

AGNIESZKA HORODECKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Studentka kierunku: logopedia z audiologią

Sprawność ortograficzna i interpunkcyjna uczniów klas I i II szkoły podstawowej – ocena tekstów przepisywanych

Spelling and punctuation efficiency of first and second grade
students of primary school – evaluation of rewritten texts

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań ukierunkowanych na ocenę sprawności ortograficznej i interpunkcyjnej u uczniów klas I i II szkoły podstawowej. Materiał badawczy pochodzi z badań empirycznych A. Domagały i U. Mireckiej, referowanych w aspekcie sprawności grafomotorycznych w monografii pt. *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* (2010). Dla celów niniejszego opracowania autorka poddała analizie udostępniony jej materiał – łącznie 200 tekstów pozyskanych od uczniów (po dwie próbki od każdego dziecka). Grupę badaną stanowiło w tym wypadku 100 uczniów klas I i II (po 50 osób z każdego poziomu edukacji, równoliczne grupy dziewczynek i chłopców). Analiza materiału pozwoliła na rozpoznanie poziomu ortograficznego prac każdego ucznia i całej badanej populacji, w ramach przyjętej typologii błędów w pisaniu oraz dokonanie charakterystyki porównawczej sprawności uczniów z uwzględnieniem poziomu edukacji i płci osób badanych. W efekcie ukazano skalę problemów w pisaniu u uczniów klas I–II szkoły podstawowej – na podstawie oceny tekstów przepisywanych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na wyższy poziom umiejętności w pisaniu u dziewczynek oraz mniejsze nasilenie błędów w próbach przepisania tekstu u uczniów klas II.

Słowa kluczowe: ortografia, interpunkcja, błędy w pisaniu, ryzyko dysleksji

SUMMARY

This article presents the results of studies aimed at assessing the efficiency of spelling and punctuation among primary school students of first and second grade. The research materials were derived from empirical research conducted by A. Domagała and U. Mirecka, used in terms of efficiency in the graphomotor monograph entitled *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* (2010).

For the purpose of this study the author has analyzed the available materials – 200 texts in total, obtained from the students (two samples from each child). In this case, the study was conducted on a group of 100 students (50 children from each level of education, equal groups of girls and boys). Analysis of the gathered materials allowed the identification of the spelling level of each student as well as the entire population, within the typology of errors in writing and after making characteristics of the comparative performance of students with level of education and gender of the tested subjects. As a result, the scale of writing problems of students in grades I–II of primary school was shown, achieved on the basis of the rewritten texts. The results of this study indicate a higher level of writing skills in girls and less severe errors in attempts to rewrite the texts in second grade pupils.

Key words: spelling, punctuation, errors in writing, dyslexia risks

WPROWADZENIE

Pisanie jest jedną z możliwości językowego komunikowania się, powiązaną z systemem komunikacji słownej (M. Bogdanowicz 1989). Jednak przełożenie zasłyszanej treści (substancji fonicznej) na zapis tekstowy (substancję graficzną) w języku polskim nie jest jednorodne, na co uwagę zwraca E. Górniewicz (1998). Autorka, podając za B. Rocławskim, pisze, że w języku polskim funkcjonują 32 litery pojedyncze, 13 dwuznaków i 3 trójznaki, co daje łącznie 48 grafemów. Jednak grafemom tym odpowiada jedynie 38 fonemów, przez co ujawniają się rozbieżności między mówieniem a pisanem, a to z kolei rodzi wiele trudności ortograficznych¹. Badaczka jednocześnie zaznacza, że w przypadku błędów popełnianych podczas pisania, powodowanych rozbieżnościami fonetyczno-graficznymi, niewynikającymi z dysfunkcji pamięci wzrokowej i/lub percepcyjno-motorycznych, nie można od razu orzekać o występowaniu u danego ucznia dysortografii. Poleca, by w procesie diagnostycznym dysortografii i dysgrafii oceniać umiejętności ucznia podczas realizacji trzech prób – przepisywania, pisania ze słuchu i pisania z pamięci. Odnośnie do przepisywania tekstu E. Górniewicz (1998) notuje dwie strategie stosowane przez uczniów podczas wykonywania tej próby. Pierwszą z nich jest strategia przepisywania po literze lub kilka liter, kiedy uczeń skupiony jest na precyzyjnym odtworzeniu kształtu każdej z nich. Nie koncentruje się na znaczeniu i brzmieniu przepisywanego tekstu, ale traktuje go jak zadanie graficzne do odwzorowania. W przypadku drugiej strategii uczeń czyta tekst i stara się go pisać z pamięci, bez dodatkowej kontroli wzrokowej (sięgania do wzoru), mimo że może z niego korzystać przez cały czas trwania badania. W tej strategii przepisywanie odbywa się na podstawie dwóch modalności, pamięci wzrokowej i pamięci słuchowej – pod tym względem druga strategia wykazuje podobieństwo do pisania z pamięci.

¹ E. Górniewicz w *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu* wymienia za B. Rocławskim wszystkie rozbieżności między literami a ich fonicznymi realizacjami.

Śledząc problem ortografii w literaturze przedmiotu, należy zauważyć, że może być ona rozumiana szeroko. W niektórych klasyfikacjach do błędów ortograficznych zaliczane są również błędy interpunkcyjne, w innych stanowią one odrębną kategorię błędów (w prezentowanej analizie proponuję rozdzielnie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych). Przeglądu typologii błędów dokonała I. Pietras (2007, 2008). Autorka prezentuje stanowiska badaczy z różnych dziedzin nauki, m.in. językoznawstwa, lingwistyki (L. Kaczmarek, E. Polański, R. Starz), logopedii (I. Styczek) oraz psychologii (H. Spionek, J. Mickiewicz, I. Pietras). Ponadto językoznawcą klasyfikację błędów zaproponował także A. Markowski (2005), postuluje w niej podział na błędy rażące, pospolite i usterki językowe. Pedagogiczne ujęcie omawianego problemu znajdujemy w pracach E. Górniewicz (1998). Swoje stanowisko odnośnie do omawianego problemu zajęła również Komisja Dydaktyczna Rady Języka Polskiego, która 21 lutego 2005 roku podała ustalenia dotyczące kategoryzacji błędów ortograficznych. Bazą proponowanej typologii są zasady ortograficzne. Błędy ortograficzne podzielono na rażące i drugorzędne. Uzupełniająco zostały wyodrębnione przez A. Domagałę i U. Mirecką (2010b, 2010/2011) tzw. rzekome błędy ortograficzne, które w istocie są błędami graficznymi, natomiast biorąc pod uwagę ich stronę formalną, bywają kategoryzowane jako błędy ortograficzne.

Pomimo odmienności dostrzeganych w klasyfikacjach błędów ortograficznych zasady ortograficzne są pozostają te same (E. Polański, *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, 1996). Nie zapominając o problemie znaków interpunkcyjnych, należy zaznaczyć ich rangę w tekstach pisanych – kwestie te omawia J. Podracki². Błędnie zastosowane znaki, czy też ich brak, utrudniają odbiorcy właściwą interpretację czytanego tekstu – wypowiedź pozbawiona jest cech ekspresyjnych (R. Makarewicz 2007). Jak czytamy w pracy L. Kaczmarka, litera bowiem stanowi płaszczyznę segmentalną tekstu, zaś znaki interpunkcyjne – suprasegmentalną (1977). Nierespektowanie zasad ortografii i/lub interpunkcji w przypadku uczniów może skutkować m.in. niższymi stopniami z egzaminów pisemnych czy wypracowań. Niestety, wielu uczniów doświadcza rozmaitych trudności podczas pisania – niektóre z nich w toku edukacji szkolnej zostają rozpoznane jako specyficzne (dysleksja rozwojowa, którą wieloaspektowo omawia M. Bogdanowicz (1989, 1999, 2002, 2011). Aby zapobiec możliwym problemom w nauce na późniejszych szczeblach edukacyjnych, wskazane jest jak najwcześniejsze wykrywanie u dzieci symptomów ryzyka dysleksji (Bogdanowicz 2012). Badaczka, objaśniając pojęcie ryzyka dysleksji, zwraca uwagę na to, do jakiej grupy dzieci się ono odnosi oraz podaje kryteria włączające: „Termin *ryzyko dysleksji* stosuje się wobec młodszych dzieci wyka-

² Źródło internetowe, J. Podracki, *Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych*, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1100:klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych&catid=54:zespo-dydaktyczny&Itemid=66

zujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Termin ten stosuje się również w odniesieniu do uczniów, którzy napotykają na pierwsze, lecz nasilone, trudności w nauce – pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu oraz szkole.” (Bogdanowicz 2002, 43). Z uwagi na problem ryzyka dysleksji należy więc wnikliwie obserwować uczniów na etapie nauczania początkowego, w szczególności to, czy bez przeszkód nabywają podstawowe umiejętności szkolne, umiejętność czytania oraz pisania.

PROBLEMATYKA I MATERIAŁ BADAWCZY

Przedmiotem badań były umiejętności w pisaniu, głównym celem – sprawdzenie stopnia poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej tekstów przepisywanych przez uczniów klasy I i II szkoły podstawowej. Problem główny stał się motywy do podjęcia przeze mnie badań szczegółowych dotyczących zależności między poziomem sprawności ortograficznej i interpunkcyjnej a: 1) poziomem edukacji ucznia; 2) płcią osoby badanej.

Badania zostały ukierunkowane na dokonanie charakterystyki jakościowej i ilościowej błędów ortograficznych i interpunkcyjnych, określenie, jakie rodzaje błędów są znamienne dla wybranej formy pisania – przepisywania tekstów.

Wykorzystywany w badaniach własnych materiał badawczy został zgromadzony przez A. Domagałę i U. Mirecką w ramach projektu badawczego pt. „Zaburzenia komunikacji pisemnej. *Profil sprawności grafomotorycznych* jako technika diagnozowania dzieci w wieku 7–13 lat. Rozwój grafomotoryki – ryzyko dysgrafii” (projekt nr N N 106 1885 33 MNiSW; kierownik projektu – dr hab. Urszula Mirecka), w efekcie realizacji badań eksperymentalnych ukierunkowanych na ocenę sprawności grafomotorycznych uczniów klas I–VI szkoły podstawowej – wyniki badań przeprowadzonych w tym zakresie omówiono w monografii poświęconej grafomotoryce (Domagała, Mirecka 2010b) i szeregu innych publikacji (Domagała, Mirecka 2009, 2012a, 2012b i in.). Dla celów niniejszego opracowania wykorzystałam udostępniony mi materiał badawczy – łącznie 200 tekstów uczniów (po dwie próbki od każdego ze stu dzieci z klas I i II szkoły podstawowej).

Grupę badaną stanowiło w tym wypadku 100 uczniów (po 50 osób z każdego poziomu edukacji, równoliczne grupy dziewczynek i chłopców). Badane dzieci zostały włączone do badań na drodze losowej, były uczniami klasy I i II publicznej szkoły podstawowej w dużym mieście³.

³ Informacje na temat badań zamieszczone są w monografii *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* A. Domagały i U. Mireckiej (2010b, wyd. II, poszerzone – 2015).

Odnosnie do analizowanego przeze mnie materiału istotne jest to, że uczniowie mieli możliwość zapoznania się z tekstem przed rozpoczęciem zadania poprzez uprzednie jego przeczytanie. Jednocześnie, przez cały czas trwania badania, uczniowie mieli dostęp do wzorca (każdy uczeń miał przed sobą swój własny tekst, który należało przepisać). Nie było presji czasowej; uczniowie otrzymali polecenie, by pracowali w swoim tempie. Po każdej próbie materiały były zbierane. Uczniowie podczas wykonywania prób dysponowali własnymi narzędziami piszącymi, do których byli przyzwyczajeni.

Poniżej zamieszczam teksty wykorzystane w badaniach empirycznych (Domagała, Mirecka 2010b), do których będą się odnosić w toku analiz własnych.

Próba 1. Tekst do przepisania na karcie bez liniatury:

Sprytna myszka

Myszka Hipi znalazła duży kawał żółtego sera. I co zrobiła? Wygryzła w nim dziurę, a później powiedziała: „Będę teraz miała fajne i smaczne mieszkancko”.

Próba 2. Tekst do przepisania na karcie z liniaturą:

Przyjaciele

Franuś i jego pies Łatek lubili się ścigać. Goniąc po wąskiej ścieżce, powpadali na siebie. Ojej! Teraz chłopiec głaszcze psa, a ten liże jego ręce.

Zwykle w praktyce do sprawdzania umiejętności ortograficznej i interpunkcyjnej w szkołach stosowana jest forma pisania ze słuchu (dyktando), natomiast wybrana forma – przepisywanie – rzadziej. Ma ona jednak dużą wartość diagnostyczną, w standardach postępowania logopedycznego wskazywana jest jako obowiązkowa (Domagała, Mirecka 2008, 2015).

Analizując prace uczniów z klas I–II, opierałam się na nieopublikowanych dotąd ustaleniach A. Domagały i U. Mireckiej (opracowywanej typologii błędów w pisaniu). Badaczki, klasyfikując błędy w pisaniu, uwzględniają wszelkie odstępstwa od poprawnej pisowni, z wyróżnieniem błędów ortograficznych i interpunkcyjnych. Niniejsze opracowanie zostało przygotowane w ramach badań prowadzonych pod kierunkiem dr hab. A. Domagały na seminarium magisterskim⁴.

⁴ Częściowe wyniki badań, ilustrując je pracami uczniów, prezentowałam w referacie pt.: „Sprawność ortograficzna i interpunkcyjna uczniów klasy I szkoły podstawowej” podczas I Ogólnopolskiego Sympozjum Oblicza Logopedii „Interdyscyplinarność i samodzielność” (11–12.06.2016 r., Lublin).

REZULTATY BADAŃ

1. Wyniki analizy jakościowej i ilościowej. Dane ogólne

Ogólne wyniki analizy ilościowej zamieszczono w tabelach 1–2. Tabele prezentują dane dotyczące liczby tekstów przepisanych bezbłędnie pod względem ortograficznym i/lub interpunkcyjnym oraz ogólnej liczby błędów popełnionych przez uczniów.

Tabela 1. Występowanie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych w przepisanych tekstach. Wyniki ogólne dla badanej populacji uczniów

KATEGORIA	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA W BADANEJ POPULACJI (% UCZNIÓW)
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym	17%
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym	23%
Teksty bezbłędne pod względem interpunkcyjnym	46,5%

Tabela 2. Charakterystyka ilościowa błędów ortograficznych i interpunkcyjnych – dane ogólne dla badanej populacji uczniów

KATEGORIA	LICZBA	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA W BADANEJ POPULACJI (% UCZNIÓW)
Błędy ortograficzne i/lub interpunkcyjne	610	83%
Błędy ortograficzne	393	77%
Błędy interpunkcyjne	217	53,5%

Spośród 200 tekstów poddanych analizie jedynie 34 było poprawnych zarówno pod względem ortograficznym, jak i interpunkcyjnym. 17% badanych przepisało przynajmniej jeden tekst bezbłędnie. Pozostałe teksty zawierały błędy głównie ortograficzne, w nieco mniejszym stopniu interpunkcyjne. Ortografia, w porównaniu z interpunkcją, stanowiła więc zdecydowanie większy problem dla badanej populacji uczniów.

1.1. Rejestr błędów

Analiza materiału badawczego pozyskanego od uczniów pozwoliła na sporządzenie rejestru trudności ortograficznych i interpunkcyjnych – z odwołaniem do typologii A. Domagały i U. Mireckiej. Rejestr ten obejmuje następujące kategorie błędów, występujących w badanej populacji:

1/ Dodawanie (liter, wyrazów), przykładowo:

– dodawanie liter:

„*Oqjej*” zamiast „*Ojej*” [3/Ie]

„*powpadaali*” zamiast „*powpadali*” [17/IIId]

– dodawanie wyrazów:

„*a ten lirze ego po ręce*” zamiast „*a ten liże jego ręce*” [15/Id]

„*a ten pies liże jego ręce*” zamiast „*a ten liże jego ręce*” [8/IIa]

Niniejsza kategoria odnosiła się do liter lub wyrazów (dochodziło do podwojenia liter w zapisie, dodawania pojedynczych wyrazów), nie odnotowano natomiast błędów polegających na wzbogaceniu struktury wyrazu o dodatkową sylabę.

2/ Zastępowanie (liter, wyrazów), przykładowo:

– zastępowanie wielkiej litery małą:

„*wygryzła w nim dziurę...*” zamiast „*Wygryzła w nim dziurę...*” [15/Ie]

„*pies latek*” zamiast „*pies Łatek*” [2/Ie]

– zastępowanie małej litery wielką:

„*Goniąc Po wąskiej ścieżce*” zamiast „*Goniąc po wąskiej ścieżce*” [II/Ie]

„*luBili*” zamiast „*lubili*” [2/Ie]

„*SPrytna*” zamiast „*Sprytna*” [7/IIb]

Wielkie litery na początku zdania lub w nazwach własnych były zastępowane małymi literami, zaś małe litery wielkimi, zarówno na początku wyrazu w środku zdania, jak i w obrębie wyrazu.

– zastępowanie liter odpowiadających samogłoskom:

„*Przyjacielo*” zamiast „*Przyjaciele*” [10/Ic]

„*smaczno*” zamiast „*smaczne*” [19/IIb]

Osobno wyróżniono problemy dotyczące oznaczania w pisowni samogłosek nosowych. W przypadku błędnej pisowni dochodziło najczęściej do zapisu zgodnego z wymową (fonetycznego), niejednokrotnie pomijane były też znaki diakrytyczne (ogonki), np.:

„Gonionc” zamiast „Goniąc” [10/Ib]

„Bendę” zamiast „Będe” [10/Ib]

„dziurę” zamiast „dziurę” [16/Ie]

„Goniąc” zamiast „Goniąc” [12/IIe]

„ręce” zamiast „ręce” [6/Ie]

Litery odpowiadające samogłoskom nosowym zapisywano również zamiast liter odpowiadających samogłoskom ustnym, np.:

„ręcę” zamiast „ręce” [8/Ie]

Odnosnie do liter odpowiadających samogłoskom, uczniowie ujawnili również problemy z zakresem użycia liter *u/ó*, zapisywali *u* zamiast *ó* i odwrotnie, np.

„zultego” zamiast „zółtego” [7/Ib]

„puźniej” zamiast „później” [12/IIb]

„dóży” zamiast „duży” [3/Ib]

„dziórę” zamiast „dziurę” [5/IIa]

– zastępowanie liter odpowiadających spółgłoskom:

„Łranuś” zamiast „Franuś” [1/IIb]

„Fatek” zamiast „Łatek” [1/IIb]

„ludili” zamiast „lubili” [15/Ie]

Odnotowano problemy z zapisem liter o niskiej frekwencji użycia (tu: *F* i *Ł*). Często były też mylone litery podobne wizualnie.

Osobno wyróżniono problemy dotyczące oznaczania w pisowni spółgłosek miękkich oraz spółgłosek dźwięcznych/ bezdźwięcznych.

Litery odpowiadające spółgłoskom miękkim były zamieniane na litery odpowiadające spółgłoskom twardym, uczniowie łamali też zasady pisowni związane z pozycją spółgłoski miękkiej w wyrazie, np.:

„dzurę” zamiast „dziurę” [13/IIa]

„ścigaci” zamiast „ścigać” [13/Ie]

Litery odpowiadające spółgłoskom dźwięcznym i bezdźwięcznym były zamieniane w wyrazach. Uczniowie opierali się głównie na fonetycznej realizacji wyrazów, zapisywali je zgodnie z wymową (tylko u dwóch uczniów zanotowano proces odwrotny), np.

„ścieśzce” zamiast „ścieżce” [14/Id]

„wqzkiej” zamiast „wąskiej” [25/IIb]

Odnosnie do liter odpowiadających spółgłoskom, uczniowie ujawnili także problemy z zakresem użycia liter *rz/ż* oraz *ch/h*, np.:

„*lirze*” zamiast „*liże*” [12/Ic]

„*hłopiec*” zamiast „*chłopiec*” [13/Id]

– zastępowanie wyrazów:

„*złotego*” zamiast „*żółtego*” [20/Ie]

„*powiadali*” zamiast „*powpadali*” [21/Ie]

„*piesek*” zamiast „*pies*” [4/Ie]

„*miasteczko*” zamiast „*mieszkanko*” [20/IIb]

Wyrazy były zamieniane na inne, cechujące się podobieństwem znaczeniowym i/lub formalnym. Zdarzało się, że uczniowie zmieniali formę gramatyczną wyrazu (rodzaj gramatyczny, liczbę).

Kategoria błędów dotycząca zastępowania (liter, wyrazów) stanowiła w badanej populacji kategorię najobszerniejszą, najbardziej zróżnicowaną. Interpretacja zjawisk objętych tą kategorią mogła być przy tym wielokierunkowa.

3/ Opuszczanie (liter, wyrazów), przykładowo:

– opuszczanie liter (jednej litery lub większej ich liczby):

„*ściać*” zamiast „*ścigać*” [4/Ie]

„*Przyjele*” zamiast „*Przyjaciele*” [15/Ie]

– opuszczanie wyrazów (jednego wyrazu lub większej ich liczby):

„*znalazła duży sera*” zamiast „*znalazła duży kawał żółtego sera*” [3/IIb]

„*powpadali na siebie.*” zamiast „*Goniąc po wąskiej ścieżce, powpadali na siebie.*” [17/Ie]

Uczniowie, przepisując tekst, pomijali zarówno elementy strukturalnie najmniejsze – litery, jak i pojedyncze wyrazy czy ciągi wyrazów.

4/ Kontaminacje, przykładowo:

„*fajne i smaczne mieszkanckne mieszkanko*” zamiast „*fajne i smaczne mieszkanko*” [15/Id]

„*duży kawał dóźego sera*” zamiast „*duży kawał żółtego sera*” [14/IIb]

W przypadku tej kategorii błędów istotny jest kontekst, w jakim pojawia się błędny zapis – najbardziej prawdopodobnym mechanizmem powstawania błędów jest tu kontaminacja sąsiadujących ze sobą w tekście wyrazów (zob. wyżej: *mieszkanckne* = *mieszkanko* + *smaczne*). Co ważne, pod wpływem sąsiedztwa może do-

chodząc także do zastępowania liter w strukturze wyrazu (zob. wyżej: *dóžego = duży* /wyraz zapisany uprzednio przez ucznia poprawnie/ + *žółtego*).

5/ Błędy odnośnie do łącznej i rozdzielnej pisowni, przykładowo:

„*ścigo ci*” zamiast „*ścigać*” [14/Ie]

„*sera. Ico zrobiła?*” zamiast „*sera. I co zrobiła?*” [12/IIId]

Problem łącznej i rozłącznej pisowni dotyczył głównie łącznego zapisywania wyrazów, które winny być zapisane oddzielnie. Tylko w jednym przypadku doszło do oddzielenia liter w wyrazie (zob. wyżej: „*ścigo ci*”).

6/ Błędy odnośnie do przenoszenia wyrazu, przykładowo:

„*Wygryzła w nim dziurę, a póż-*
źniej” zamiast „*Wygryzła w nim dziurę, a póż-*
niej” [7/Ic]

„*smaczne mieszka-*
anko” zamiast „*smaczne mieszkan-*
ko” [18/2d]

Odstępstwa odnosiły się głównie do błędnego dzielenia wyrazów. Odnotowano także przypadki ponownego zapisania litery podczas przenoszenia wyrazu (zob. wyżej: *póż-źniej*), dodania łącznika rozpoczynającego w kolejnym wersie drugą część przenieszonego wyrazu, niewłaściwego usytuowania łącznika.

7/ Dodawanie znaków interpunkcyjnych, przykładowo:

„*Goniąc po wąskiej ścieżce*” zamiast „*Goniąc po wąskiej ścieżce*” [21/Ie]

Dodanie znaku interpunkcyjnego było błędem jednostkowym – użyta przez uczennicę kropka pojawiła się na końcu wersu, w środku zdania.

8/ Opuszczanie znaków interpunkcyjnych, przykładowo:

„*franuś i jego pies łatek lubili się ściać goniąc po wąskiej ścieżce, powpadali na siebie ojej teraz chłopiec głaszczce psa a ten liże jego ręce.*” zamiast „*Franuś i jego pies Łatek lubili się ścigać. Goniąc po wąskiej ścieżce, powpadali na siebie. Ojej! teraz chłopiec głaszczce psa, a ten liże jego ręce.*” [4/Ie]

Ta kategoria błędów obejmowała wszystkie znaki interpunkcyjne, znajdujące się w prezentowanych uczniom tekstach. Niekiedy błąd tego typu pojawiał się u danego ucznia jednorazowo, sporadycznie, a innym razem nagminnie (jak w zaprezentowanym wyżej przykładzie).

9/ Niewłaściwe usytuowanie znaków interpunkcyjnych, przykładowo:
 „powiedziała : „ Będę teraz miała fajne i smaczne mieszkanie”.
 zamiast „powiedziała: „Będę teraz miała fajne i smaczne mieszkanie”.
 [17/IIId]

W kategorii tej odnotowano przypadki, gdy znak interpunkcyjny rozpoczął wers, był zbyt oddalony od wyrazu w wersie lub zapisywany był zbyt wysoko czy zbyt nisko względem sąsiadujących wyrazów. Kategoria ta, podobnie jak poprzednia (opuszczanie znaków interpunkcyjnych), odnosiła się do wszystkich znaków interpunkcyjnych występujących w prezentowanych uczniom tekstach.

1.2. Charakterystyka ilościowa błędów

Charakterystykę ilościową błędów zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Błędy w pisowni – charakterystyka ilościowa (częstość występowania w badanej populacji uczniów)

KATEGORIA	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA W BADANEJ POPULACJI (% UCZNIÓW)
Dodawanie (liter, wyrazów)	8%
Zastępowanie (liter, wyrazów)	85%
Opuszczanie (liter, wyrazów)	28%
Kontaminacje	3%
Błędy odnośnie do łącznej i rozdzielnej pisowni	16%
Błędy odnośnie do przenoszenia wyrazu	6%
Dodawanie znaków interpunkcyjnych	1%
Opuszczanie znaków interpunkcyjnych	44%
Niewłaściwe usytuowanie znaków interpunkcyjnych	54%

Z danych przedstawionych w tabeli jednoznacznie wynika, że główny problem ortograficzny odzwierciedlał się w postaci zastępowania (przede wszystkim liter, rzadziej wyrazów). Kolejnym pod względem częstotliwości pojawiania się błędem było opuszczanie (liter, wyrazów) – uczniowie pomijali głównie wyrazy. Można przypuszczać, że dzieci stosowały drugą wyodrębnioną przez E. Górniewicz (1998) strategię przepisywania tekstu (tu: uczeń, nie będąc w stanie bezbłędnie zapamiętać całej treści tekstu, pomija jego elementy – stosowanie przez uczniów tej strategii przypomina formę dyktanda i spotykane błędy również mogą być podobne, o czym w swojej pracy wspominała E. Górniewicz). 16% badanych miało trudności z łączną bądź rozdzielną pisownią wyrazów. Należy zazna-

czyć, że błąd ten nie był z reguły skutkiem stosowania przez ucznia zbyt małych odstępów między wyrazami. Tylko nieraz wiązał się ze „stłoczeniem” wyrazów w wersie (takie przypadki należałoby rozpatrywać jako tzw. rzekome błędy ortograficzne) (Domagała, Mirecka 2010b, 2010/2011). Pozostałe kategorie błędów ortograficznych były zdecydowanie rzadziej spotykane, występowały sporadycznie. Natomiast biorąc pod uwagę poprawność interpunkcyjną tekstów, błąd, jaki dzieci najczęściej popełniały, dotyczył głównie sytuowania znaku interpunkcyjnego w niewłaściwym miejscu bądź pomijania go w tekście. Błąd dodania znaku interpunkcyjnego wystąpił jednostkowo.

2. Wyniki analizy porównawczej z uwzględnieniem poziomu edukacji

Wyniki analizy porównawczej dla klas I i II zestawiono w tabelach 4–5.

Tabela 4. Występowanie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych w przepisanych tekstach. Wyniki ogólne dla klas I i II

KATEGORIA	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA U UCZNIÓW KLASY I (% UCZNIÓW)	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA U UCZNIÓW KLASY II (% UCZNIÓW)
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym	13 %	21%
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym	17 %	29%
Teksty bezbłędne pod względem interpunkcyjnym	36%	58%

Tabela 5. Charakterystyka ilościowa błędów ortograficznych i interpunkcyjnych – dane dla klasy I i II

KATEGORIA	KLASA I		KLASA II	
	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)
Błędy ortograficzne i/lub interpunkcyjne	376	87%	234	79%
Błędy ortograficzne	238	83%	155	71%
Błędy interpunkcyjne	138	64%	79	42%

Tabela 6. Kategorie błędów – charakterystyka ilościowa. Wyniki analizy porównawczej z uwzględnieniem poziomu edukacji

KATEGORIA	KLASA I		KLASA II	
	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)
Dodawanie (liter, wyrazów)	3	6%	5	10%
Zastępowanie (liter, wyrazów)	194	92%	108	78%
Opuszczanie (liter, wyrazów)	29	30%	22	26%
Kontaminacje	2	4%	1	2%
Błędy odnośnie do łącznej i rozdzielnej pisowni	8	16%	11	16%
Błędy odnośnie do przenoszenia wyrazu	2	2%	8	10%
Dodawanie znaków interpunkcyjnych	1	2%	0%	0%
Opuszczanie znaków interpunkcyjnych	98	64%	21	24%
Niewłaściwe usytuowanie znaków interpunkcyjnych	39	52%	58	56%

Analizując dane zamieszczone w tabeli, zauważa się wzrost poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej u uczniów klasy II względem klasy I. 21% uczniów klasy II oddało przynajmniej jedną pracę bezbłędną pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym, a w klasie I było to jedynie 13%. Znaczną poprawę zauważa się pod względem interpunkcyjnym. Ponad połowa uczniów II klasy w minimum jednej próbie nie popełniła żadnego błędu interpunkcyjnego, natomiast zdecydowana większość klasy I wykazywała w tym zakresie trudności.

Rozpatrując otrzymane wyniki pod względem jakościowym, należy stwierdzić, że na obydwu poziomach edukacji (zarówno w klasach I, jak i II) główny problem ortograficzny dotyczył zastępowania (liter, wyrazów), opuszczania (liter, wyrazów) i łącznej lub rozdzielnej pisowni, jednak – ogólnie – częstotliwość popełniania tych błędów była większa w przypadku uczniów klasy I (za wyjątkiem błędów związanych z łączną i rozdzielną pisownią). W niemal każdej z wyszczególnionych kategorii błędów uczniowie klasy I wykazywali większe trudności w stosunku do swoich starszych kolegów. Trzeba jednak zaznaczyć, że odnośnie do dodawania (liter, wyrazów), łącznej i rozdzielnej pisowni oraz przenoszenia wyrazu, to uczniowie klasy II popełnili więcej błędów. W efekcie problem błędów ortograficznych jest bardziej zróżnicowany u uczniów klasy II niż klasy I, gdzie wiodące jest zastępowanie (liter, wyrazów).

Poddając analizie wyniki charakteryzujące pod względem ilościowym błędy interpunkcyjne, zauważa się rozbieżność między badanymi poziomami edu-

kacji. W klasie I główny problem stanowi opuszczanie znaku interpunkcyjnego, a w klasie II przeważnie są one zapisywane, jednak w niewłaściwym miejscu. Niemniej jednak interpunkcja stanowi zdecydowanie większą trudność dla uczniów klasy I, popełnili oni niemal dwukrotnie więcej błędów niż uczniowie klasy II.

Podsumowując, wraz ze wzrostem poziomu edukacji uczniów zauważa się wzrost poprawności prac w obu aspektach (ortografii i interpunkcji).

3. Wyniki analizy porównawczej z uwzględnieniem płci osób badanych

Wyniki analizy porównawczej dla populacji dziewczynek i chłopców zestawiono w tabelach 7–9.

Tabela 7. Występowanie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych w przepisanych tekstach. Wyniki ogólne dla populacji dziewczynek i chłopców

KATEGORIA	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA U DZIEWCZYNEK (% UCZNIÓW)	CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA U CHŁOPCÓW (% UCZNIÓW)
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym	22%	12%
Teksty bezbłędne pod względem ortograficznym	30%	16%
Teksty bezbłędne pod względem interpunkcyjnym	49%	45%

Tabela 8. Charakterystyka ilościowa błędów ortograficznych i interpunkcyjnych – dane dla populacji dziewczynek i chłopców

KATEGORIA	DZIEWCZYNKI		CHŁOPCY	
	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)
Błędy ortograficzne i/lub interpunkcyjne	255	78%	355	88%
Błędy ortograficzne	154	70%	239	84%
Błędy interpunkcyjne	101	51%	116	55%

Tabela 9. Kategorie błędów – charakterystyka ilościowa. Wyniki analizy porównawczej z uwzględnieniem czynnika płci

KATEGORIA	DZIEWCZYNKI		CHŁOPCY	
	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)	Liczba błędów ogółem	Częstość występowania w populacji (% uczniów)
Dodawanie (liter, wyrazów)	3	6%	5	10%
Zastępowanie (liter, wyrazów)	121	84%	183	86%
Opuszczanie (liter, wyrazów)	21	18%	30	38%
Kontaminacje	1	2%	2	4%
Błędy odnośnie do łącznej i rozdzielnej pisowni	4	8%	15	24%
Błędy odnośnie do przenoszenia wyrazu	4	4%	4	16%
Dodawanie znaków interpunkcyjnych	1	2%	0%	0%
Opuszczanie znaków interpunkcyjnych	48	40%	71	24%
Niewłaściwe usytuowanie znaków interpunkcyjnych	52	64%	45	44%

Zestawienie wyników zamieszczonych w tabelach ukazuje skalę problemu ortografii u chłopców w porównaniu z dziewczynkami. Od 12% badanych chłopców otrzymano minimum jedną pracę bezbłędną zarówno pod względem ortograficznym, jak i interpunkcyjnym, w przypadku dziewczynek było to 22%. Dwukrotnie więcej dziewczynek w odniesieniu do chłopców nie popełniło żadnego błędu ortograficznego podczas wykonywania obu prób. Natomiast poziom względnie wyrównuje się (występuje jedynie niewielka przewaga dziewczynek) w aspekcie poprawności interpunkcyjnej.

Pod względem ogólnej liczby popełnionych błędów chłopcy ponownie znacznie przewyższają dziewczynki. Dla obu płci głównym problemem ortograficznym było zastępowanie (liter, wyrazów). Procentowo częstość występowania tego typu błędów jest zbliżona u obu płci, jednak biorąc pod uwagę ogólną liczbę tego typu błędów, jest ona znacznie większa w przypadku chłopców. Ponadto błędy ortograficzne są bardziej zróżnicowane (ze względu na występowanie pozostałych typów błędów) w przypadku chłopców, u dziewczynek za wyjątkiem zastępowania (liter, wyrazów) i opuszczania, pozostałe rodzaje błędów pojawiały się sporadycznie (u poniżej 10% uczennic).

Na szczególną uwagę zasługuje problem interpunkcji. Pomimo iż więcej badanych dziewczynek opuszczało znaki interpunkcyjne, to ogólna liczba tych błędów była znacznie wyższa u chłopców. Również, mimo że większość dziew-

czynek miała trudność z właściwym usytuowaniem znaku interpunkcyjnego, to dziewczynki zrobiły niewiele więcej błędów od chłopców.

Reasumując, po przeanalizowaniu danych można po pierwsze stwierdzić, że większy problem z ortografią mają chłopcy niż dziewczynki i jest on bardziej zróżnicowany u chłopców – obejmuje w większym stopniu wszystkie wyszczególnione typy błędów ortograficznych. Po drugie, mimo że więcej dziewczynek miało problem z interpunkcją, to w przypadku chłopców liczba popełnionych błędów była większa.

ZAKOŃCZENIE

Ortografia stanowi dużą trudność w nauce pisania dla dzieci wstępujących do szkoły i uczących się swego ojczystego języka. Przeważnie trudności w tym zakresie wiązane są z występowaniem tzw. typowych błędów ortograficznych (dotyczących zakresu użycia liter: u/ó, ż/ rz czy h/ch, w związku z tym że odpowiadają one tym samym głoskom, a ich użycie w wyrazach warunkowane jest wieloma zasadami, niełatwymi do opanowania dla uczniów). Przeprowadzone badania ukazują jednak, jak szeroko należy patrzeć na ortografię i interpunkcję (zgodnie z procedurami wyznaczonymi w standardach logopedycznych – Domagała, Mircka 2015), gdyż problem ortografii nie może ogniskować się tylko wokół trudności kwalifikowanych jako tzw. typowe błędy ortograficzne. W badanym materiale stanowiły one niewielki procent wszystkich zanotowanych błędów. Przeprowadzone badania ukazują również wagę problemu interpunkcji na początkowym etapie edukacji szkolnej.

Otrzymane wyniki obrazują stopień nasilenia trudności ortograficznych, jak i interpunkcyjnych u uczniów klasy I szkoły podstawowej względem uczniów klasy II oraz chłopców względem dziewczynek. Po przeprowadzonych analizach stwierdza się, że problem poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej u uczniów klasy I jest znacznie bardziej nasilony niż uczniów klasy II. Ponadto obserwuje się eskalację błędów (głównie interpunkcyjnych) w tekstach przepisywanych na kartce bez liniatury (rodzaj kartki, z liniaturą lub bez liniatury, w niektórych przypadkach mógł okazać się znaczący). Trzeba podkreślić, że błędy pojawiające się podczas przepisywania tekstu mogą być warunkowane u niektórych uczniów trudnościami w czytaniu (podobnie jak na lekcji, np. podczas przepisywania z tablicy).

Mimo że niekiedy liczba dziewczynek i chłopców popełniających błędy była porównywalna, to ogólnie błędów było więcej w pracach chłopców. W toku analizy prac uczniów nie raz napotykałam na problem w interpretacji błędów ze względu na współwystępowanie u uczniów trudności grafomotorycznych, stąd – podczas oceny prac uczniowskich – zasadne jest zwrócenie szczególnej uwagi na tzw. rzekome błędy ortograficzne. Trudności w aspekcie ortograficznym w wielu wy-

padkach współwystępują z zaburzeniami grafomotoryki (i mogą mieć wspólne podłoże – Domagała, Mirecka 2010/2011) – kwestia ta wymaga dalszych szczegółowych badań, uwzględniających wyniki badań własnych i wcześniejszych badań nad grafomotoryką w badanej grupie dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., 1989, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 1999, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 815–859.
- Bogdanowicz M., 2002, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 2011, *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 2012, *Dzieci ze specyficznymi problemami w uczeniu się w reformującej się szkole*, [w:] I. Pietras, *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa, s. 42–70.
- Domagała A., Mirecka U., 2012a, *Analiza wytworów czynności grafomotorycznych dzieci w wieku 7–13 lat*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 337–345.
- Domagała A., Mirecka U., 2010/2011, *Diagnozowanie dysortografii u osób z zaburzeniami w sferze grafomotoryki*, „Logopedia”, t. 39/40, 219–228.
- Domagała A., Mirecka U., 2010a, *Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy w edukacji szkolnej*, „Annales UMCS. Sectio FF Philologiae”, XXVIII, 1, 99–111.
- Domagała A., Mirecka U., 2010b, *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat*, Lublin (wyd. II, poszerzone – Lublin 2015).
- Domagała A., Mirecka U., 2009, *Grafomotoryka w diagnozie logopedycznej*, „Logopedia”, t. 38, 215–227.
- Domagała A., Mirecka U., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dysleksji rozwojowej*, [w:] *Logopedia. Postępowanie logopedyczne. Standardy*, red. S. Grabias, T. Woźniak, J. Panaś, Lublin, 439–460.
- Domagała A., Mirecka U., 2008, *Standardy postępowania logopedycznego w przypadku dysleksji rozwojowej (Specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci)*, „Logopedia”, t. 37, 116–125.
- Domagała A., Mirecka U., 2012b, *Trudności grafomotoryczne. Typologia zjawisk*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, 195–209.
- Górniewicz E., 1998, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Makarewicz R., 2007, *Problemy ukształtowania tekstu w pracach pisemnych uczniów dyslektycznych*, [w:] *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin, s. 109–125.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Pietras I., 2007, *O klasyfikacji błędów w dysortografii*, [w:] *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin, s. 81–92.
- Pietras I. 2008, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk.
- Polański E., 1996, *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa.

NETOGRAFIA

Podracki J., Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych, [w:] http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1100:klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych&catid=54:zespo-dydaktyczny&Itemid=66, dostęp w dniu 19.06.2016.

Rada Języka Polskiego, Ustalenia dotyczące błędów ortograficznych, [w:] http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotycze-bdow-ortograficznych&catid=54:zespo-dydaktyczny&Itemid=66, dostęp w dniu 19.06.2016.