

# VJEŠTINA PISANJA, PROCJENA NASTAVNIKA I USPJEH U ŠKOLI

EMICA FARAGO

primljeno: ožujak '97.  
prihvaćeno: svibanj '97.

Izvorni znanstveni članak  
UDK: 376.36

Vještina pisanja predstavlja jednu od bazičnih sposobnosti na kojima se temelji uspješno svladavanje nastavnog programa. Poteškoće na bilo kojoj razini odraziti će se i na učenikov uspjeh u školi i šire. Iz razloga takova velikog značaja pisanja u napredovanju, u ovom radu, istražila se točnost učiteljeve procjene razine vještine pisanja, te se nastojalo uvidjeti koji elementi su temelj takove prosudbe. Uzorak su sačinjavale dvije skupine ispitanika: skupina s teškoćama i skupna bez poteškoća u pisanom jeziku. Ukupno je bilo 90 ispitanika, u svakoj skupini po 45-ero djece, polaznika trećih razreda redovitih osnovnih škola na području grada Zagreba izjednačenih po starosnoj dobi i socio-ekonomskom statusu roditelja. Postupkom kanoničke i regresijske analize došlo se do rezultata da pogreške u diktati i sintaktički kvocijent predstavljaju značajne determinante uspjeha iz hrvatskog jezika i matematike, a isto tako sudjeluju u predikciji nastavnikove prosudbe o učenikovim sposobnostima u pisanom jeziku.

## UVOD

Raspravljajući o pisanju nije potrebno osobito naglašavati njegovu značajnu ulogu u nastavnom procesu. Pisanje je važna sposobnost u školskom razdoblju gdje je naglasak na stjecanju elementarnih stupnjeva. U višim razredima očekuje se viša razina koja pretpostavlja ekspresiju misli kroz pisani jezik. Pisani jezik od krucijalnog je značaja za uspješno školovanje. Čitanju i pisanju, koje promatramo kao odvojene dijelove integralnog procesa, pripada važna uloga osobito u kasnijim godinama učenja kada je potrebno naučeno razložiti i pisanom ekspresijom. Pisani jezik medijator je za druga učenja i "opsluživač" u demonstriranju naučenog (Cristenson, Thurlow, Ysseldyke & McVicar, 1989). Učenici sa slabijim rezultatima u pisanom jeziku srest će se s ozbiljnim teškoćama na višem stupnju obrazovanja u regularnim uvjetima i upravo zbog toga treba svu pažnju usmjeriti na pisani jezik čak i kod djece sa smetnjama na nižoj razini.

Pisane sposobnosti mnogo su više od rukopisa i sricanja, jer pisanje je jedna od "najčovječnijih" sposobnosti koja zahtjeva

integraciju mnogih sposobnosti (Bradley-Johnson & Lesiak, prema Lesiak, 1992). Poremećaji pisanja rijetko se spominju odvojeno u školskom razdoblju, češće se spominju unutar teškoća u učenju ili disleksija. Neka su istraživanja unutar polja poteškoća u učenju ukazala na disasocijaciju između sposobnosti čitanja i pisanja (Briant, Bradley, 1980, Bub, Kertesz, 1982) objašnjavajući da se ipak radi o dva različita procesa koji imaju zajedničku bazu. Iz tog razloga i u ovom istraživanju te su vještine promatrane odvojeno, odnosno usmjerili samo se na sposobnost pisanja. Pisati efektivno znači da osoba mora iznaći ideju o sadržaju pisanja, izvršiti odabir riječi koje će na najbolji način izraziti misli, te primjeniti odgovarajući gramatiku. Nadalje, pisac tu poruku mora transkribirati kroz akt pisanja ili rukopis, koristeći pravila uporabe pravopisnih znakova, kapitalizaciju i pravila sricanja (Larsen, 1987). Pisanje je set misaonih procesa koji uključuje tri pot-

Dr. sc. Emica Farago, asistent je na Odsjeku za logopediju Fakulteta za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu

procesa: predpisanje ili planiranje, pisanje ili komponiranje i reviziju koja podrazumijeva preinake i otkrivanje pogrešaka i njihovo ispravljanje (Hayes, Flower, 1980,, Bereiter i Scardamalia, prema Stein, 1993, Sommers, prema Englert i sur., 1991). Osobe s teškoćama u pisanom jeziku imat će problema na svim razinama, a osobito u reviziji kada neće biti u stanju uočiti pogreške ili će ih otkriti ali neće znati kako riješiti problem (Beal, prema Caplan, 1994). Iz takovog složenog procesa moguće je izdvojiti pet komponenti pisanja: rukopis, produkciju (najčešće je to broj riječi ili rečenica, ili njihov omjer -Myklebust, 1965), konvencionalnost ( upotrebu pravila kapitalizacije i sricanja - Larsen, 1987), jezičnost (različitost vokabulara i ispravnost sintakse), te sadržajnost koja podrazumijeva logičnost iskaza, sekvencionalnu organizaciju i koheziju teksta (Halliday i Hasan, 1976). Činu pisanja osobito doprinose književno jezične sposobnosti, faktor verbalne vještine, kodiranja, vizuo-spacijalnih sposobnosti, pamćenja slijeda i auditivno perceptivni faktor (Thomson, Hick, 1984, prema Thomson).

Temeljno obilježje poremećaja pisane ekspresije jest razina vještine pisanja koja mjerena različitim standardiziranim testovima ili funkcionalnom procjenom ukazuje na vještinu koja je znatno ispod očekivane kronološke dobi, inteligencije ili godina odgovarajuće edukacije (DSM IV, 1994). Generalno, moglo bi se reći da se poteškoće u pisanoj ekspresiji očituju kao kombinacija poteškoća pri pisanju i sastavljanju teksta, koji obiluje gramatičkim i pravopisnim pogreškama, te iznimno lošim rukopisom. Ovome bismo još mogli dodati da takove poteškoće nisu odraz snižene inteligencije, emocionalnih problema ili lošeg utjecaja okoline (Ellis, 1993). Pisanje je složeni, interaktivni proces koji se gradi na kognitivnim i lingvističkim strukturama. On je konačno i najformalniji aspekt jezika koji se uči. Dva su problema povezana s teškoćama pisanja: deficiti u u podupirajućim kognitivnim i lingvističkim procesima koje zahtjeva pisanje i u prirodi složenih komponenti inherentnih u aktivnostima pisanja

i njihovim interakcijama s podupirajućim aktivnostima. Pisani jezik uključuje mnoge komponente kao rukopis, sricanje, punktaciju, kapitalizaciju, vokabular, sintaksu, te formulaciju i organizaciju ideje (Berstein, Tiergerman, 1989). Upravo iz razloga svoje složenosti ono zahtjeva simultano korištenje semantičkih, sintaktičkih i grafomotornih informacija, a upravo pokušaj zadovoljenja svim zahtjevima u isto vrijeme može iz niza razloga izazvati poteškoće koje mogu predstavljati značajan problem u svladavanju nastavnog gradiva i često biti jedna od ili jedini uzročnik teškoća u učenju. Loše sposobnosti u ekspresiji misli pisanim jezikom imaju značajan utjecaj i na komunikacijske sposobnosti (Lerner, 1981), jer temelj svakog pisanja jest komunikacija. Unutar populacije s problemima u učenju poteškoće u pisanom jeziku, osobito pisanoj ekspresiji često se protežu i do adolescentnog doba ili dalje (Blalock, 1981, Moran, Schumaker & Veter, 1981).

Učenici sa slabijim rezultatima u pisanom jeziku sresti će se sa ozbiljnim teškoćama na višem stupnju obrazovanja u regularnim uvjetima što će nepovoljno utjecati i na ostale sfere djetetova života i zbog toga treba svu pažnju usmjeriti na pisani jezik čak i kod djece sa smetnjama na nižoj razini. Iz istog razloga treba se usmjeriti na što ranije otkrivanje loših "pisaca" kako bi se u što je moguće većoj mjeri eliminirale negativnosti koje mogu prouzročiti neotkrivene poteškoće u pisanom jeziku.

## CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Usljed velike uloge koju razina ekspresije putem pisanja ima u dijelu napredovanja u nastavnom procesu, u ovom radu, istražili smo kvalitetu procjene nastavnika o teškoćama u pisanom jeziku i koje su to sposobnosti u pisanom jeziku na kojima se temelji prosudba o uspješnosti u vještini pisanja.

## HIPOTEZA

H1- postoje statistički značajne relacije između nastavnikove prosudbe učenikovih sposobnosti u pisanom jeziku i varijabli koje određuju te sposobnosti

## METODE RADA

### Uzorak ispitanika

Uzorak su sačinjavale dvije skupine ispitanika trećih razreda redovitih osnovnih škola na području Zagreba. Svaka skupina brojala je 45 ispitanika. Prvu skupinu ispitanika sačinjavali su učenici s poteškoćama u pisanju. Ispitanici bez poteškoća u pisanom jeziku činili su drugu skupinu, koja je s prvom skupinom bila izjednačena po starosnoj dobi (s odstupanjima-3 mjeseca), te socio-ekonomskom statusu roditelja.

### Način provođenja ispitivanja

Učiteljima su date liste za procjenu vještina pisanja, čitanja i računanja. Svaka od navedenih vještina procjenjivala se zasebno iz prethodno objašnjenih razloga. Odgovori su bili kodirani od 1-4. Veći broj značio je smanjenu sposobnost procijenjenih vještina. Tako npr. pri procjeni pisanja 1 je značio izrazito dobro svladanu sposobnost, a 4 izrazito loše sposobnosti. Isto tako, tražilo se da nastavnici pobliže odrede prisutne teškoće u promatranim vještinama. Pored toga u istraživanje su uvrštene i završne ocjene iz hrvatskog jezika i matematike.

Vještina pisanja procijenjena je na nekoliko razina prema težini. Ispitalo se prepisivanje štampanog teksta u pisani tekst na papiru bez crta, pisanje po diktatu, te pisanje sastava na zadanu sliku. Tekstovi su bili prilagođeni uzrastu ispitanika. Analizirale su se pogreške učinjene pri izvršenju zadataka. Raščlanjujući prepisani tekst analizirao se i rukopis koji su procjenjivala tri procjenjivača na skali od 1-3, vodeći računa o prostornoj organizaciji, te pogreškama oblika i proporcije slova. Pri procjeni sastava osim analize pogrešaka

procjenjivala se i konkretno apstraktna razina sadržaja i produktivnost sastava. Poštivajući i prateći raspon i razvoj konkretno-apstraktnog ponašanja, skala za procjenu konkretno apstraktnog mišljenja, kao mjera kreativnog pisanja, podijeljena je na pet razina..Svaka naredna razina ukazuje na porast u upotrebi apstraktnih ideja. Osim razine I koja iznosi 0 bodova i označava tekst bez sadržaja, ostale razine sadrže po nekoliko rangova, ukupno 12 rangova. Razina II označava konkretno deskriptivno pisanje, a manifestira se kroz nabranje predmeta i osoba sa slike izdvojenim riječima ili kratkim rečenicama, uz mogućnost izražavanja dviju ili više akcija, ali samo na razini deskripcije. Unutar te razine sadržana su četiri ranga. Na razini III, koja predstavlja konkretno imaginarno pisanje i sadrži dva ranga, pojavljuju se izmišljeni objekti, a moguć je i opis u granicama prošlog iskustva.. Apstraktno deskriptivno pisanje obilježje je IV razine koja uključuje dva ranga i predstavlja složeniju organizaciju radnje uz opisivanje dvaju ili više uzročno posljedična događaja. Razina V, koja sadrži četiri ranga, označava imaginarno pisanje i predstavlja visoku razinu upotrebe apstraktnih ideja.

### Varijable korištene u istraživanju

U ovom istraživanju ispitala su se dva prostora. Prvi prostor sadržavao je prostor procjene djetetove sposobnosti čitanja, pisanja i računanja od strane nastavnika, te završni uspjeh iz hrvatskog jezika i matematike. Drugi je prostor bio određen varijablama vještina pisanja. Izdvojene su slijedeće varijable:

- Procjena od strane nastavnika:
- \* Procjena pisanja (NPI)
- \* Procjena čitanja (NCI)
- \* Procjena računanja (NRAC)
- Uspjeh u školi:
- \* Uspjeh u hrvatskom jeziku (HR)
- \* Uspjeh u matematici (MAT)

U prostoru pisanja ograničili smo se samo na neke aspekte pisane ekspresije, koji po našem mišljenju najbolje reprezentiraju

prostor pisanja. U skladu s tim izdvojene su i varijable:

- \* Pogreške u diktatu (PDG)
- \* Pogreške u prijepisu teksta (PRG)
- \* Ukupan broj riječi (PIR)
- \* Ukupan broj rečenica (PIRC)
- \* Sintaktički kvocijent (SQ)
- \* Procjena motoričkog aspekta pisanja (RUKOPIS)
- \* Razina konkretno-imaginarnog mišljenja (KAP)

## Obrada podataka

Izračunati su temeljni statistici. Za utvrđivanje relacija među promatranim varijablama korišteni su postupci regresijske analize, te kanoničke analize po programu STATISTICA Realise 5.0. Rezultati su prikazani i tabelarno.\*

## REZULTATI I RASPRAVA

Analiza rezultata bila je usmjerena na raščlanjivanje dvaju prostora: procjenu nastavnika i uspješnost iz hrvatskog i matematike, te na varijable koje su manifestirale prostor pisanja različitih razina.

Prema nastavnikovoj prosudbi učenici prve skupine ocjenjeni su znatno lošije od kontrolne skupine u svim promatranim sposobnostima. Niti jedan ispitanik nije dobio ocjenu 1, a čak 82% djece procjenjena su kao loši ili izrazito loši čitači. Pri procjeni sposobnosti pisanja naišli smo na sličnu

Tablica 1. Kanonička korelacijska analiza prostora pisanja i procjene nastavnika

FAKTORI	R	R <sup>2</sup>	χ <sup>2</sup>	df	p
0	.81	.66	99.33	21	.0000
1	.29	.09	8.29	12	.7693
2	.08	.01	.56	5	.9899

Legenda:

R - koeficijent kanoničke korelacije

R<sup>2</sup> - koeficijent determinacije

χ<sup>2</sup> - vrijednosti hi-kvadr.testa

df - stupnjevi slobode

p - razina značajnosti

situaciju, s razlikom, da je 9% više djece svrstano u kategoriju - izrazito loše pisanje. Prema procjeni nastavnika djeca su u pisanju najviše griješila u pravopisu ili su izostavljala slova, slogove i riječi, a bilo je i slučajeva da dijete nije svladalo sva slova.

Pri računanju ti su učenici isto slabiji, ali ipak boljih sposobnosti nego li u prethodne dvije vještine. Atribut izrazito loših dobilo je samo 9 učenika ili 13.3%.

Rezultati kanoničke analize ukazali su na povezanost između prostora procjene nastavnika i pisanja. Na razini značajnosti od p=.0000, kanonički R dostigao je vrijednost od .815. Pri tome je izdvojen jedan par kanoničkih faktora koji objašnjavaju oko 66% zajedničke varijance (tablica 1).

U prostoru pisanja prva kanonička dimenzija određena je varijablama koje opisuju pogreške u sve tri razine pisanja: prijepisu, pisanju po diktatu i pri pisanju sastava na zadanu sliku koja je služila kao poticaj (tablica 2.)

U prostoru prosudbe nastavnika o djetetovim poteškoćama sve varijable dostižu visoke vrijednosti, što je i razumljivo, ali prosudba sposobnosti pisanja ima najveću težinu pri definiranju kanoničke dimenzije ovog seta varijabli (tablica 3.)

	r
PDG	.94
PRG	.67
PIR	-.53
PIRC	-.46
SQ	-.78
RUKOPIS	-.33
KAP	-.39

Tablica 2. Korelacije varijabli prostora pisanja s kanoničkim faktorom

\* Zbog štednje prostora tabelarno su prikazani samo najinformativniji rezultati. Ostali rezultati mogu se dobiti na uvid kod autorice

Varijable	r
NCI	.91
NPI	.96
NRAC	.78

Tablica 3. Korelacije varijabli prostora nastavnikove procjene s kanoničkim faktorom

Bez sumnje, poteškoće izražene kroz pisanu ekspresiju reflektirat će se i na uspješnost u materinjem jeziku, a kao potvrdu takove tvrdnje daju nam i rezultati kanoničke analize između lijevog seta koji je definiran ocjenama iz hrvatskog i matematike i desnog seta - prostora pisanja. Također, izdvojenje je dan par kanoničkih korijenova čiji koeficijent kanoničke korelacije iznosi .83, a iz vrijednosti koeficijenta determinacije (.63) proizlazi da promatrani prostori pokrivaju čak 63% zajedničkog kriterija (tablica 4.).

U setu varijabli uspjeha s najvećim doprinosom u ostvarivanju relacija izdvaja se varijabla uspjeha iz hrvatskog jezika, što je i razumljivo, iako i uspjeh u računanju dostiže visoke vrijednosti. U prostoru pisanja ponavlja se slična situacija kao i u prethodnim relacijama. Najvećim doprinosom izdvaja se skupina koja određuje pogreške u diktatu, sastavu i prijepisu teksta (tablice 5. i 6.).

Regresija zavisne varijable NPI na prediktore prikazana je u tablici 7. Koeficijent multiple korelacije iznosi 0.786 i statistički je značajan na razini od 0.0000.

Tablica 4. Kanonička korelacijska analiza prostora pisanja i uspješnosti u školi

FAKTORI	R	R <sup>2</sup>	χ <sup>2</sup>	df	p
0	.83	.63	105.08	14	.0000
1	.31	.09	8.72	6	.1899

	r
HR	-.99
MAT	-.89

Tablica 5. Korelacije varijabli prostora uspjeha u školi s kanoničkim faktorom

	r
PDG	.92
PRG	.69
PIR	-.54
PIRC	-.45
SQ	-.77
RUKOPIS	-.35
KAP	-.42

Tablica 6. Korelacije varijabli prostora pisanja s kanoničkim faktorom

Tablica 7. Rezultati regresijske analize za zavisnu varijablu NPI

R= .786 R <sup>2</sup> = .617 Adj. R= .58444640								
F(7,82)=18.882 p<.00000 Std.pog.: .59696								
		St.pog.		St.pog.		Pacijalni		
	BETA	BETA	B	B	t(82)	r	r	p-razina
Konstanta			3.44	.83	4.127			.0000
PDG	.57	.09	.09	.02	5.73	.53	.75	.0000
PRG	.05	.09	.00	.02	.52	.06	.49	.6013
PIR	-.06	.15	-.00	.01	-.38	-.04	-.41	.7124
PIRC	-.03	.14	-.01	.04	-.19	-.02	-.34	.8553
SQ	-.18	.09	-.02	.01	-2.03	-.22	-.61	.0523
RUKOPIS	.02	.07	.04	.15	.29	.03	-.23	.7864
KAP	-.11	.09	-.05	.04	-1.16	-.13	-.29	.2536

**Legenda:**

- R - koeficijent multiple korelacije
- R<sup>2</sup> - koeficijent multiple determinacije
- beta - stand. regresioni koeficijenti
- B - ne stand. Regresioni koeficijenti

Nadalje podaci ukazuju na mogućnost predviđanja čak 62% varijance kriterija poznavanjem struktura varijabli prediktorskog sustava.. Kao najbolji prediktori su se pokazale varijabe pogrešaka pri diktatu (PDG) te sintaktičkog kvocijenta . Relacije između prostora pisanja i kriterijske varijable procjene čitanja (NCI) pokazuju gotovo identičnu zakonitost (tablica 8.).

Kod procjene djetetove sposobnosti računanja od strane nastavnika mijenja se struktura prediktibilnih varijabli (tablica 9.). Pogreške u diktatu, preuzimaju vodeću

ulogu u predviđanju kriterija, dok sintaktički kvocijent gubi na značajnosti. Nakon nulificiranja utjecaja ostalih varijabli parcijalne korelacijske vrijednosti znatno su niže u odnosu na originalne korelacijske koeficijente što ukazuje na njihovu kontaminiranost utjecajima drugih čimbenika.

Promatrajući vezu i relacije između prediktorskih varijabli i uspjeha u hrvatskom jeziku iznova se izdvajaju isti čimbenici: pogreške u diktatu, pogreške u prijepisu teksta i sintaktički kvocijent (tablica 10.).

Međutim, ostvarene relacije istih pre-

Tablica 8. Rezultati regresijske analize za zavisnu varijablu NCI

R= .749 R <sup>2</sup> = .561 Adj. R <sup>2</sup> = .524								
F(7,82)=14.975 p<.00000 Std.pog. .642								
		St. pog		St. pog.		Parcijalni		
	BETA	BETA	B	of B	t(82)	r	r	p-razina
Konstanta			3.54	.86	3.95			.0001
PDG	.39	.11	.06	.02	3.75	.38	.67	.0003
PRG	.19	.09	.04	.02	2.11	.23	.56	.0383
PIR	.03	.16	-.00	.01	-.19	-.02	-.42	.8491
PIRC	.09	.15	-.03	.05	-.59	-.06	-.38	.5629
SQ	.14	.09	-.01	.01	-1.49	-.16	-.55	.1407
RUKOPIS	.07	.08	-.13	.16	-.83	-.09	-.32	.4088
KAP	-.11	.09	-.05	.05	-1.14	-.12	-.31	.2591

Tablica 9. Rezultati regresijske analize za varijablu NRAC

R= .639 R <sup>2</sup> = .4089 Adj. R <sup>2</sup> = .358								
F(7,82)=8.1022 p<.00000 Std.pogr. procjene: .689								
		St.pogr.	B	St. pogr.		Parcijalni		
	BETA	BETA		B	t(82)	r	r	p-razina
Konstanta			3.19	.96	3.31			.0011
PDG	.39	.12	.06	.02	3.22	.34	.59	.0018
PRG	.07	.11	.01	.02	.66	.07	.41	.5137
PIR	-.04	.19	-.00	.01	-.21	-.02	.32	.8325
PIRC	-.00	.17	-.00	.05	-.00	-.00	.27	.9975
SQ	-.20	.11	-.02	.01	-1.78	-.19	.52	.0787
RUKOPIS	.03	.09	.05	.17	.29	.03	.18	.7749
KAP	-.13	.11	-.05	.05	-1.09	-.12	.26	.2753

diktora i uspjeha u matematici (tablica 11.) ukazuju na statistički značajne veze s pogreškama u diktatu, ali utjecaj sintaktičkog kvocijenta se smanjuje, jer njegove vrijednosti postaju granično signifikantne. Isto tako valja istaći, iako s graničnim vrijednostima, konkretno imaginarno mišljenje kao varijablu čije vrijednosti po prvi puta poprimaju obilježja prediktibilnosti.

Ipak, uzmemo li u obzir sve rezultate regresijskih analiza, kao najjače prediktore u uspjehu u hrvatskom jeziku i računanju te procjeni poteškoća u pisanjoj ekspresiji, čitanju

i računanju od strane nastavnika, mogli bismo izdvojiti varijable: broj pogrešaka u diktatu i sintaktički kvocijent, kao najjače prediktore kojima se pridružuje, s manjim učešćem, i broj pogrešaka u prijepisu teksta.

Objе varijable predstavljaju pogreške u pisanjoj ekspresiji različitih razina. Pri tome treba istaknuti vrijednost sintaktičkog kvocijenta (SQ) kao osobite mjere koja izražava uspješnost u uporabi pravila pri pisanju sastava. Smatrali smo da "sirovi" broj pogrešaka nema dovoljna diskriminativna obilježja, te da nije osobito pogodna za

Tablica 10. Rezultati regresijske analize za varijablu HR

R = .818 R <sup>2</sup> = .669 Adj. R <sup>2</sup> = .640 x								
F(7,82)=23.635 p<.00000 Std.pogr r								
procjene: .685								
		St. pogr.	B	St. pogr.	x	Parcijalni		
	BETA	BETA		B	t(82)	r	r	p-razina
Konstanta			1.88	.96	1.96			.0531
PDG	-.48	.09	-.09	.02	-5.21	-.49	-.75	.0000
PRG	-.12	.08	-.04	.02	-2.21	-.24	-.59	.0296
PIR	.04	.14	.00	.01	.31	.04	.44	.7553
PIRC	.05	.13	.02	.05	.37	.04	.38	.7092
SQ	.19	.08	.02	.01	2.29	.25	.63	.0247
RUKOPIS	-.01	.07	-.02	.17	-.13	-.01	.27	.8942
KAP	.13	.09	.08	.05	1.5	.17	.33	.1230

Tablica 11. Rezultati regresijske analize za varijablu MAT

R = .749 R <sup>2</sup> = .561 Adj. R <sup>2</sup> = .524								
F(7,82)=15.017 p<.00000								
Std.pogr.procjene: .754								
		St. pogr.	B	St. pogr.		Parcijalni		
	BETA	BETA		B	t(82)	r	r	p-razina
Konstanta			1.37	1.05	1.29			.1900
PDG	-.47	.11	-.09	.02	-4.40	-.44	-.68	.0000
PRG	-.02	.09	-.00	.02	-.24	-.03	-.45	.8100
PIR	.21	.16	.01	.01	1.33	.15	.41	.1872
PIRC	-.19	.15	-.07	.06	-1.27	-.14	.31	.2071
SQ	.19	.09	.02	.01	1.95	.21	.57	.0555
RUKOPIS	.09	.08	.22	.19	1.17	.13	.32	.2465
KAP	.19	.09	.10	.05	1.95	.21	.35	.0545

usporedbu uspješnosti među skupinama. SQ uzima u obzir broj riječi koje je osoba upotrijebila u svom sastavu, ali i broj riječi koje je izostavila, te pogreške koje su pri tome učinjene, a mogu se prikazati formulom

$$SQ = \frac{UR + URO + UP \times 100}{UR + URO}$$

UR - ukupan broj riječi u sastavu

URO - ukupan broj riječi koje nedostaju u sastavu

UP - ukupan broj pogrešaka u sastavu

Ovaj kvocijent odražava razinu uspješnosti u pisanju sastava uzimajući u obzir poredak riječi u rečenici, upotrebu riječi, pravilnu upotrebu morfoloških pravila, te upotrebu gramatičkih i pravopisnih pravila. Usredotočili smo se na riječ, kao najmanju jedinicu koja nosi značenje, a koja je mogla biti neispravno upotrebljena na četiri različita načina: kao netočno dodana, izostavljena, zamijenjena ili se pak moglo raditi o krivom redosljedju riječi. O kategoriji interpunkcije također se vodilo računa, jer neispravna interpunkcija, također, utječe na značenje a time i na sam sadržaj.

Rezultati svih regresija ukazuju na značajnost predvidljivosti, ali isto tako navode na još jedan uvid. Uočena je postojanost varijable broja pogrešaka u diktatu, koja pokazuje na visoki udio u predviđanju kriterija, a to je prosudba nastavnika u sposobnosti pisanja, čitanja i računanja. To je ujedno i mjera koja je pokazala izrazita diskriminativna obilježja između djece s poteškoćama pisanog jezika i skupine djece bez teškoća, polaznika trećih razreda redovnih osnovnih škola.

Varijabla produktivnosti i motoričke sposobnosti u aktu pisanja izražena kroz rukopis najmanje pridonose toj prediktibilnosti. Iako motorna realizacija pisanja nije ukazala na značajniji utjecaj u prosudbi teškoća u pisanju (vrlo vjerojatno zbog relativno malog broja djece s takvom vrstom problema), taj aspekt ne treba zanemariti, nego naprotiv, treba ga vrlo ozbiljno sagledati i pravovremeno intervenirati.

Kompozicijske sposobnosti koje se odnose na sadržaj učenikova pisanja, uključujući organizaciju pisanja i aktivni vokabular

korišten u pisanom sastavu, te originalnost iznesenih ideja predstavljaju ključ u procjeni sposobnosti pisane ekspresije (Newcomer, Barenbaum, 1991) a mehanički aspekt ima više sekundarnu ulogu. Međutim, temeljem naših rezultata mogli bismo zaključiti da se pri procjeni pisanih sposobnosti u školi veća pažnja usmjeruje na tzv. "mehaničke komponente" pisane ekspresije (treba ih razlikovati od motorne mehaničke realizacije tj. rukopisa), koje nose veću težinu od ostalih atributa pisanja, dok se produktivnosti ili kako je neki nazivaju fluentnosti, te kompozicijskim sposobnostima u nastavnom procesu u ovom razdoblju nižih razreda još ne pridaje veći značaj, odnosno, ti čimbenici nemaju toliko jake razlikovne i prediktibilne vrijednosti. Dobiveni rezultati ukazuju da nastavnici luče probleme čitanja od poteškoća u pisanju, što je vrlo značajno zbog načina na koji pristupiti djetetu. Nadalje pokazalo se da sva djeca koja imaju probleme u čitanju imaju i teškoće u pisanju, a ima i onih koji su loši u vještini pisanja uz prosječne sposobnosti u čitanju. To su potvrdili rezultati prosudbe nastavnika i upotrebjeni mjerni instrumentarij. Takav nalaz može samo potvrditi stavove nekih znanstvenika (Bub, Kertesz, 1982, Bryant i Bradly, 1980 i drugi) koji tvrde da čitanje i pisanje predstavljaju različite vještine koje imaju dodirnih točaka. U hijerarhiji razvoja čitanje predstavlja bazu pisanju, ali tijekom maturacije ta ovisnost postaje manje značajnom.

## ZAKLJUČAK

U procjenjivačkim zadacima vještine pisanja mogu se koristiti različiti zadaci, koji osim u dijagnostici mogu služiti i u evaluaciji pisane ekspresije. Tri su bazična elementa u procjeni pisanog izričaja: diktat, analiza učenikova pisanja i pogreške koje su pri tome učinjene (McLoughlin, Lewis, 1986). Do sličnih saznanja došlo se raščlambom rezultata prikupljenih ovim istraživanjem. Ukazano je da pogreškama u diktatu i slobodnom sastavu pripada najveća težina i najveći udio u u procjeni djetetove sposobnosti u pisanju ekspresiji.



Sagledavši dobivene rezultate, a imajući u vidu i dosadašnja iskustva, dolazi se do zaključka da su nastavnici, koji surađuju s logopedima, upućeni u srž problema, pa mogu značajno doprinjeti cjelovitom uvidu u teškoće određenog djeteta. Međutim, u pristupu i analizi učenikovih sposobnosti trebalo bi nešto mijenjati. Uputno bi bilo usmjeriti se ne samo na mehaničku komponentu u pisanju nego i na kompozicijske sposobnosti. Pri tome bi trebalo nastojati izbjeći procjenu na temelju "općeg dojma", bez ulaženja u detaljniju analizu koja bi trebala uključiti kompoziciju, sadržaj, pravopis, gramatiku ili rukopis, te se više osloniti

na analitički pristup. Takovim bi se pristupom, u velikoj mjeri, iako ne i potpuno, smanjio utjecaj subjektivnih čimbenika u procjeni (Bilić i sur., 1990) i doprinjelo kvalitetnijoj dijagnostici djece s teškoćama u pisanoj ekspresiji.

Istražena je i povezanost između prostora pisanja i procjene nastavnika, te uspjeha u školi iz hrvatskog jezika i matematike. Rezultati su ukazali na postojanje značajnih relacija. Kao što se i moglo naslutiti iz rezultata kanoničke analize i koeficijentata korelacije i regresijska analiza je ukazala na značajan stupanj predvidljivosti, odnosno da je vještina pisanja determinanta uspjeha u školi.

## LITERATURA

1. Bernstein, D. K., Tiegerman, E (1989). : Language and communication disorders in children, Merrill Publishing Company, Ohio.
2. Bilić, A. Kastropil, I. Tolić, S. (1990): Kako ocjenjivati pismene sastavke učenika - prema općem dojmu ili analitički?, *Primijenjena psihologija*, 11 (4), Zagreb, str. 225-235.
3. Blalock, J. (1981): Persistent problems and concerns of young adults with learning disabilities. In Cruickshank, W., Silvers, A. (ed.) *Bridges to tomorrow: The best of ACDL (Vol. 2)*, Syracuse, NY: Syracuse University Press.
4. Bryant, P., Bradley, L. (1980): Why children sometimes write words they do not read, (u) Frith (ur.) *Cognitive processes in spelling*, London Academic Press.
5. Bub, D., Kertesz, A. (1982): Deep agraphia, *Brain and Language*, 17, 146-165.
6. Caplan, D. (1994): *Language structure, processing, and disorders*, Cambridge, Mass:MIT.
7. Cristenson, S., Thurlow, M., Ysseldyke, J., McVicar, R. (1989): Written language instruction for students with mild handicaps: Is there enough quantity to ensure quality?, *Learning Disability Quarterly*, 12, 219-229.
8. DSM - IV, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Association, Washington, DC, 1994.
9. Ellis, A.W. (1993): *Reading, writing and dyslexia, A Cognitive Analysis*, LEA, Hove.
10. Englert C.S., Mariage T. V. (1991): Structuring the writing experience through dialogue, *Journal of Learning Disabilities*, 24, 6, 330-343.
11. Farago, E., (1987): *Relacije između pismenog izražavanja, školskog uspjeha, lateralizacije i nekih psiholingvističkih sposobnosti*, Magistarski rad, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
12. Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1970): *Cohesion in English*, London: Longman.
13. Lerner, J. W. (1981): *Learning disabilities*, Boston Houghton Mifflin.
14. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986): Writing research and the writer, *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
15. Lesiak, J. (1992): The remediation of written expression problems: "Best" practices for teaching composition skills, *Reading and Writing Quarterly, Overcoming Learning difficulties* 8, 5-24.
16. McLoughlin, J.A., Lewis, R.B. (1986): *Assessing Special Students*, Bell-Howell Company, Ohio.
17. Moran, M.R., Schumaker, J.B. & Vetter, A. F. (1981): *Teaching a paragraph organization strategy to learning disabled adolescents (Research Rep. No. 54)* Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
18. Myklebust, H., R. (1965): *Development and disorders of written language*, New York. Grune and Stratton.
19. Newcomer P. L., Barenbaum E. M. (1991) : The written composing ability of children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 24, 10, 620-635.
20. Stein, J.F. (1993): *Visuospatial perception in disabled readers*, (u) Willows D.M., Kruk R.S., Corcos E. (ur.) *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
21. Thomson, M. (1984): *Developmental dyslexia, Studies in Language Disability and Remediation* 7, Edward Arnold. London.

## WRITING SKILL, TEACHER EVALUATION, AND SUCCESS IN SCHOOL

### ABSTRACT

Writing skill is one of the fundamental skills needed for successfully mastering the school curriculum. Difficulties in writing at any level will affect the pupil's success both in school and on the broader spectrum. Because this skill is so important for the pupil's improvement, this investigation dealt with the correctness of teacher evaluations of the level of their pupils' skill in writing. The aim was to determine what elements they relied upon for their evaluations. The corpus consisted of two groups of subjects: one group with difficulties in written communication and one without. There was a total of 90 subjects, each group consisting of 45 third-graders attending regular elementary schools in the city of Zagreb who were the same age and whose parents had the same socio-economic status. By canonical and regression analysis it was found that mistakes in dictations and the syntactic quotient are important determinants of a pupil's success in the subjects of Croatian language and mathematics, and are also predictive of the teacher's judgement of the pupil's abilities in written communication.