

Vliv typu školy, regionu nebo socioekonomického znevýhodnění na písemný projev žáků základních škol

Impact of the Type of School, Region or Socioeconomic Disadvantage on the Written Expression of Students of Primary Schools

Věra Dolníková

Abstrakt: Výzkumné sdělení je věnováno problematice písemného projevu žáků 3. a 5. ročníků základních škol chomutovského regionu. Porovnává pravopisné dovednosti žáků různých typů škol a žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Stručně popisuje nejen základní etiologii potíží ve psaní, ale především reflektuje vnější faktory, které mohou kvalitu písemného projevu ovlivnit, jako např. výuková metoda, lokalita, typ školy, socioekonomický status. Pomocí kvantitativní metodologie, ale i kvalitativního posouzení, shrnuje úroveň pisatelských dovedností výzkumného vzorku ve dvou rozdílných diagnostických testech (Novák, 2002; Caravolas & Volín, 2005). U žáků sledovaného regionu byly zjištěny statisticky významně nižší výsledky v těchto testech oproti normám. Dále jsou diskutovány rozdíly v úrovni pravopisu jednotlivých typů tříd, resp. škol. Výzkum také porovnává pravopisné dovednosti žáků se SPU a žáků z oblasti s vyšším výskytem sociálního znevýhodnění. Ukázalo se, že výkony obou skupin jsou si v mnohém podobné. Práce upozorňuje i na běžnou míru chybovosti ve psaní. Výsledky výzkumu tak mohou přispět k lepší diferenciaci potíží a zkvalitnění diagnostiky žáků s pravopisnými problémy.

Klíčová slova: pisatelské dovednosti, diagnostika pravopisu, zkoušky psaní, sociální znevýhodnění, specifické poruchy učení, chyby ve psaní

Abstract: The research paper is devoted to the issue of the written expression of pupils of the 3rd and 5th grades of primary schools in the Chomutov region. It compares the spelling skills of students of different types of schools and of students with specific developmental disorders regarding school ability. The paper briefly describes not only the underlying etiology of writing difficulties, but also reflects on external factors that influence the quality of writing, such as the

teaching method, location, type of school, and socio-economic status. Using quantitative methodology, but also qualitative assessment, it summarizes the level of writing skills of a research sample in two different diagnostic tests (Novák, 2002 and Caravolas & Volín, 2005). The pupils in the monitored region had statistically significantly lower results in these tests compared to the norm. Further, the differences in the spelling level of different types of classes, respectively schools, are discussed. The research also compares the spelling skills of pupils with specific learning disorders and of pupils from an area with a higher incidence of social disadvantage. It turns out that the performance of both groups is similar in many ways. The work also draws attention to the usual error rate in writing. The results of the research can thus contribute to a better differentiation of difficulties and in an improvement of the diagnostics of pupils with spelling problems.

Key words: writing skills, spelling diagnostics, writing tests, social disadvantages, specific learning disorders, writing errors

Schopnost psaní je jednou ze základních dovedností, kterou si dítě osvojuje po vstupu do školy. Očekává se, že žák pochopí v prvním ročníku základy písma a zvládne techniku psaní. V druhém a třetím ročníku se pak pisatelské dovednosti dále rozvíjejí a upevňují. Proces psaní tedy zahrnuje kódování myšlenek s užitím pravopisu. Pravopis (ortografie) představuje souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenávání jazykových projevů. Mlčáková (2009) uvádí, že dítě píše pravopisně, jestliže slyšený nebo viděný podnět adekvátně převede v grafomotorickou reakci – převede slyšené hlásky nebo viděná písmena ve stejné kvalitě a ve stejném pořadí v příslušná písmena (slova), v jakém byly exponovány. Psaní je přenosem fonologických, morfologických a gramatických informací z řeči do ortografického kódu

(Kucharská, 2014). Rozvoj psaní je tedy závislý na úrovni jazykových schopností a řečových dovedností ve všech rovinách. Podle mnohých autorů je zejména výrazně závislý na úrovni fonologického uvědomování (Caravolas, Volín, & Hulme, 2005; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Zdařilé osvojení pisatelských dovedností ovlivňuje tedy celá řada faktorů, a proto není divu, že se setkáváme s celou řadou poruch psané řeči. Stejně tak se setkáváme i s celou řadou teorií o vzniku specifických poruch učení (dále SPU).

Teoretické vymezení

Etiologie obtíží psaní

V naší zemi byl dlouhou dobu prosazován neuropsychologický model o původu

těchto obtíží. Ten reaguje na výsledky neuropsychologického a neuroanatomického výzkumu. Je uváděna příčinná spojitost poruch čtení a psané řeči s dysfunkcí centrální nervové soustavy (Matějček, 2003). Na osvojení dovednosti čtení a psaní se dle tohoto přístupu podílí celá řada nejrůznějších funkcí vnímání, motoriky a řeči, jejich koordinace, vývojový stupeň, intersenzorická integrace, paměť aj. Narušení, byť jen jediného z výše uvedených předpokladů, může vést k obtížím v oblasti psaní, resp. SPU (Mlčáková, 2009).

V současné době se dostává do popředí model psycholingvistický, který aktuálně představuje jednu z nejvíce podložených teorií v oblasti vývoje a patologie čtení, potažmo psaní. U dospělých i dětí byl zkoumán fonologický deficit a je zřejmé, že více než ostatní predikuje budoucí poruchu čtení, potažmo psaní (Gallagher et al., 2000, in Pejčochová, 2010). V počátečních fázích psaní dítě slova rozkládá na hlásky a ty postupně zapisuje = kóduje (u čtení je tomu naopak, kdy řadí zvuky asociované s jednotlivými písmeny = dekóduje). Foneticky přesný zápis slov rozlišuje míru dovednosti správně psát jen krátce. Postupem času se většina dětí naučí zapisovat foneticky adekvátně, avšak jen některé z nich také ortograficky správně. Psaní je mnohem kognitivně náročnější činností než čtení. To je zčásti dáno i tím, že při psaní je potřeba prostého rozpoznání slova jako celku vystřídána potřebou konkrétního vybavení požadovaných elementů z paměti,

a zčásti také proto, že u většiny alfabetických systémů je převod z fonému na grafém méně jednoznačný než převod z grafému na foném.

Obtížnost psaní spočívá předně v tom, že je třeba mobilizovat znalosti vyššího řádu pro vyřešení nejednoznačných korepondencí mezi hláskou a grafémem. Vzhledem k relativní složitosti všech ortografických pravidel pak není divu, že rozvoj pisatelských dovedností trvá i několik let i v poměrně konzistentních pravopisných soustavách. Zároveň se vytváří prostor pro vznik poruch v oblasti psaní.

Pro speciálně pedagogickou diagnostiku se v současnosti nejčastěji užívá mj. testová baterie Diagnostika SPU od Nováka (2002). Dalším významným diagnostickým nástrojem je Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5. ročníků ZŠ, jejímiž autory jsou Caravolasová a Volín (2005). A právě z těchto baterií byly využity pravopisné testy pro představovaný výzkum. Pro upřesnění uvádíme, že první jmenovaná baterie vychází z neuropsychologicky orientované diagnostiky, druhá je pak postavena na psycholingvistickém modelu vývoje pisatelských dovedností.

Obtíže v oblasti pisatelských dovedností však mohou nasedat i na jiné faktory, které je žádoucí při diagnostických rozvahách brát v potaz.

Další faktory ovlivňující kvalitu písemného projevu

Výuková metoda

Nejčastěji využívanými výukovými metodami v ČR je metoda analyticko-syntetická anebo genetická metoda. Proběhlo už několik studií porovnávajících vývojovou dynamiku a úroveň čtení a psaní u obou těchto výukových metod. Tak například ve výzkumu Seidlové Málkové (2015), který realizovala v prvních až čtvrtých ročnících ZŠ, se ukázalo, že žáci vyučování genetickou metodou dosahují v 1. ročníku ve psaní lepších výsledků; psaní je přesnější, s menším počtem chyb. To je zřejmě dáno tím, že se děti učí pouze jeden typ písma a nejsou tudíž zatěžovány tak velkým rozsahem informací, jako jejich vrstevníci vyučování metodou analyticko-syntetickou, kteří musí zvládnout osvojit si naráz 4 různé typy písma (malé a velké psací, resp. tiskací). Tento náskok se však ve vyšších ročnících stírá, a to už od druhého ročníku a výše.

Otázkou však zůstává, nakolik může ovlivnit úroveň školních dovedností i konkrétní způsob, styl a efektivita výuky jednotlivých vyučujících. Ve výzkumné části této práce bude ukázáno, že v rámci každé ze sledovaných tříd se určitý skupinově specifický jev rýsoval a takové interpretaci by nahrával.

Lokalita

Kritérium lokality je jedním ze sledova-

ných ukazatelů, které má ve svém seznamu Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení - *IARLD* (In Jošt, 2011). Ta navrhla seznam kritérií (markerů), které slouží k popisu terénu specifických poruch učení, tak, aby výzkum, diagnostika a náprava SPU byly jednotné. Přestože stanovení těchto markerů vychází z amerického prostředí, a tudíž zcela nekoresponduje s naším prostředím, je přinejmenším zajímavé, jaká kritéria jsou z hlediska výskytu SPU zohledněna.

V rámci markeru lokality je tedy vhodné sledovat, zda jedinec pochází z venkovského prostředí, malého města, předměstského prostředí či velkoměsta. I když v ČR máme vžitou představu, že úroveň škol je ve všech lokalitách prakticky stejná, ve světě mezi nimi existují velké rozdíly (ať už jde o vzdělávací nabídku, vzdělávací metody a nároky na dítě či kvalifikaci učitelů). Je jisté, že pozvolna se podobné rozdíly mezi školami vytvářejí i u nás, ale dostatečně se zatím ještě v rámci diagnostiky nereflektují. V představané studii se ukázalo, že zohlednění této skutečnosti je jistě na místě.

Z hlediska tohoto kritéria pak SPU vystupuje více jako „syndrom městských škol“ či škol, které jsou elitní, kde jsou učitelé schopni specifické poruchy učení identifikovat a dítě dle toho přiměřeně vést (Jošt, 2011, s. 23).

Typ školy

Toto hledisko částečně navazuje na předešlou úvahu. Uváděný marker cha-

rakterizuje školní prostředí, v němž dítě vyrůstá. Rozlišujeme zejména mezi školami státními a soukromými. Ve světě se považují privátní školy za školy s vyšší úrovní. Předpokládá se, že budou i vnímavější k diagnostice SPU. Ve školách, které kladou vyšší nároky na žáka, se také více „zviditelní“ i lehčí stupně dyslexie, v porovnání s prostředím, které takové nároky neklade (Jošt, 2011).

Zmiňovaný seznam markerů uvádí ještě kromě jiného i další dva zajímavé ukazatele, které značně korespondují s obsahem této práce.

Etnická příslušnost

Je třeba uvědomovat si i kulturní zvláštnosti, které interagují se specifickými poruchami učení. Tak například v euroamerické kultuře je příznačná výkonná motivace, plánovitost, cílevědomost. V žebříčku hodnot zaujímá vzdělání přední místa. V kontrastu s tím jsou kultury, které vyznávají odlišné hodnoty, aniž bychom je chtěli hodnotit a snižovat. Z tohoto pohledu i SPU má v rámci určité kultury jiné postavení, než v odlišné kultuře, která nevyžaduje od svých příslušníků vysokou úroveň vzdělání a nevyžaduje například ani dovednost číst. V rámci těchto odlišností pak můžeme příčinu výukových obtíží shledávat právě v dané kultuře spíše než v SPU. To ovšem nevylučuje, že se u takového dítěte nemůže případná specifická porucha učení diagnostikovat (Jošt, 2011).

U těchto skupin populace se ukázala

jako velmi cenná včasná intervence. Ověřena byla i v případě bilingvních dětí ve Velké Británii, kdy byl při poskytnutí brzké cílené pomoci při potížích v nabývání gramotnostních dovedností zaznamenán významně pozitivní dopad na další školní fungování těchto dětí (Mortimore et al., 2012).

Socioekonomický status

Kromě kulturního znevýhodnění se můžeme setkat i se znevýhodněním ekonomickým. Ve světě je běžné, že výše příjmů je přímo úměrná výši vzdělání. Na opačném pólu v téže společnosti a u lidí téže etnické příslušnosti jsou lidé, kteří nechtějí anebo nemohou (např. vinou snížených rozumových schopností či vlivem SPU) na vyšší vzdělání dosáhnout. Hodnocení SPU z hlediska socioekonomického statusu se za poslední čtvrtstoletí výrazně změnilo. Zatímco dříve se s dyslexií u dětí z nižších vrstev příliš nepočítalo a jejich prospěchové obtíže se vykládaly právě příslušností k nižšímu socioekonomickému statusu (tedy snížené motivaci k učení, nižší pozici vzdělání v hodnotové hierarchii), dnes se výklad obrátil. Snížený socioekonomický status může být důsledkem eventuální specifické poruchy učení, která je často dědičná a přechází z generace na generaci, a handicapuje tak dítě v jeho společenském uplatnění (Jošt, 2011, s. 24). Vliv rodinného rizika dyslexie byl zkoumán a potvrzen i ve výzkumu Snowling, Muter a Carroll (2007).

Tuto myšlenku podporuje také výzkum Lawa, Rushe a Shoona (Schoon et al., 2010), kteří dlouhodobě sledovali jedince od jejich 5 let do 34 let věku. Ukázalo se, že jazykové potíže u dětí ovlivňují jednak jejich úroveň gramotnosti, ale následně významně negativně ovlivňují i úroveň duševního zdraví a zaměstnanosti těchto lidí v dospělém věku. Z jejich zjištění vyplývá, že potřeby dětí s jazykovými problémy jsou složité a potřebují dlouhodobou podporu ve vzdělávání.

Metodologie

Hlavním cílem výzkumného záměru bylo posouzení písemného projevu žáků 3. a 5. ročníků optikou dvou standardizovaných diagnostických metod. Výzkumný zájem byl cílen na mapování charakteristik písemného projevu žáků na Chomutovsku, ve specifickém regionu Ústeckého kraje. Ústecký kraj je v celostátních statistikách vždy evidován jako kraj s nejnižší vzdělanostní úrovní (ve smyslu dosaženého stupně vzdělání) a následně i s vysokou nezaměstnaností. Zároveň se také jedná o region s největší koncentrací sociálně vyloučených lokalit (MŠMT ČR, 2007).

Byly mapovány případné rozdíly mezi sledovanou populací a standardizovanými normami, ale také rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Dále bylo sledováno, je-li možné kvantitativně, anebo alespoň kvalitativně, odlišit pisatelské dovednosti žáků, kteří mají sice výrazné problémy, ale nemusí být způsobeny jednoznačně

specifickou vývojovou poruchou učení, ale spíše vnějšími vlivy.

Výběr věkových kategorií (3. a 5. ročník) byl pro tento výzkum volen tak, aby měli žáci dostatečné zkušenosti se psaním a měli již znalost základních pravopisných pravidel. V těchto ročnících můžeme zároveň již vyloučit vliv začátečnických obtíží, které se dočasně mohou objevovat u žáků v nižších ročnících ve vyšším procentu, ale nemusí nutně vyústit v dlouhodobé obtíže.

Do výzkumného souboru byli zařazeni respondenti navštěvující 3. nebo 5. ročník, a to ve školním roce 2016/2017. Věk dítěte nebyl podstatným ani zohledňujícím kritériem. Další proměnnou byl zvolený region. Cíleno bylo na region s početnou sociokulturně znevýhodněnou populací – konkrétně Chomutovsko, neboť jej autorka této studie dobře zná.

V rámci této lokality byly vytipovány školy s následujícími charakteristikami: škola z okrajové části města, kde lze předpokládat vyšší koncentraci žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (tato třída je označena pracovním názvem „okrajová“, uváděna též zkratkou OT). Dále byla vybrána škola s třídami s rozšířenou výukou jazyků, kde se dá očekávat, že budou žáci spíše s lepšími studijními předpoklady (do této třídy je žák zařazen na základě přijímacích zkoušek realizovaných na konci druhé třídy; rozšířená výuka jazyků je realizována od 3. ročníku). Pracovním názvem je třída označena jako „jazyková“ (JT). Další škola byla náhodně vybrá-

Tabulka 1. Počty respondentů dle ročníku a typu skupiny

	okrajová	jazyková	běžná	dyslektická	klienti PPP	N
3.	25	20	29	11	10	95
5.	20	25	24	10	8	87

na v rámci jiného menšího města. Tato základní škola je obecně chápána jako škola bez jakýchkoliv specifík, označena pracovním názvem „běžná“ (BT).

Výzkumný vzorek byl doplněn skupinou respondentů ze speciální třídy ZŠ, určené pro žáky se specifickými poruchami učení a chování - označena pracovním názvem „dyslektická“ (DT). Do souboru bylo zařazeno i několik protokolů klientů PPP (KP), kteří splňovali ročníkové kritérium a v období sběru dat byli vyšetřeni v PPP z důvodu výukových obtíží s podezřením na SPU. Tito klienti současně pocházeli z cílové lokality.

Šetření se zúčastnilo celkem 95 žáků třetích ročníků a 87 žáků pátých ročníků. Jednotlivé skupiny byly zastoupeny tímto podílem: OT (n = 45), JT (n = 45), BT (n = 53), DT (n = 18), KP (n = 21). Podíl jednotlivých skupin v rámci jednotlivých ročníků ukazuje Tabulka 1.

Jak již bylo předesláno, k výzkumu byly využity standardizované testy pisatelských dovedností, resp. diktát z Diagnostiky specifických poruch učení v českém jazyce od Nováka (2002), zde označen zkratkou DTN, a pravopisné testy z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až

5. ročníků ZŠ od Caravolasové a Volína (2005), pro účely této práce označené zkratkou PTC.

Zadané diktáty byly primárně posuzovány z hlediska správně, resp. chybně zapsaných slov, což je jediné společné hodnotící kritérium obou testů. Hrubé skóry byly přepočítány na procentuální úspěšnost. Takto zpracovaná data byla podrobena statistické analýze dat pomocí programovacího jazyka R, verze 3.0.2.

Výsledky a diskuse

Porovnání výstupů DTN a PTC

Dílčím záměrem výzkumu bylo porovnání obou použitých metod. V krátkosti zde tyto výsledky také uvádíme. Výzkum potvrdil, že i přes psychometrické a lingvistické rozdíly obou metod mezi sebou testy významně korelují. Pro přesnost jsou uvedeny statistické parametry, které nález dokládají: $r = 0,79$ ($t = 12,676$; $p < 0,0001$; $df = 95$). V 5. ročníku jsou výsledky obdobné: $r = 0,67$ ($t = 8,648$; $p < 0,0001$; $df = 89$). V obou případech je tedy možné spolehnout se na to, že obě metody predikují velmi obdobně.

Rozdíly mezi standardizovanými normami a výzkumným vzorkem

Zde již přichází na řadu porovnání výsledků žáků sledovaného regionu (bez žáků DT a KP) a standardizovaných norem. Výkony porovnáváme pouze v rámci testu PTC, jelikož u DTN nejsou dostupné kompletní statistiky v jeho technickém manuálu a nelze tudíž přesný propočít provést.

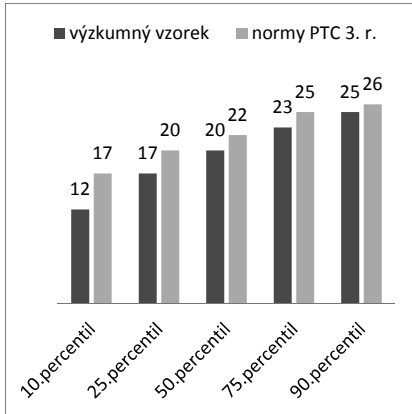
Při této analýze se ukázalo, že výkony sledované skupiny jsou oproti normám slabší. Zejména pak u žáků třetích ročníků se ukazuje statisticky významný rozdíl ($t = -4,565$; $p < 0,001$) v neprospěch zkoumaného vzorku. Je evidentní, že pisatelské dovednosti jsou v rámci tohoto regionu oproti normám signifikantně oslabené - tuto skutečnost ilustruje Graf 1. Z něj je patrné, že výkony jsou přibližně o jedno pásmo slabší. Tedy to, co v normách vychází jako průměrný výkon, se v našem vzorku stává výkonem lehce nadprůměrným a stejně tak výsledek, který by se dle norem stal již výsledkem deficitním, ve sledované skupině postačuje na podprůměrný výsledek.

Podobný trend je možné sledovat ve výsledcích DTN, viz Graf 3. Tak například tři chyby znamenají v normách již podprůměrný výkon (25. percentil), ve sledované skupině však výsledek odpovídá dobré normě (50.-60. percentil), a to shodně ve třetím i pátém ročníku, viz Graf 4. To, co je v normách Nováka

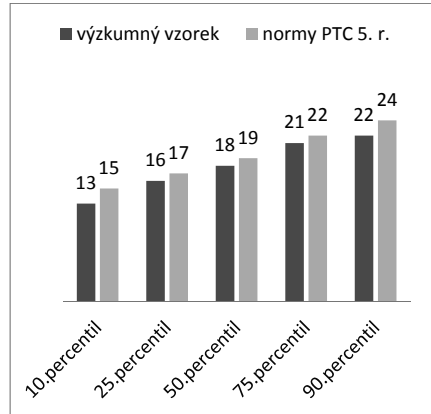
(2002) považováno již za sociálně neúnosný výsledek (hranice 10. percentilu, odpovídající v obou ročnících 6 chybám), je pro sledované žáky výkonem lehce podprůměrným (25.-35. percentil). Jak již ale bylo zmíněno výše, nelze tento nálezn statisticky podpořit.

Proti tomu v 5. ročnících v PTC již statisticky významný rozdíl mezi normami a výzkumným vzorkem nenacházíme ($t = -1,648$; $p = 0,1011$), jak ilustruje Graf 2. Čím si však vysvětlit dorovnání výkonů v 5. ročníku u PTC? Zde můžeme uvažovat o dopadech regionálních specifik (nižší socioekonomická úroveň obyvatelstva a větší počet sociokulturně znevýhodněných), kdy se můžeme domnívat, že dítě vstupuje do školy méně připravené, s většími nedostatky, a proto potřebuje delší dobu na dorovnání takových rozdílů. Pozvolněji, ale přece jen se vlivem systematického vzdělávání daří výkony dorovnat. Je k úvaze, zda jako většina žáků překonává počáteční obtíže v osvojování gramotnosti v rámci 1. či maximálně 2. ročníku, u sledované populace se zřejmě toto období o něco více prodlužuje.

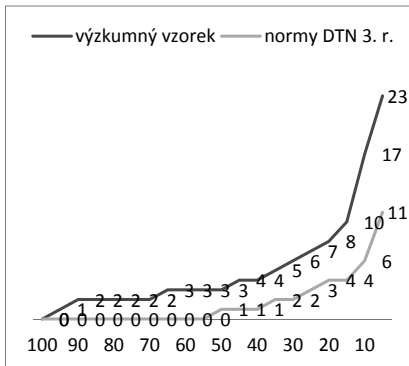
Při interpretaci těchto závěrů je však třeba pamatovat na to, že výzkumný vzorek nebyl příliš obsáhlý (182 respondentů) a byl úzce profilován, nelze ho tedy považovat za zcela reprezentativní. Je tak třeba opatrnosti při zobecňování závěrů - mohlo by se například jednat o typickou charakteristiku ve výkonech danou konkrétním složením vzorku v příslušném ročníku.



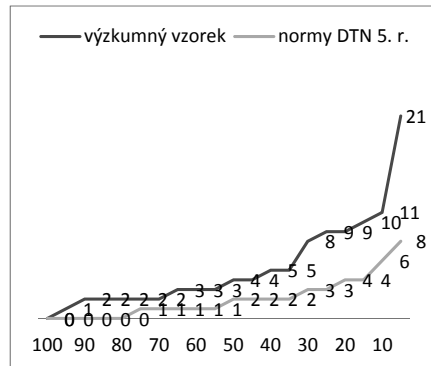
Graf 1. Bezchybně zapsaná slova - PTC, 3. ročník



Graf 2. Bezchybně zapsaná slova - PTC, 5. ročník



Graf 3. Počty chyb - DTN, 3. ročník

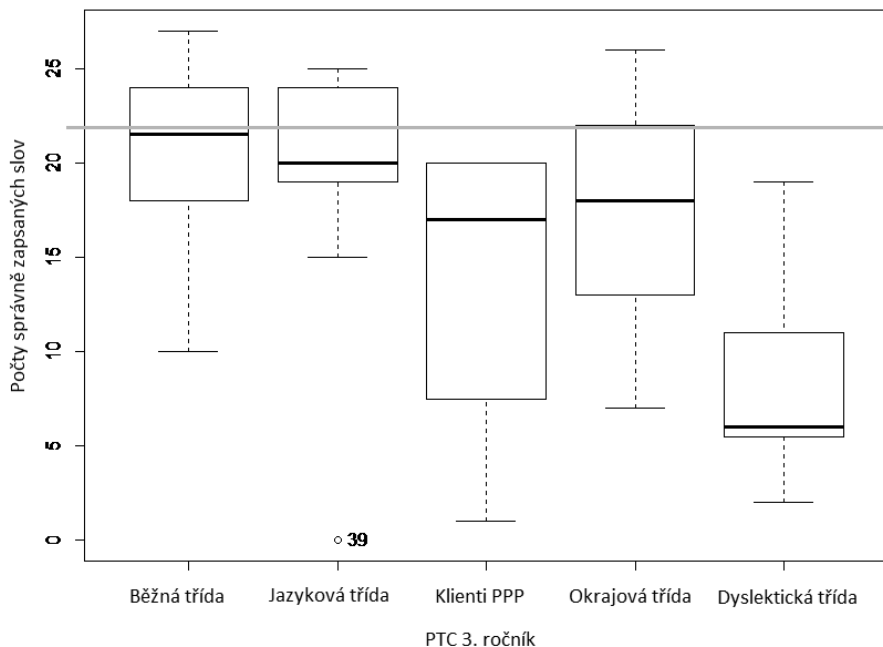


Graf 4. Počty chyb - DTN, 5. ročník

Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na typ školy / třídy

Velmi zajímavé výsledky nacházíme při porovnání pravopisných výkonů u jed-

notlivých typů tříd. Výsledky sledovaných skupin názorně zobrazují boxploty viz Graf 5 a Graf 6, které jsou vytvořeny pro 3. a 5. ročník v metodě PTC. Jak z boxplotů vidíme, nejslabší výsledky nacházíme u žáků DT. Hned druhou nej-

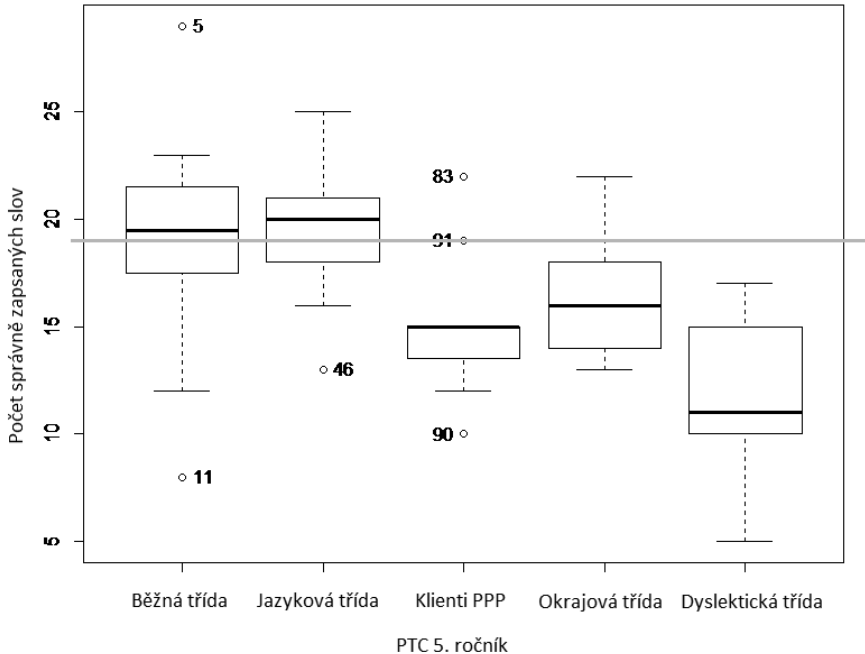


Graf 5. Rozložení výkonů jednotlivých skupin – PTC, 3. ročník
Vyznačená linie zobrazuje normu pro daný ročník (HS 22 = 50. percentil)

slabší skupinou jsou klienti PPP. I přesto, že se zdají výsledky KP o něco málo lepší, statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami nenacházíme, a to jak v rámci diagnostických metod, tak ani mezi jednotlivými ročníky. Signifikantní rozdíl se objevil pouze u žáků 3. ročníků v DTN, kde jsou na hladině významnosti $p < 0,05$ v neprospěch žáků DT. V 5. ročníku již statisticky významné rozdíly v DTN už ale nenacházíme.

Bylo očekáváno, že by se rozdíly mezi třídou dyslektickou a ostatními

skupinami mohly v 5. ročníku díky specializovanému přístupu a systematické nápravě v rámci výuky snižovat, bohužel se ale tento předpoklad nepotvrdil. Na vyobrazených boxplotech v Grafu 5 a 6 vidíme v rámci obou ročníků významně oslabený pisatelský výkon DT oproti všem ostatním sledovaným skupinám. Ve všech ročnících i metodách (DTN a PTC) se jednalo o rozdíly na vysoké hladině významnosti $p < 0,001$. Mezi DT a OT byl v 5. ročníku PTC statisticky významný rozdíl $p < 0,01$.



Graf 6. Rozložení výkonů jednotlivých skupin – PTC, 5. ročník
Vyznačená linie zobrazuje normu pro daný ročník (HS 19 = 50. percentil)

Můžeme diskutovat, zda ke zlepšování výkonů nedochází v důsledku závažnosti vývojové poruchy učení, kvůli které byli žáci do specializované třídy vřazeni, nebo svůj podíl má i způsob, jak se k těmto dětem v daných třídách přistupuje. Praktická zkušenost nasvědčuje spíše „šetřivému“ přístupu, díky kterému pak může docházet k systematickému „podvzdělávání“ a fixování potíží. Můžeme ale také uvažovat o tzv. teorii „rozevírajících se nůžek“, která by mohla vstupovat do hry. Na tu upozorňuje např. Kucharská

(2014), která v prezentaci výsledků longitudinálního mezinárodního projektu *ELDEL-WP2* popisuje podobné zjištění. V tomto projektu se u žáků s rizikem dyslexie ukázalo, že čím jsou starší, tím více vystupují jejich problémy do popředí. Především pak právě ve psaní jejich problémy výrazně narůstají (Kucharská, 2014, s. 209, 210).

Při porovnání výkonů klientů PPP s výkony žáků z běžné a jazykové třídy vychází ve všech případech signifikantní rozdíl v neprospěch skupiny KP. Mírně

se pouze liší mezi ročníky a testy úroveň významnosti. Statistiky se pohybují od vysoce významného rozdílu na hladině $p < 0,001$ v 5. ročníku DTN v porovnání s BT i JT, po rozdíly na menší hladině významnosti ($p < 0,05$) pro diktáty PTC. Je však evidentní, že oba diktáty jsou v obou ročnících spolehlivým ukazatelem potíží v pravopisu.

V případě porovnání pravopisných výkonů KP s výsledky žáků OT docházíme k velmi zajímavému zjištění. Mezi těmito skupinami signifikantně významné rozdíly zpravidla nenacházíme! Statisticky významný rozdíl je jedině v případě 5. ročníku v DTN na menší hladině významnosti ($p < 0,05$) v neprospěch klientů PPP. Pro posuzovatele pak v těchto případech vzniká riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení specifických dysortografických potíží. Podobnost výsledků obou zmiňovaných skupin může ale také nahrávat tezím uvedeným v teoretické části této práce – tedy, že socioekonomické znevýhodnění může být následkem rodového zatížení specifickou poruchou učení a mohou se vyskytovat souběžně (Law, Rush, Schoon et al., 2009). Přesněji řečeno, ukazuje se, že SPU může být jeho příčinou, a tudíž by se nemělo u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí riziko specifické poruchy podceňovat či dokonce zcela zamítat.

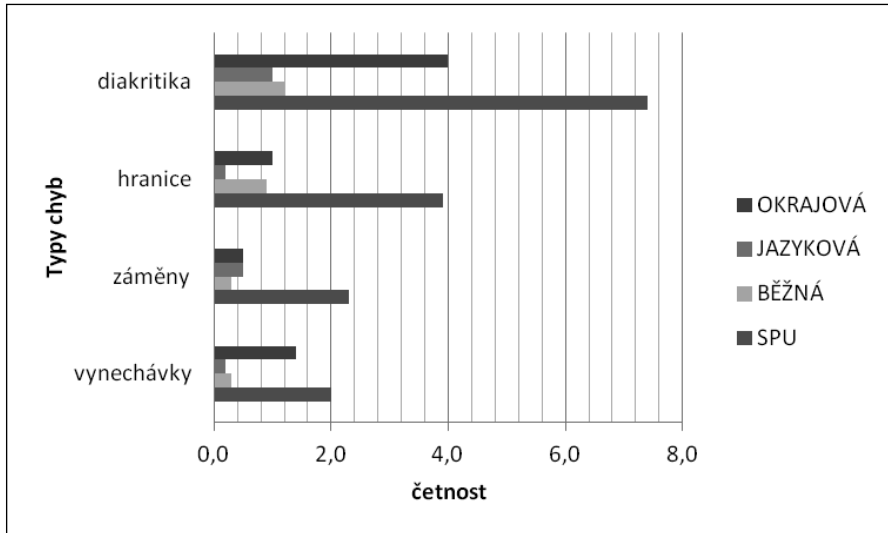
V rámci sledovaných skupin bychom očekávali nejlepší výkony u žáků tříd s rozšířenou výukou jazyků, protože předpokládáme, že jsou do ní vybíráni žáci s lepšími studijními předpoklady.

Upřesňujeme ale, že zájem o zařazení dětí do této třídy je dle údajů školy rok od roku nižší a výběrovým sítím tak zřejmě projdou i žáci se slabšími dispozicemi, tedy spíše „jen“ na základě projeveného zájmu o zařazení do této třídy. Výsledky výzkumu tuto tezi posilují, protože se neprokázal signifikantní rozdíl mezi BT a JT napříč metodami ani ročníky.

Při porovnání skupin OT vs. BT či JT se výsledky v jednotlivých testech a ročnících různí. V případě PTC ve třetím ročníku nenacházíme signifikantní rozdíly mezi OT a běžnou či jazykovou třídou. V 5. ročníku je pak naznačen trend výkonu v neprospěch žáků školy okrajové při porovnání s BT ($p = 1,054$). V porovnání s JT je propad výsledků třídy okrajové významnější ($p = 0,01$). V DTN ve 3. ročníku také nejsou signifikantní rozdíly ve srovnání s BT ani JT. V 5. ročníku je rozdíl pouze mezi žáky okrajové školy a třídou jazykovou při $p < 0,05$. To je možno vysvětlit dvojím způsobem. Buď se tedy zvyšuje náskok žáků jazykové třídy v pravopisných dovednostech, anebo se u žáků sociálně znevýhodněných lehce prohlubují vzdělávací nedostatky ve vyšších ročnících. Při sledování Grafů 5 a 6 s boxploty se zdá reálnější první varianta.

Kvalitativní posouzení pravopisných dovedností

Při kvalitativním rozboru chyb v každé ze sledovaných skupin se ukázalo, že



Graf 7. Rozložení četnosti specifických chyb ve sledovaných skupinách

v každé z nich se rýsují typické chyby, které pravděpodobně mohou souviset se vzdělávacím postupem, resp. jeho dílčími nedostatky. Tak například ve skupině žáků BT byly nejčastější chybou nezvládnuté hranice slov. U žáků OT to pak byly především chyby v diakritice. V JT ještě neměli zcela zvládnutý pravopis měkkých a tvrdých souhlásek.

V rámci kvalitativního vyhodnocení pisatelských dovedností snaha směřovala k vytipování citlivých ukazatelů pro SPU. U respondentů ze skupiny KP a DT se objevovaly častěji než v jakékoli skupině záměny grafémů (v průměru 2,3 chyby – záměny – v každém diktátu žáka se SPU). Frekventovanější jsou také vynechané grafémy (v průměru 2 vyne-

chané grafémy na diktát). V porovnání s tím se u žáků školy okrajové vyskytuje v průměru maximálně 1 vynechaný grafém na diktát. U ostatních skupin se vynechávky téměř nevyskytují. Častěji než v jakékoli jiné skupině se současně objevuje nedodržování hranic slov – ve smyslu spojování i nelogického rozdělování slov. Průměrně se u žáků se SPU vyskytly 4 chyby v hranicích slov. Proti tomu u žáků OT sledujeme v průměru pouze 1 chybu tohoto druhu. V podobném průměru (1 chyba) se pohybovaly výsledky u žáků BT, zde pravděpodobně jako dílčí výukový nedostatek, eventuálně jsou ve třídě skryti doposud neodhalení žáci se SPU (v době sběru dat byli někteří žáci již vytipováni k vyšetření v PPP).

Za typickou „dyslektickou“ chybu je považována vynechávka či záměna diakritického znaménka. V této položce poměrně značně chybovali i žáci školy okrajové. Ti měli průměrně 4 chyby v diakritice oproti 7,4 chybám u žáků se SPU. Zde se výrazně mezi sebou lišili i žáci DT a KP ve značný neprospěch žáků dyslektické třídy (ti měli průměrně 10 chybně zapsaných diakritických znamének). U KP byl poměr chyb téměř totožný s průměrem chyb v této položce u žáků OT. Klienti PPP měli průměrně 4,6 chyby v diakritice. Rozložení četností typických chyb pro žáky se SPU uvádí Graf 7.

V dílčích skórech PTC se ve 3. ročníku u žáků se SPU ukazuje převažující narušení složky v oblasti Morfologie (zahrnuje spodoby, hranice slov, psaní u/ů/ú, dě-tě-ně, i/y po tvrdých/měkkých souhláskách apod.). Dalším dominujícím kritériem jsou pak počty chybně zapsaných Celků, ale i Grafémů. Nejproblematičtější oblastí u žáků se SPU v 5. ročníku se ukázala oblast Lexikální (ta zahrnuje znalosti potřebné k zápisu slov, které se vymykají obvyklosti nebo pravidelnosti panující v systému; tato slova musí být memorována, neboť logika jejich pravopisu se nedá odvodit pravidly – jedná se o vyjmenovaná slova, slova cizího původu apod.). Můžeme vyvodit, že se tito žáci potýkají s obtížemi se zautomatizováním pravopisných pravidel nižších ročníků. Současně byly u KP a DT značně oslabeny Celky a Grafémy, což je ve shodě s výsledky autorů testu (Caravolas & Volín, 2005).

Jak již bylo zmíněno, některé chyby OT se shodovaly s chybami žáků s SPU. V testech PTC bylo shledáno výraznější oslabení v oblasti Lexikální, zpravidla však byl (na rozdíl od žáků se SPU) v rámci široké normy zachován skór Grafémů.

Závěr

Cílem předkládané studie bylo posouzení pisatelských dovedností u žáků 3. a 5. ročníků ZŠ v regionu s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Ukázalo se, že výsledky pravopisných zkoušek sledovaného vzorku byly zejména ve 3. ročníku cca o jedno výkonnostní pásmo slabší oproti normám. Můžeme se tedy domnívat, že se znevýhodňující sociální aspekty, které jsou v tomto regionu patrné, nepříznivě promítají do úrovně školních výsledků. Na druhou stranu náš výzkum ukázal, že zjištěné rozdíly ve 3. ročníku se v 5. ročníku snižují a přibližují se již dané populační normě. Působí zde pravděpodobně příznivě školský systém, který nevýhodné vlivy prostředí pozvolnějším tempem dorovnáva.

Bylo ukázáno, že pro posuzovatele pisatelských dovedností je kromě odborných znalostí potřebná i znalost místního terénu i vzdělávacích postupů konkrétních škol, kterou by měl při diagnostice gramotnostních dovedností také zohlednit. Jednotlivé typy škol a rozdíly v jejich vzdělávacích postupech bylo možné pozorovat při vzájemném porovnávání těchto sledovaných skupin (Graf 5 a 6). Ukázalo

se například, že pisatelské dovednosti žáků s mírnějšími formami SPU (skupina KP) a žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (skupina OT) může být svým charakterem velice podobná – zejména v nižších ročnících. Důvody takového oslabení ale očekáváme rozdílné. Je nutné upozornit na riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení pisatelských potíží. Připomínáme, že se dnes zahraniční výzkumy přiklánějí k tezi, že SPU může být příčinou sociálního znevýhodnění (Law, Rush, Schoon et al., 2009).

Výsledky výzkumu také ukazují, že se výkony žáků sociálně znevýhodněných v 5. ročníku začínají mírně vylepšovat, z čehož můžeme vyvodit pozitivní vliv školského systému. Ten se ale nedostává u žáků se SPU. Zde výkony stagnovaly. To by nahrávalo teorii „rozevírajících se nůžek“ (Kucharská, 2014). V případě žáků speciální třídy se však také může jednat o systémovou chybu ve fungování těchto tříd, které jsou nastaveny vůči dětem poměrně šetrivě, a obtíže se tak mohou spíše fixovat. Je i otázka výběru žáků do těchto tříd. Ze zkušenosti víme, že tam bývají zařazováni i žáci s celkově slabšími kognitivními schopnostmi či žáci s různou kombinací potíží.

V kvalitativním zhodnocení byly jako nejspolehlivější ukazatele SPU vysledovány záměny a vynechávky písmen – ty u klientů PPP a žáků DT jednoznačně převládaly, ale v ostatních skupinách se objevovaly zřídka, stejně tak, jako chyby v hranicích slov. V PTC upozorňují

na existující problémy zejména nízké Globální skóre a skóre hodnotící Grafemy, případně i ostatní složky pravopisu. U žáků bez specifických obtíží převládají spíše nízké skóre v Morfologii a Lexikálních znalostech. Tyto nálezy jsou ve shodě se závěry autorů testů (Novák, 2002; Caravolas & Volín, 2005), ale i ve shodě s naší praxí.

Na tomto místě ještě upozorňujeme na fakt, že písemný projev s určitým podílem chyb se ukázal jako zcela běžný (průměrná chybovost se u výzkumného vzorku pohybovala mezi 14 % ve třetích ročnících a 8 % v pátých ročnících; Novák (2002) ve svém manuálu uvádí průměrnou 10 % chybovost, resp. 90 % úspěšnost). Tuto informaci by měli pedagogové v hodnocení svých žáků jistě zohlednit.

Uvedená práce může sloužit jako pomocné vodítko k lepší diferenciaci problémů i k uvědomění si křehkých hranic mezi žáky se SPU a žáky se sociokulturním znevýhodněním. Je však plně v kompetenci každého odborníka, aby vzal v potaz všechny možné aspekty podílející se na obtížích posuzovaného.

Poděkování: Na tomto místě bych ráda poděkovala svému kolegovi Ing. Mgr. Josému Leonardovi Ariasi Panamá (PPP pro Prahu 7 a 8), kterému vděčím za statistické zpracování výzkumných dat v této studii.

Literatura

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, Ch. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.
- Dolníková, V. (2017). *Písemné projevy u žáků 3. a 5. ročníků v diagnostických diktátech* (Diplomová práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Praha, Česká republika). Dostupné z <http://hdl.handle.net/20.500.11956/90619>.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other? *Frontiers in Psychology*. 6:2045.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. et al. (2014). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Kučerová, O., Kubín, D., & Kucharská, A. (2016). Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníku základní školy. *E-psychologie*. 10(3), 26–40. Dostupné z http://e-psycholog.eu/pdf/kucerova_et.al.pdf.
- Kucharská, A. et al (1997). Specifické poruchy učení a chování. *Sborník 1996*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Veverková, J. (2012). Vývoj písmařských dovedností v průběhu 1. třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody. *Pedagogika*. 62(1–2), 81–96.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I. et al. (2009). Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52(6), 1401–1416.
- Matějček, Z. (2003). *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. Praha: Portál.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- Mortimore, T., Hansen, L., & Hutchings, M. et al. (2012). *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Big Lottery Research Report Final Version. Dostupné z <http://researchspace.bathspa.ac.uk/1143/>.
- MŠMT ČR (2007). *Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Operační program* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=12698>.
- Novák, J. (2002). *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno: Psychodiagnostika.
- Pejšochová, J. (2010). Specifické vývojové poruchy učení – oblasti funkčního deficitu a modely poruch. *Neurologie pro praxi*, 11(6), 378–381.
- Seidlová Málková, G. (2017). Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 59–77.

- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. et al. (2010). Childhood language skills and adult literacy: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*. 126(1).
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(6), 609–618.

Mgr. Věra Dolníková

Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje

vera.dolnikova@pppuk.cz