří píší vázaným písmem a písmem *Comenia Script*. Při zavádění tohoto vzoru pro psaní se objevovaly obavy, zda nové písmo žáky nepoznamená (Kučerová, Kucharská et al., v přípravě). Jak se ukázalo, v parametrech, které byly posuzovány, nebyl žádný rozdíl mezi vzory prokázán – oba didaktické přístupy přinášejí podobné výsledky ve všech sledovaných rovinách písemného projevu.

Práce reaguje na „bílé“ místo v české diagnostice a otevírá téma, které je u nás dosud málo probádané. Cílem výuky psaní není jen schopnost záznamu něčích myšlenek, které se posuzují prostřednictvím přepisu a opisu textu a diktátu, ale také schopnost produkce a záznamu vlastních myšlenek. Jsme si vědomi

toho, že samotná podoba a zadání námi navrženého testu se může v budoucnu změnit. V zahraničních testech jsme se seznámili s nejrůznějšími formami testování psaného projevu – ve všech jeho rovinách, které byly popsány v tomto příspěvku. Navržený test v našem výzkumu tedy představuje jen jeden možný přístup k psanému projevu.

Závěrem práce diskutujeme další výzkumné možnosti v oblasti problematiky psaného projevu, včetně návrhu úpravy některých položek testu. Přínos práce vnímáme v otevření tématu psaného projevu v českém výzkumném prostředí. Práce by mohla přispět k přípravě diagnostického nástroje ověřujícího psaný projev u žáků mladšího školního věku.

Příloha 1. Statistické parametry hodnotící stupnice písemného projevu (aritm. průměr, směrodatná odchylka)

Počet slov					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
133,17 (56,77)	79,75 (45,33)	107,08 (65,46)	105,83 (49,81)	106,46 (57,54)	67,75 (44,78)
Počet vět/souvětí					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
29/8,46 (11,84/4,20)	16,88/5,25 (9,35/3,12)	23,13/7,08 (13,51/4,63)	22,75/6,63 (11,04/3,35)	22,94/6,85 (12,21/4,01)	14,63/3,88 (8,90/2,81)
Pravopis a tvarosloví					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
3,17 (0,96)	2,79 (1,06)	2,92 (0,97)	3,04 (1,08)	2,98 (1,02)	2,88 (0,99)
Kompozice textu					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,46 (1,02)	1,67 (1,24)	2,04 (1,16)	2,08 (1,25)	2,06 (1,19)	1,88 (1,25)
Obsah textu					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,92 (0,83)	2,29 (1,04)	2,58 (1,06)	2,63 (0,92)	2,6 (0,98)	2 (1,07)
Synonyma					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
3,21 (0,88)	2,88 (0,80)	2,88 (0,99)	3,21 (0,66)	3,04 (0,85)	3 (1,07)

Parafráze vět					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,96 (1,40)	2,67 (1,31)	3 (1,29)	2,63 (1,41)	2,81 (1,35)	2,13 (1,64)
Celkový skór					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
14,71 (3,47)	12,29 (3,94)	13,42 (4,01)	13,58 (3,81)	13,5 (3,87)	11,88 (4,22)

Příloha 2. Testované rozdíly mezi skupinami (Mann-Whitney-U)

Počet slov								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,003**	U=433,5	z=3,001	p=0,789	U=275	z=-0,268	p=0,058	U=111	z=-1,897
Počet vět								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,001	U=456	z=3,466	p=0,951	U=285	z=-0,062	p=0,062	U=112,5	z=-1,863
Počet souvětí								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,006	U=420,5	z=2,744	p=0,983	U=289	z=0,021	p=0,027	U=98,5	z=-2,198
Pravopis a tvarosloví								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,236	U=341	z=1,184	p=0,532	U=260	z=-0,626	p=0,722	U=178	z=-0,356
Kompozice textu								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,022	U=395,5	z=2,292	p=0,790	U=275,5	z=-0,266	p=0,628	U=172	z=-0,484
Obsah textu								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,035	U=384,5	z=2,106	p=0,861	U=280	z=-0,175	p=0,075	U=120	z=-1,779
Synonyma								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,130	U=357	z=1,515	p=0,263	U=237	z=-1,120	p=0,960	U=194	z=0,50
Parafráze vět								

Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,273	U=338,5	z=1,095	p=0,293	U=336,5	z=1,052	p=0,240	U=144	z=-1,175
Celkový skór								
Pohlaví			Vzor písma			Specifické obtíže		
p=0,037	U=389	z=2,091	p=0,877	U=280,5	z=-0,155	p=0,282	U=145	z=0,269

Pozn. Pohlaví (dívký vs. Chlapci), vzor písma (VP vs. CS), specifické obtíže (bez SpO vs. SpO)

*p.... * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*

U, z Man-Whitney test

Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu GAUK č. 311015 „Vývoj písemného projevu od 1. do 5. třídy základní školy“ řešeného na Univerzitě Karlově, Pedagogické fakultě (2015-2017)

Literatura

- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
- Cimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P. & Zítka, M. (2014). *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita.
- Cimlerová, P., Pokorná, D. & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm*. (2013). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- DSF: Literacy and Clinical Services. (2014). *Teaching Written Expression: Teaching Written Expression - Primary Students*. Dostupné z: <https://dsf.net.au/teaching-written-expression/>.
- Babayidit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction*. 35, 33-41, doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.08.006. ISSN 09594752.
- Bressert, S. (2017). *Disorder of Written Expression Symptoms*. Psych Central. Dostupné z: <https://psychcentral.com/disorders/disorder-of-written-expression-symptoms/>
- Farrall, M. (n. d.). *Testing Written Expression: Myths and Misconceptions*. Wrightslaw. Dostupné z: <http://www.wrightslaw.com/info/test.written.lang.htm>

- Hajovsky, D. B., Villeneuve E. F., Reynolds M. R., Niileksela Ch. R., Mason B. A. & Shudak N. J. (2017). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/j.jsp.2017.09.001.
- Karasová, M. (2018). *Psaný projev u žáků pátých ročníků*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- Kučerová, O., Kubín, D. & Kucharská, A. (2016). Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníků základní školy. *E-psychologie*. 10(3). 26–40. Dostupné z: <https://epsychologie.eu/clanek/266>.
- Kučerová, O., Kucharská, A., et al. (v přípravě). *Vázaný a nevázaný vzor písma v českých školách*. Praha: PedF UK.
- Lienemann, T., Reid, R., & the IRIS Center. (2009). *Written expression: Grades 2-5*. Dostupné z: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Praha: H&H.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize. Aktualizace k 1. 1. 2018*. (2008). Praha: Bomton Agency. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- Puranik, C. S., & Alotaiba, S. (2012). Examining the Contribution of Handwriting and Spelling to Written Expression in Kindergarten Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 25(7), 1523–1546. Dostupné z: <https://link-springercom.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Saini, R., Chauhan, V. S., Chaudharya, S., & Das R. C. (2012). Disorder of written expression: A case report. *Pravara Medical Review*. 4(1), 18–20.
- Slabý, Z. K. (2013). *Nedokončené pohádky*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha, PedF UK.
- Veverková, J. (2011). *Analýza písemného projevu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou v průběhu první třídy*. Diplomová práce. Praha, PedF UK.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Mgr. Michaela Karasová

doc. PaedDr. et PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

michaela.karasova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz