

RAZLIKE U VERBALNO GLASOVNOM IZRAŽAVANJU PUTEM PISANJA I ČITANJA I U NEKIM PSIHOLINGVISTIČKIM SPOSOBNOSTIMA IZMEĐU DJECE S TEŠKOĆAMA I BEZ TEŠKOĆA U PISANJU

Emica Farago

Fakultet za defektologiju – Zagreb

Originalni znanstveni rad

UDK: 376.36

Prišlo: 8. 12. 1988.

SAŽETAK

Na uzorku 60-ero djece s teškoćama pisanog jezika, polaznika trećih razreda redovnih osnovnih škola, i kontrolnog uzorka koji je izjednačen metodom ekvivalentnih parova po dobi, spolu i naobrazbi roditelja, primijenjeno je nekoliko test–instrumenata kojima su ispitani neki modaliteti pisanog jezika i neke funkcije relevantne za ostvarenje tog akta. U uzorak varijabli uzeto je 15 čestica. Prostor pisanja pokrilo je šest varijabli: broj pogrešaka u diktatu, ukupan broj riječi, rečenica, te ukupan broj pogrešaka u sastavku, razina konkretno–apstraktnog mišljenja, te vrijeme pisanja. Čitanje je definirano samo varijablom razumijevanja pročitano teksta. Mjerila se i sposobnost računanja i uspjeh u školi. U ispitivanju psiholingvističkih sposobnosti korištena su četiri subtesta revidiranog ITPA testa koji su ispitivali sposobnosti organizirajuće i reprezentacijske razine u vizualno–motoričkom odnosno auditivno–vokalnom komunikacijskom kanalu.

Radi ostvarenja uočavanja razlika u spomenutim prostorima između promatranih skupina, rezultati na testovima podvrgnuti su detaljnoj analizi diskriminativnim postupkom. Uočeno je da razlike među grupama postoje. Univarijatna analiza je pokazala da su ispitanici s teškoćama u čitanju i pisanju inferiorniji u svim varijablama. Iz relativnog doprinosa koji govori o količini sudjelovanja varijabli u separativnoj funkciji, vidi se da se s najvećim doprinosom izdvaja uspjeh u hrvatskom jeziku, što se i očekivalo, jer je to varijabla koja je najviše saturirana pismenim faktorom.

UVOD:

Pisani govor je najmlađa, a ujedno i najkompleksnija jezična aktivnost. Da bi se ovladalo tom vještinom treba prijeći nekoliko razvojnih razina nužno poštujući hijerarhijsku strukturu razvoja jezičnog sistema, koja se vidi u Kellogovom dijagramu. (1971)

USAVRŠAVANJE
upotrebe jezika

PISANJE slijedi kao
sredstvo samoizražavanja
(ekspresivni pisani jezik)

ČITANJE dolazi potom
(receptivni pisani jezik)

GOVOR se razvija rano
(ekspresivni govorni jezik)

SLUŠANJE je prvi korak prema sazrijevanju
(receptivni govorni jezik)

ISKUSTVO je baza jezičnog razvoja

Slika 1. Hijerarhijski model jezičnih vještina

Uočava se da čitani oblik ovisi o govornoj formi, a pisani o integraciji auditivnoga i čitanoga. Upravo zbog takve prirode razvoja, slušanje i govor primarni su jezični sistem, a čitanje i pisanje sekundarni jezični sistem. Da je to tako, potvrđuje činjenica da se u čitanju susrećemo sa simbolom simbola, jer govorna riječ je simbol ideje, a pisana riječ je simbol govorne riječi. U okviru ovih elemenata jezičnog umijeća razlikuju se dvije kategorije od kojih slušanje i govor predstavljaju kategoriju inputa ili receptivne sposobnosti, a govor i pisanje output ili ekspresivne sposobnosti. Jedna od implikacija ovih kategorija je u tome da je potrebna veća količina inputa, odnosno iskustva i informacija prije efektivnog ostvarenja ekspresivnih sposobnosti.

U modelu se vidi da je pisana forma jezičnog ponašanja najviša i kao takva zahtijeva ne samo veću intelektualnu razinu nego i veću kompleksnost i maturaciju psiho–neuro–senzornih procesa, jer tek kad je dijete svladalo čitanje, odnosno receptivni jezik, spremno je za pisanje koje predstavlja sredstvo samoizražavanja. U aktu pisanja sudjeluje niz različitih sposobnosti koje uključuju sposobnost pohranjivanja ideja, formulaciju ideja u riječi, plan i korektnost grafičke forme za svako slovo ili riječ, sintaktičku točnost, ispravnost manipuliranja pisaćim priborom, dostatnu vizualnu i motornu memoriju, te integrativne procese u relaciji oko – ruka. Ako neki od uvjeta prijeko potrebnih za ostvarenje ove vrste verbalnog ponašanja nisu ispunjeni, lako može doći do poremećaja koji će se očitovati kao teškoće u pisanju i/ili čitanju. Da takve djece imade mnogo, pokazuju brojna istraživanja u inozemstvu gdje se postotak kreće u rasponu od 10% pa čak do 30%. Kod nas je taj postotak nešto niži (8% – 16%), iako se mora pripomenuti da

su istraživanja širih razmjera malobrojna.

Problem neadekvatnog razvoja verbalnog ponašanja putem čitanja i pisanja ostavlja traga kroz život, jer u današnje vrijeme obavezne edukacije, u uvjetima kada pisana riječ postaje osnovni izvor informacija, osobi s teškoćama pisanog jezika mnoga su vrata zatvorena. Upravo su to razlozi usmjerenja sve veće pozornosti različitih profila stručnjaka na taj problem, kako u preventivi i dijagnostici, tako i na području rehabilitacije, jer dijete mora što kvalitetnije i bezbolnije naučiti čitati i pisati kako bi kasnije čitajući učilo.

2. CILJ

Zbog tako značajne uloge koju ima čitanje i pisanje u svagdašnjem životu, a i zbog relativno malo raspoloživih podataka o tom problemu, osobito kod nas, pokušalo se na temelju nekoliko mjernih instrumenata ustanoviti različitost funkcioniranja u nekim varijablama na području pisanog jezika između djece s teškoćama pisanja i/ili čitanja i one djece kod kojih spomenuti deficiti nisu registrirani.

3. METODE RADA

3.1. Uzorak ispitanika

U skladu s postavljenim ciljem ovim istraživanjem obuhvaćene su dvije grupe ispitanika. U uzorak je slučajnim izborom ušlo devet redovnih osnovnih škola na području grada Zagreba. U eksperimentalnom uzorku bilo je šezdesetoro djece, polaznika trećih razreda, s teškoćama u pisanom jeziku. Bilo je 15 djevojčica i 45 dječaka. Kronološka dob ispitanika kretala se u rasponu od 8,11 do 10,0 godina. Metodom ekvivalentnih parova iz populacije djece trećih razreda redovnih osnovnih škola izabran je uzorak koji je činio kontrolnu sku-

pinu. Djeca su bila izjednačena po dobi, spolu i naobrazbi roditelja.

3.2. Uzorak varijabli mjernih instrumenata

U ovom radu prostor pisanja pokriven je većim brojem varijabli u odnosu prema ostalim ispitanim sposobnostima. Razlog tog nerazmjera je cilj ispitivanja kojem je težište upravo na pisanoj ekspresiji.

Procjena pismenog izražavanja ispitana je kroz dva modaliteta:

1. pisanje sastavka na osnovi standardizirane slike,
2. pisanje po diktatu.

Prvi modalitet pisanog jezika ispitivan je pomoću Myklebustovog PLS testa (The Picture Story Language Test, 1965). Autor smatra da se efektivna upotreba jezika temelji na tri obilježja: produktivnosti, korektnosti i logičkom značenju. Stoga spomenuti test uz standardiziranu sliku obuhvaća tri skale: produktivnu (mjeri opsežnost teksta), sintaktičku (mjera točnosti), i, konkretno — apstraktnu (razina kreativnog pisanja). Produktivnost predstavlja količinu jezične ekspresije. Ova je varijabla bitan preduvjet ispravne komunikacije: ako je ekspresija svedena na minimum, i komunikacija će biti otežana. Produktivnost je izražena ukupnim brojem riječi (TR) u sastavku, te ukupnim brojem rečenica (TREC). Prema originalu testa kao mjera opsežnosti uzet je i omjer između broja riječi i rečenica. U ovo ispitivanje ta varijabla nije uvrštena zbog vrlo malo informativnog sadržaja koji u sebi nosi, jer je izvedena iz prve dvije veličine.

U skali sintaktičke korektnosti pažnja je usmjerena na gramatičku konstrukciju, morfološki faktor i interpunkciju (pravopisni faktor). Kategoriju pogrešaka čine: nepravilna upotreba slova i slogova, nepravilna upotreba riječi, te pogreške u upotre-

bi interpunkcije. Unutar tih kategorija tipovi pogrešaka definirani su kao dodavanja, izostavljanja, zamjene, te supstitucije redoslijeda riječi. Svaka pogreška bodovala se jednim bodom, a u grupi nepravilne interpunkcije svaka pogreška iznosila je 0,33 boda. Sve pogreške na sintaktičkoj skali svrstane su u jednu skupinu i čine varijablu ERRORS.

Treći atribut "prave" komunikacije jest sadržaj i temelj za konstrukciju apstraktno—konkretno skale, kao mjere kreativnog pisanja i izražavanja misli. Konkretno — apstraktno ponašanje kao i većina sposobnosti proteže se na kontinuitetu koji započinje konkretnošću i ide k sve višim stupnjevima apstrakcije. To je i razlogom što je prateći taj raspon, skala podijeljena na pet razina. Svaka razina prikazana je porastom upotrebe apstraktnih ideja. Osim razine I. koja iznosi nula bodova i označuje pisani tekst bez sadržaja, razine su sastavljene od nekoliko rangova (vidi prilog).

PLS test je služio za ispitivanje spontanog pismenog izražavanja. Vrijeme pisanja nije bilo ograničeno, ali ipak nas je zanimalo utjecaj vremenskog faktora na razinu kreativnog mišljenja, pa smo vrijeme mjerili i tako dobili varijablu VRIPIS.

PLS test se sastoji od slike formata 26,5 cm x 34,5 cm. Slika mora biti takva da prikazuje neku radnju i da budi zanimanje i motivaciju, te da omogućuje imaginarno razmišljanje. Ispitivanje se provodi grupno. Broj djece koja istovremeno promatraju sliku i pišu priču ograničen je na osam do deset ispitanika. Slika se postavlja na udaljenost od dva do tri metra od djece. Mora biti dobro osvijetljena da bi se vidjeli svi detalji. Djeci se daju upute da, pažljivo promatrajući sliku, napišu što bolju priču. Vrijeme pisanja, po autorovoj zamisli, nije ograničeno. U ovom radu upotrijebljena je

ista slika koju je Myklebust standardizirao.

Osim spontanog pisanja ispitano je i pisanje po diktatu koji je bio primjeren ispitanicima. Pri analizi diktata pažnja je bila usmjerena na pogreške koje su definirane kao supstitucije, omisije i adicije dijelova riječi ili rečenica, slova i slogova. Isto tako bilježile su se i gramatičke i pravopisne pogreške. Sve pogreške svrstane su u jednu grupu i činile su varijablu DIKUKU.

Uz problem pisanja u čvrstoj je vezi i čitanje koje je predstavljeno samo jednom varijablom razumijevanja čitanja, kao višom razinom spomenute vještine (RAZUM), te sposobnost računanja (ISPRAC).

Pisanje i vještina čitanja uz niz relevantnih faktora ovise i o razini vizualnih i auditivnih sposobnosti, te o njihovoj integraciji. Zbog tog razloga u uzorak varijabli koje su djelomično pokrile spomenuti psiholingvistički prostor izabrana su četiri subtesta iz revidiranog Illinois testa psiholingvističkih sposobnosti (Kirk, McCarthy i Kirk – 1968), a to su:

– vizualno razumijevanje (VIZRAZ)

- vizualna asocijacija (VS)
- vizualno nadopunjavanje (VND)
- gramatičko dopunjavanje (GD).

Opće je poznata činjenica da djeca s teškoćama u pisanom jeziku imaju problema u svladavanju nastavnog programa. Stoga su školske ocjene bile dalji instrument u prikupljanju podataka o ispitanicima. U uzorak varijabli ušle su ocjene iz hrvatskog jezika (HRV 3), uspjeh iz matematike (MAT 3), te opći školski uspjeh (OPUS 3) na polugodištu trećeg razreda.

3.3 Metode obradbe podataka

Svi rezultati dobiveni ovim istraživanjem obrađeni su u Sveučilišnom računskom centru u Zagrebu. Da bismo ispitali razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine ispitanika, primijenjen je program MANOVA prema Cooley i Lohnes (1971). Korišten je univarijantni i multivarijantni pristup.

4. REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza dobivenih podataka pokazuje da

Tablica 1.

Prikaz rezultata diskriminativne analize u prostoru 15 manifestnih varijabli

WILKSova LAMDA = .5584		SS1 = 15		SS2 = 104			
Rc = .665 RC = .4416		F = 5.482		P = .0000			
Diskrim funkcija	Odstranjeni korijen	HI	SS	P	C1	C2	Trag od D
1	0	64	15	.0000	-.662	.662	100 %

Legenda:

WILKSova LAMDA

Rc, Rc2

F

SS1, SS2

Hi kvadrat

C1, C2

– Wilksov test za određivanje značajnosti kanoničke diskriminacije

– koeficijent ili kvadrat koeficijenta kanoničke diskriminacije

– Raova aproksimacija Wilksova testa

– stupanj slobode

– Bartlettova aproksimacija Wilksova testa za testiranje značajnosti korijen diskriminativne jednadžbe

– centrioidi grupa na diskriminativnoj varijabli

je grupe moguće diferencirati na 0.00 razini značajnosti s kvadratom kanoničke diskriminacije od 0.4416, što odgovara koeficijentu kanonička diskriminacije od 0.665. Isto tako, na temelju Wilksova testa (WILKS LAMDA), pretpostavka da se skupine ne razlikuju mogla se odbaciti s pogreškom tipa 1 na razini signifikantnosti od 0.0000. Na osnovi Hi–kvadrata kojim je testirana značajnost diskriminativne funkcije Bartlettovom procedurom, a iznosi 64 uz 15 stupnjeva slobode, može se odbaciti nulta hipoteza na razini značajnosti od 0.0000. Ovaj rezultat u skladu je s koeficijentom kanoničke diskriminacije za čitav prostor. Na osnovi ovih podataka slobodno možemo zaključiti da se djeca s teškoćama u pismenom izražavanju, polaznici redovnih osnovnih škola, razlikuju od kontrolne skupine u prostoru 15 manifestnih varijabli.

Inspekcijom Tablice 2, u kojoj su prikazani rezultati u prostoru 15 promatranih varijabli, postoji statistički značajna razlika uz $P < 0.05$ između aritmetičkih sredina dviju grupa.

Varijable se, gdje su se pokazale razlike, odnose na ukupan broj pogrešaka u diktatu, na razumijevanje pročitanog, broj pogrešaka u slobodnom sastavku, računanje, vizualno rezumijevanje, vizualno nadopunjavanje, vizualnu asocijaciju i gramatičko dopunjavanje. Isto tako lako je uočiti da varijable za procjenu školskog uspjeha značajno diferenciraju proučavane skupine ispitanika.

U Tablici 2. uočljivo je da u varijablama koje pokrivaju prostor pismenog izražavanja i čitanja (8 varijabli), ispitanici se razlikuju u 4 varijable. Najviše ih diskriminiraju pogreške postignute u diktatu, odnosno možemo utvrditi da ispitanici eksperimentalne

4.2. Tablica 2.

Univarijatna analiza varijanci

R.br.	Varijabla	XAe	XAk	F	Q
1.	DIKUKU	.53	-.53	44.98*	.0000
2.	RAZUM	-.28	.28	10.13*	.0022
3.	TR	-.01	.01	.01	.9315
4.	TREC	.05	-.05	.24	.6299
5.	ERRORS	.23	-.23	6.38*	.0124
6.	RANG	-.05	.05	.29	.6006
7.	VRIPIS	-.02	.02	.07	.7931
8.	ISPRAK	-.31	.31	12.80*	.0008
9.	VIZRAZ	-.19	.19	4.47*	.0344
10.	VAS	-.28	.28	10.12*	.0023
11.	VND	-.32	.32	13.53*	.0006
12.	GD	-.27	.27	9.10*	.0035
13.	OPUS 3	-.42	.42	24.99*	.0000
14.	HRV 3	-.54	.54	.4870*	.0000
15.	MAT 3	-.42	.42	24.65*	.0000

*F značajan na razini od 0.05.

XAe aritmetička sredina eksperimentalne skupine.

XAk aritmetička sredina kontrolne skupine.

skupine čine više pogrešaka pri pisanju po diktatu, što su pokazali i osnovni statistički parametri. U varijablama, kojima je izražena produktivnost pismenog izražavanja (TR i TREC), ispitanici se statistički značajno ne razlikuju, iako promatrajući aritmetičke sredine (Tablica 2), izražene u z-vrijednostima vidimo da je kontrolna skupina bolja u varijabli TR, i slabija u varijabli koja izražava ukupan broj rečenica; stoga su te razlike slučajne. Pomalo začuđuje varijabla RANG, kao mjera imaginarnog mišljenja, koja također ne razlikuje grupe, a što nije u skladu s očekivanjem.

U objašnjavanju ovoga problema moramo imati na umu Piagetovo (1968) učenje, koji ističe da intelektualni razvoj ima četiri osnovna razdoblja. Prvo je senzomotorno razdoblje koje obuhvaća kronološki raspon od 18 do 24 mjeseca. Predoperaciono razdoblje, kao druga etapa, javlja se oko druge godine i završava između 6 ili 7 godina.

U dobi od 11 do 12 godina završava konkretno operaciono razdoblje. Prolazeći kroz ovu etapu dijete se gotovo potpuno približava završnim fazama razvoja spoznajnih funkcija. U ovom razdoblju sve više razvija se induktivno i deduktivno zaključivanje. Još uvijek prevladava konkretno zaključivanje, da bi se postepeno počeli javljati i apstraktni zaključci, što ovisi i o inteligenciji.

Četvrta etapa formalno je operaciono razdoblje, u kojem dječji mentalni aparat dobiva obilježja odraslog uma. Naši ispitanici sada prolaze etapu konkretnog operacionog razdoblja. Njihov pismeni izraz također teži konkretnom. Djeca su najčešće pisala o nekom doživljaju iz svoje bliže okoline. U Tablici 2. vidi se da su ispitanici kontrolne skupine postigli bolji rezultat, no vrijednosti F testa upućuju na njihovu slučajnost. Ipak, kad se analiziraju radovi svih učenika,

vidi se da ispitanici kontrolne skupine prosječno teže rangu 13, koji izražava apstraktno deskriptivno pisanje, dok je u eksperimentalnom uzorku prosječni pismeni izraz na konkretno deskriptivnoj razini (rang 12). Osim toga, čini se, da djeca s teškoćama u pismenom izražavanju imaju siromašniji vokabular.

Što se tiče produktivne skale, koja visoko korelira s rangom, trebalo bi uzeti u obzir i uporabnu različitost riječi u sastavku. U tom slučaju razlike bi vjerojatno bile veće.

Čestice koje su dijelom pokrile psiholingvistički prostor, potpuno diskriminiraju naše ispitanike. U svim subtestovima ove grupe varijabli kontrolna skupina postigla je bolje rezultate.

Promatrani uzorci najviše se razlikuju u česticama školskog uspjeha. Djeca s teškoćama u čitanju i pisanju pokazuju slabije rezultate.

Centroidi grupa su razmaknuti u diskriminativnom prostoru (Tablica 1), što se moglo očekivati s obzirom na relativno visoku vrijednost koeficijenta kanoničke diskriminacije. Razlike među centroidima u promatranim skupinama značajno prelaze jednu standardnu devijaciju (1.32), jer je F značajan na razini od 0.0000.

Relativni doprinos svake varijable diskriminativnoj varijabli prikazan je u Tablici 3. Ovdje su predstavljeni i rezultati koeficijenta sudjelovanja svake varijable u diskriminativnoj funkciji – latentnoj dimenziji, koja razlikuje ove dvije grupe. Analizom strukture diskriminativne funkcije opažamo da se svojim doprinosom u separaciji grupa posebno ističe varijabla 4, HRV 3, koja ima i najveću korelaciju s diskriminativnom funkcijom (.807). Ovaj je rezultat u skladu s nizom istraživanja koja upućuju na značajnu vezu između teškoća u čitanju

i pisanju s uspjehom u materinskom jeziku. Ispitanici eksperimentalne skupine značajno su lošiji u svim varijablama školskog uspjeha.

S diskriminativnom funkcijom u višim korelacijskim odnosima su i varijable opći uspjeh, uspjeh iz matematike, vizualno nadopunjavanje, uspjeh u testu iz matematike, te razumijevanje pročitano. Usporedbom ovih vrijednosti s relativnim doprinosom uočava se da varijabla OPUS 3, koja je po korelacijskom rang u vektoru r treća i pozitivna s vrijednošću 0,624, dobiva negativan predznak -0.227 . Čini se da je opći uspjeh kontaminiran i drugim utjecajima. Ocjene bi prvenstveno trebale biti odraz djetetovih sposobnosti i truda. Kognitivne sposobnosti, interes i uloženi trud učenika u nastavnom procesu, prema Zarevskom (1986), predstavljaju valjanu varijancu onog što bi školske ocjene trebale mjeriti. Ovom dijelu pridružuju se i neke konativne sposobnosti, poput ispitne anksioznosti. Zarevski je na uzorku od 1149 učenika osmih razreda našao vrlo visoke koeficijente korelacija među školskim ocjenama. On kaže da su te "nerealno visoke povezanosti posljedica halo—efekta nastavnika pri donošenju ocjena". Taj dio predstavlja sistematsku pogrešku mjerenja.

U našem slučaju ta pogreška mogla bi biti i veća, jer razred vodi jedan nastavnik, i neuspjeh u jednom predmetu najčešće će povući i smanjenu ocjenu u drugom. Ili, ako je dijete inače dobar učenik, i za slabiji odgovor bit će ocijenjeno višom ocjenom. Radi li se o djeci s teškoćama u učenju koje se manifestiraju kao disleksije i dizrafije, nastavnik koji nije upoznat s tim problemom, nerijetko stječe pogrešnu predodžbu. Doživljava ga kao učenika smanjenog kognitivnog funkcioniranja, lijevog ... Ne shvaća njegove teškoće, pa se to

može reflektirati dalje na djetetovim emocijama. Usprkos trudu, nakon niza doživljenih neuspjeha, dijete postaje anksiozno, često hiperaktivno, gubi interes za školu. Drugim riječima, postaje loš učenik. Da bi se to izbjeglo, ostaje da se uz frontalni rad, koji se još uvijek preferira u našim školskim ustanovama, organizira i pojačani individualni rad s djetetom.

Druga značajna komponenta, koja daje relativno velik doprinos jedinoj diskriminativnoj varijabli u razlikovanju uzoraka, jest varijabla 1 — ukupan broj pogrešaka u diktatu, ali u negativnom smjeru, pa se može zaključiti da veći broj pogrešaka u diktatu također diferencira skupinu djece s teškoćama u pismenom izražavanju.

Tablica 3.

Struktura diskriminativne funkcije

Broj	Varijabla	r	y
1.	DIKUKU	-.784	-.567
2.	RAZUM	.420	-.117
3.	TR	.011	-.180
4.	TREC	-.067	-.101
5.	ERRORS	-.338	.153
6.	RANG	.073	.103
7.	VRIPIS	.035	-.036
8.	ISPRAC	.467	-.073
9.	VIZRAZ	.285	.040
10.	VAS	.419	.053
11.	VND	.479	.210
12.	GD	.399	.153
13.	OPUS 3	.624	-.227
14.	HRV 3	.807	.787
15.	MAT 3	.620	-.036

r — koeficijenti korelacije s diskrim. funkcijom.

y — koeficijenti relativnog doprinosa disk. funkciji.

O razini vještina čitanja i pisanja ovisi i djetetov cjelokupni napredak, odnosno njegov opći školski uspjeh. Jasno je da će, ako

dijete ima teškoće u čitanju i/ili pisanju, teže svladavati nastavno gradivo. Da bi se pripremlilo za ispit znanja, ono mora čitati, i to s razumijevanjem. U rješavanju testova, uz kvalitetno čitanje, mora i korektno pisati. Stoga je ovaj rezultat o razlici između učenika s teškoćama u čitanju i pisanju, i djece koja nemaju problem u pisanom jeziku, očekivan i prihvatljiv.

Na temelju analize rezultata dobivenih ovim istraživanjem možemo zaključiti da se ispitane skupine razlikuju. Prema tome, može se prihvatiti naša hipoteza o postojanju signifikantnih razlika u pisanom iz-

ražavanju između ispitanika s teškoćama u čitanju i pisanju i kontrolne skupine.

Na osnovi dobivenih rezultata ovim ispitivanjem uočava se potreba za organiziranim individualnim pristupom. Takav način rada ne bi smio biti usmjeren samo na tzv. "tehničku" stranu pisanja, nego i na to, kako djetetu omogućiti da izrazi svoje dojmove putem grafičkih simbola na prikladan način. Pažnju treba usmjeriti kako na kvantitetu, tako i na kvalitetu, na estetsku stranu pisanja, razvijanje rečenice i bogaćenje vokabulara uz razvijanje želje i potrebe za komunikacijom u pisanom obliku.

LITERATURA

1. BECKER, R.: Disleksija i disortografija s logopedskog aspekta — SDDJ, Beograd, 1970.
2. BRESTOVCI, B., SELCI, M.: Neke karakteristike Myklebust-ovog testa za ispitivanje verbalnog ponašanja putem pisanja; Istraživanja na području defektologije II, Zagreb, 1978.
3. CODEY, W., LOHNES, P. R.: Multivariate data analysis, J. Wiley & Sons, New York, 1971.
4. IVANOVIĆ, B.: Diskriminativna analiza, Naučna knjiga, Beograd, 1963.
5. KATIČIĆ, R.: Sintaksa hrvatskog književnog jezika, JAZU Globus, Zagreb, 1986.
6. LERNER, W.: Children with Learning Disabilities, 1976. Northearstern, Illinois University.
7. MYKLEBUST, H. R.: Development and Disorderse of Written Language; volumen one, Picture Sory Language Test, 1965. by Grune & Stratton, USA.
8. PIAGET, J.: Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd, 1968.
9. ROSWELL, G. F.: Reading Disability — A Human Approach to Learning, New York, 1977.
10. STANČIĆ, V.: Disleksije i disgrafije unutar populacije djece s teškoćama učenja u Jugoslaviji, Defektologija 1, Fakultet za defektologiju Zagreb, 1979.
11. THOMSON, M.: Developmental dyslexia, Studies in Language disability and remediation 7, Edvard Arnold, 1984.
12. WALLACE, G., Mc LOUGHLIN, J.: Learning Disabilities — Concept and Characteristic A Bell & Howell Company, Ohio, 1981.
13. ZAREVSKI, P.: Struktura školskih ocjena učenika VIII razreda osnovnih škola, Pedagoški rad, 41 (5–6), Zagreb, 1986.

THE DIFFERENCES IN VERBAL SOUND EXPRESSION THROUGH WRITTING AND READING AND THE DIFFERENCES IN SOME PSYCHOLINGUISTIC WITHOUT WRITTING DIFFICULTIES

Summary

Some modalities of written language and some functions relevant for this action were tested on the sample of 60 children showing writing difficulties, attending third class of primary school and on the control sample that was equalized through the method of equal couples regarding their age, sex, and parental education. The sample of variables included 15 items. Six variables covered writing: the number of errors in the dictate, the total amount of words, sentences, the total number of errors in the composition, the level of abstract–concrete thinking and the time spent on writing. Reading was defined only with the variable – understanding the text that was read. For testing psycholinguistic abilities, four subtests from the revised ITPA test were used. Those subtests were testing the abilities of the representative and the organisational level in visual–motoric and auditive–vocal communication channel.

For the purpose of observing differences between groups in mentioned spaces results were further analysed through discriminative procedure. It was estimated that there exist differences between groups. Univariate analysis showed that subjects showing difficulties in reading and writing are more inferior in all the other variables. The relative contribution which is showing the amount of the contribution of variables in the separative function is showing that the greatest contribution is in croatian language, what was expected because this variable is the most saturated with writing factor.

PRILOG

SKALA ZA PROCJENU KONKRETNO – APSTRAKTOG MIŠLJENJA

RAZINA I – PISANI TEKST BEZ SADRŽAJA

Rang 0 : Priča pokazuje potpuni gubitak apstrakcije te pokušaj pisanja riječi i slova koja ne zadržavaju formu.

RAZINA II – KONKRETNO – DESKRIPTIVNO PISANJE

- Rang 1 : Repräsentira najnižu i najkonkretniju razinu mišljenja u kojem se nalazi samo lista predmeta viđena na slici.
- Rang 2 : Sastoji se od liste riječi koje konstruiraju kategorije.
- Rang 3 : Radnja je prikazana kombinacijom glagol – imenica.
- Rang 4 : Opisana je jedna radnja, iako forma može biti nabranjanje.
- Rang 5 : Upotrijebljene su jedna ili više radnji na razini deskripcije.
- Rang 6 : Pored imena predmeta, radnji i kategorija dobivena je i kvaliteta. Uključene su deskriptivne riječi kao veličina, boja i izgled.

RAZINA III – KONKRETNO – IMAGINARNO PISANJE

- Rang 7 : Centralna figura na slici je dječak. Spominje se što dječak radi i prepoznaje se fokus aktivnosti onoga što je prikazano.
- Rang 8 : Ne samo da je opisano što dječak radi nego se spominju i njegovi osjećaji.

- Rang 9 : Figure na slici označene su karakteristikama ljudskih oblika.
- Rang 10 : Radnja je opisana kompleksnijom organizacijom. Opisuje radnju jedne figure ili cijele grupe, ili sve figure sudjeluju u jednoj aktivnosti.
- Rang 11 : Radnja je projicirana interakcijom među figurama.
- Rang 12 : Opisane su dvije ili više interakcija među figurama.

RAZINA IV – APSTRAKTNO – DISKRIPTIVNO PISANJE

- Rang 13 : Opisuje slijed dvaju ili više posljedičnih događaja, uključujući dječaka kao središnju figuru.
- Rang 14 : Opisan je slijed događaja, a svi dijelovi tretirani su kao jedinstvo, nužno zahtijevajući pojam obitelji.
- Rang 15 : Konstruirana je imaginarna epizoda dječakovim opisom.
- Rang 16 : Prikazana je totalna scena, uključujući dječaka i ono što on radi u okruženju sobe za igranje, škole, doma i sl.
- Rang 17 : Spominju se ljudska bića i lutke figure, koje nisu prikazane na slici.

RAZINA V – APSTRAKTNO – IMAGINARNO PISANJE

- Rang 18 : Opisan je izmišljeni događaj prije negoli se spominje dječakova prisutnost.
- Rang 19 : Slika je postavljena kao srž događaja, ali tu se nadovezuju budući događaji.
- Rang 20 : Opis priče je izvan pravih stimulusa. Ovdje može biti spomenuto što dječak radi, ali je to izvan onoga što je stvarno prikazano.
- Rang 21 : Opisana je kompleksna radnja koja uključuje i faktor motivacije.
- Rang 22 : Radnja je složenija. Priča na toj razini opsežnije su i uključuju mnogo detalja, kao opis osoba i njegovih osjećaja.
- Rang 23 : Ideja je visoko apstraktna i razilazi se sa samom slikom.
- Rang 24 : Priča je alegorično napisana i poprima metaforičko rezoniranje.
- Rang 25 : Reprezentira kategoriju maksimalne upotrebe apstraktnih ideja.