

Renata Makarewicz

Stosowanie znaków przestankowych przez dzieci dysklektyczne : zarys problematyki na podstawie materiału zebranego w szkołach olsztyńskich

Prace Językoznawcze 2, 89-98

2000

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Renata Makarewicz
Olsztyn

**Stosowanie znaków przestankowych
przez dzieci dyslektyczne**
(zarys problematyki na podstawie materiału zebranego
w szkołach olsztyńskich)

**Application de la ponctuation par les enfants
(d'après les enquêtes faites dans les écoles de Olsztyn)**

Les problèmes de la maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation des enfants dyslectiques se manifestent surtout dans les parties finales de travaux écrits, quand l'enfant commence à être fatigué par l'écriture et les troubles de la perception commencent à se manifester. Voilà la conséquence de cet état: *po czterech dniach moja łódź się rozbiła na bezludnej wyspie* (Po czterech dniach moja łódź się rozbiła na bezludnej wyspie.). Cependant les phrases, elles-mêmes sont construites logiquement.

W tekstach pisanych współczesnych użytkowników języka polskiego dostrzec można dużą nieporadność interpunkcyjną. Nawet Polacy stosunkowo dobrze wykształceni nie mają pewności, gdzie postawić przecinek. Powody takiego stanu rzeczy mogą być rozliczne, na pewno jednak przyczyną główną jest stan świadomości interpunkcyjnej wyniesiony ze szkoły podstawowej. Na tym to bowiem etapie kształcenia właściwie zamyka się systemowy kurs nauki ortografii i interpunkcji.

Przedmiotem artykułu jest stosowanie znaków interpunkcyjnych w swobodnych pracach pisemnych redagowanych przez uczniów dyslektycznych. Materiał badawczy stanowią wypracowania szkolne uczniów klasy VI szkoły podstawowej. Są to prace zbierane w latach 1997–1999, a więc w czasie, gdy obowiązywał ogólnopolski program nauczania języka polskiego¹.

Analizowane prace to wypracowania domowe lub pisane w klasie. Najczęściej dotyczyły tematyki związanej z wydarzeniami bądź postaciami z lektur. Autorami prac byli uczniowie, którzy mieli kłopoty w nauce i u których stwierdzono zespół zaburzeń rozwojowych, nazywany dysleksją.

¹ Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII. Warszawa 1990.

Literatura z zakresu pedagogiki i psychologii przedstawia wiele opisów specyficznych trudności w nauce czytania i pisania². Najnowsza definicja dysleksji opracowana w 1994 r. przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona, brzmi następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnością w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni”³.

Dysleksja nie jest w szkole zjawiskiem wyjątkowym. Jak dowodzą badania⁴, dzieci obciążone zespołem specyficznych trudności w nauce czytania i pisania stanowią od 10% do 15% populacji. Podkreślić należy, że ich kłopoty w nauce nie ograniczają się do niepowodzeń ortograficznych. Dzieci dyslektyczne na ogół z trudnością uczą się języków obcych. Ponieważ często nie potrafią zorientować się w schemacie ciała, zawodna staje się w ich przypadku stosowana w szkole najprostsza metoda nauki czytania mapy. Odczytanie rysunków i schematów także czasem wykracza ponad ich umiejętności. Trzeba mieć świadomość, że dzieci te mają kłopoty z wszelkimi przekazami treści w formie pisemnej. W przypadkach szczególnych, mimo że dziecko dysponuje inteligencją nie odbiegającą od normy, jego prace stoją na granicy czytelności zapisu. Nasilenie trudności graficznych w połączeniu z kłopotami w wyznaczaniu granicy zdania, a nawet wyrazu, powoduje, że przekazywana treść traci komunikatywność.

Na odczytanie treści przekazywanych w formie pisemnej ma niewątpliwie także wpływ przestankowanie. Prześledzę drogę nabywania tej umiejętności przez uczniów szkoły podstawowej zaprojektowaną w dokumencie ministerialnym⁵. Z analizy programu nauczania można wyciągnąć wnioski o kolejności podejmowania

² Por. M. Bogdanowicz: *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin 1994; J. Mickiewicz: *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*. Toruń 1996; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenie szkolne*. Warszawa 1975.

³ Cyt. za M. Bogdanowicz: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1996 nr 1.

⁴ M. Bogdanowicz: *Badania nad częstością występowania dysleksji, dysortografii i dysgrafii wśród polskich dzieci*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Psychologia” 1985, nr 7.

⁵ *Program szkoły podstawowej. Język polski...*

zagadnień interpunkcyjnych w cyklu edukacyjnym na poziomie podstawowym. Dziecko poznaje najpierw zasady przestankowania w obrębie zdania pojedynczego, później kolejno: złożonego współrzędnie, podrzędnie i wielokrotnie złożonego. Z zapisów w programie wynika też jasno, że nauczanie interpunkcji warunkowane jest rozszerzaniem wiedzy z zakresu składni.

Już w klasie IV dziecko redaguje samodzielnie dłuższe wypowiedzi pisemne. Są to baśnie odtwórcze i twórcze, opowiadania o losach bohaterów lektur, relacje ze szkolnych uroczystości. Uczeń tworzy własne teksty, w których posługuje się, w miarę swoich umiejętności, różnymi typami wypowiedzi. Musi więc praktycznie posługiwać się różnymi znakami interpunkcyjnymi. Na tym też etapie wymagana jest umiejętność stosowania mowy zależnej, tak więc dziecko musi użyć zdania podrzędnego, choć nic nie wie jeszcze o jego budowie i obowiązujących przepisach interpunkcyjnych. Segmentuje swój tekst w sposób intuicyjny. Dzieci biegle czytające, którym czytanie sprawia przyjemność, w naturalny sposób odtwarzają zapamiętane z literatury sygnały wskazujące na konieczność użycia przecinka. Już na tym etapie dyslektyk pozostaje poza grupą rówieśników, bowiem dla niego czytanie jest najcięższą pracą. Składanie liter jest wystarczająco trudne, więc na inne znaki pisma nie wystarcza już wytrwałość. Oczywiście nie o wytrwałość jedynie tu idzie. Faktem jest, że zaburzenia percepcji wzrokowej powodują niedostrzeganie drobnych elementów zapisu, a za taki można uznać przecinek oraz inne znaki interpunkcyjne. W kolejnych klasach problem się pogłębia. Ratunkiem w nauczaniu interpunkcji wydaje się prawidłowo podawana wiedza z zakresu składni. Podkreślenia wymaga w tym momencie fakt, iż uczniowie dyslektyczni to osoby o normalnej, a często ponadprzeciętnej inteligencji. Z moich nauczycielskich doświadczeń wynika, że dzieci te chętnie i dość łatwo uczą się wszelkich zasad, w tym ortograficznych i interpunkcyjnych. Problem pojawia się w momencie praktycznego ich zastosowania. Potwierdzeniem powyższego stwierdzenia będzie prezentowana analiza prac uczniowskich.

Najłatwiej dostrzec w prezentowanych pracach odstępstwa od zasad interpunkcji polegające na pomijaniu kropki.

Kropka zdaniowa jest przede wszystkim znakiem interpunkcyjnym, ale też ważnym elementem składniowym. W definicji zdania, utworzonej według kryterium ortograficznego, stanowi ona element istotny, a nawet konieczny. Za wypowiedzenie uważa się taki twór, który w tekście ciągłym zaczyna się wielką literą, a kończy kropką⁶. Oczywiście taka definicja jest znacznym uproszczeniem, pozwala jednak na zbliżenie metody segmentowania tekstu, którą stosują wytrawni

⁶ Por. Z. Saloni, M. Świdziński: *Składnia współczesnego języka polskiego* Warszawa 1998, s. 39-40.

znawcy przedmiotu i pozostali użytkownicy języka. Zgodna jest także z intuicyjnie wyznaczaną granicą jakiegoś spójnego gramatycznie i powiązanego treściowo komunikatu słownego.

Dziecko wyróżnia zdanie z dłuższego tekstu w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Od dzieci starszych wymaga się, zgodnie z rozwojem ich wiedzy o systemie językowym, biegłego wyznaczania granicy wypowiedzenia. Uczniowie dyslektyczni miewają z tym poważne kłopoty. Oto przykład wypowiedzenia, w którym ujawniają się takie trudności:

Aniela jest nie zbyt ładną dziewczyną o czarnych oczach zasłoniętych ciemnymi włosami zasłoniętych okularami chodziła w kaloszach i dzisowej kórtce i wcz czerwonym beredzie.⁷

[Aniela jest niezbyt ładną dziewczyną o czarnych oczach zasłoniętych ciemnymi włosami zasłoniętych okularami. Chodziła w kaloszach i dżinsowej kurtce i w czerwonym berecie.]

Analiza składniowa dowodzi, że w prezentowanym przykładzie wydzielić wypada nie tyle zdania składowe, co dwa oddzielne wypowiedzenia. Potwierdzeniem takiej interpretacji jest forma czasu użytych w przytoczonym zdaniu czasowników: czas teraźniejszy *jest* obok czasu przeszłego *chodziła*. Widać więc, że dziecko miało kłopot z wyznaczeniem granicy zdania, a więc użyciem kropki jako znaku rozdzielającego. Nasilenie tych trudności wystąpiło w wypracowaniu innego ucznia, który pisał o swoim spotkaniu z Robinsonem.

Zorganizowałem poszukiwanie Robinsona Kruzo ale nikt się nie zgłosił więc wypłynęłam sam go szukać, po czterech dniach nojalud się rozbiła na bzłudziej wyspie pocztereh goinah spotkołem Robinsona.

[Zorganizowałem poszukiwania, ale nikt się nie zgłosił, więc wypłynęłam sam go szukać.

Po czterech dniach moja łódź rozbiła się na bezludnej wyspie. Po czterech godzinach spotkałem Robinsona.]

Segmentacja tekstu wydaje się oczywista. Dziecko dokonało próby zamknięcia frazy zdaniowej, oddzielając ją przecinkiem, nie wykazało jednak konsekwencji w tym działaniu i drugą frazę zdaniową właściwą pozostawiło nie wydzieloną.

W tej samej pracy dostrzec można inne zabiegi zmierzające do wyodrębnienia samodzielnych jednostek składniowych. W tok opowiadania wpleciono dialog. Zgodnie z zasadami zapisywania rozmowy, które dziecko zapewne właśnie poznało⁸,

⁷ W cytatach z prac uczniowskich zachowana została oryginalna pisownia i interpunkcja. Ze względu na nasilenie błędów, mogące powodować trudności w dekodowaniu, w nawiasach podano skorygowaną wersję wypowiedzenia. Przywołany przykład obrazuje kilka zjawisk językowych charakterystycznych dla trudności, z jakimi borykają się dzieci dyslektyczne. Nie wszystkie przykłady mogą jednak znaleźć szczegółowy opis w artykule, znacznie bowiem wykraczają poza jego tematykę.

⁸ Program nauczania przewidywał zapoznanie uczniów z zasadami zapisywania dialogu w klasie VI.

każda kwestia powinna rozpoczynać się od nowego wiersza i być poprzedzona znakiem pauzy. Interesujące, że prace uczniów dyslektycznych, nasycone różnego typu odstępstwami od norm polszczyzny pisanej, zawsze zawierają graficzne wydzielenie replik. Powodem tego może być właśnie fakt, iż zapisanie dialogu jest umiejętnością świeżo nabytą. Zapis dialogu łatwo też obserwować w literaturze, dzieci poznają go już w początkowym etapie nauki.

- Jak pom się tuczuje
 - Bardzo dobrze owocena drzewach nleko kozie jak w raj
 - A nie teskni pan do domu
 - Już zaponiałem jak on ygloda
- [- Jak pan się tu czuje?
- Bardzo dobrze, owoce na drzewach, mleko kozie, jak w raj.
 - A nie tęskni pan do domu?
 - Już zapomniałem jak on wygląda.]

Podany oryginalny zapis jest obrazem skali trudności, jaką miał do pokonania uczeń. Na uwagę zasługuje fakt, iż uczeń właściwie nie zamykał kolejnych replik żadnymi znakami interpunkcyjnymi. Wydawać się może, że umieszczony na początku zdania pytającego sygnał wyróżniający je jako typ wypowiedzenia spośród innych zdań, przyjmujący postać zaimka pytającego lub typowego dla polszczyzny potocznej spójnika „a” rozpoczynającego zdanie pytające, był dla autora zapisu wystarczającym graficznym wyróżnikiem typu zdania. Przyjmując, że o typie zdania w znacznej mierze decyduje intonacja, która jest w przytoczonym przykładzie czytelna z racji użytych środków językowych, pominięcie znaku zapytania zamykającego zdanie nie jest naruszeniem normy uniemożliwiającym trafne odczytanie komunikatu.

W przytoczonym przykładzie dziecko miało kłopot także z wyznaczeniem granicy wyrazu. O ile niepoprawne zapisanie wyrażenia przyimkowego, polegające na łącznej pisowni przyimka z wiążącym się z nim rzeczownikiem często można spotkać w wypracowaniach uczniowskich, to przyłączenie przyimka do wyrazu poprzedzającego go jest zjawiskiem wyjątkowym (*owocena drzewach*).

Mimo że wypowiedzenia nie są zamknięte znakami interpunkcyjnymi, to niewątpliwie niosą jasny komunikat. Zastosowanie zaimka pytającego na początku wypowiedzenia powoduje odpowiednią kwalifikację typu zdania, chociaż pominięto zamykający je znak zapytania. Wpisanie na początku każdego wypowiedzenia pauzy i wydzielenie go z toku poprzez zapis w nowej linii jednoznacznie porządkuje całość komunikowanej treści. Tworzony jest cykl dialogowy, wyraźnie wymienne repliki nadawcy i odbiorcy układają się w ząbający się łańcuch informacyjny⁹. W przytoczonym fragmencie wypracowania dostrzec można pewne

⁹ Por. K. Rudek-Data: *Struktura dialogu (jednostka dialogowa)*. [W:] *Język, teoria – dydaktyka. Materiały V Konferencji Młodych Językoznawców-Dydaktyków*. Kielce 1982.

cechy charakterystyczne dla wywiadu. Powszechnie znany bohater literacki Robinson odpowiada na pytania reportera.

W pisanych przez dzieci tekstach dialogu łatwo o odstępstwa od przyjętych norm językowych, czego przejawem jest pomieszanie norm polszczyzny mówionej i pisanej. Przykładem na to zjawisko jest drugie zdanie przytoczonego dialogu. Granice kolejnych fraz wyznaczyć powinna interpunkcja. Tak więc wypowiedzenie to może przyjąć następujący zapis:

[Bardzo dobrze. Owoce na drzewach, mleko kozie. Jak w raju!]

Wpisanie na końcu wykrzyknika wydaje się być zgodne z intuicją językową, bowiem porównanie *Jak w raju!* ma niewątpliwie charakter wzmocnienia.

W zakresie wyznaczania zdań składowych w wypowiedzeniu złożonym wypracowania dzieci mających specyficzne trudności w nauce czytania i pisania nie odbiegały zasadniczo od prac ich w pełni sprawnych rówieśników. Znaleźć można przykłady zupełnie poprawnego stosowania zasad interpunkcyjnych.

Przeżył wiele przygód na morzach, aż pewnego dnia po burzy morze wyrzuciło go na nie znany ląd.

Pierwsze dni rozbitka były bardzo ciężkie i smutne, gdyż czuł się bezradny i zawiedziony. Ubrałem się i wyszedłem na podwórko, a tam Czekał jusz mój kolega.

[Przeżył wiele przygód na morzach, aż pewnego dnia po burzy morze wyrzuciło go na brzeg nieznanego lądu.

Pierwsze dni rozbitka były bardzo ciężkie i smutne, gdyż czuł się bezradny i zawiedziony. Ubrałem się i wyszedłem na podwórka, a tam czekał już mój kolega.]

W analizowanych pracach znalazłam niewiele przykładów zdań współrzędnie złożonych. Jeśli uczeń posłużył się już tym typem zdania, to było to zdanie łączne spójnikowe, a najczęściej używanymi spójnikami „i” lub „a”. Rzadko były to zdania złożone z dwóch składowych. Najczęściej wplecione były one w strukturę składniową o większym skomplikowaniu, np.:

Po pierwszej przygodzie obiecał sobie, że wróci do domu, ale gdy stanął na lądzie zapomniał o przysiędze i znów wypłynął.

[Po pierwszej przygodzie obiecał sobie, że wróci do domu, ale gdy stanął na lądzie, zapomniał o przysiędze i znów wypłynął.]

Używane bywały także zdania przeciwstawne, głównie z użyciem spójnika „ale”. Były one umieszczane podobnie jak zdania łączne, w strukturze bardziej skomplikowanej.

Gdy Anna trafiła do Maryli i Mateusza na początku nie była zadowolona ale po pewnym zrozumiała że tu jest jej najlepiej.

[Gdy Anna trafiła do Maryli i Mateusza, na początku nie była zadowolona, ale po pewnym (czasie) zrozumiała, że tu jest jej najlepiej.]

Cytowane powyżej wypowiedzenie może być dowodem na to, jak zawodna bywa metoda nauczania interpunkcji poprzez zapamiętywanie spójników, przed

którymi zawsze wypada postawić przecinek¹⁰. Dzieci często stosują tę „zasadę” bezmyślnie lub zwyczajnie zapominają, jakie są typy „interpunkcyjnych spójników”. W przytoczonym zdaniu uczeń pominął przecinki przed typowymi „ale” i „że”.

W przedstawionym opisie posługuję się klasyfikacją związków składniowych przejętą ze *Składni współczesnego języka polskiego*¹¹. Stosowana przez autorów typologia związków podrzędnych wydaje się dobrze obrazować istotę powiązań składniowych i w pełni odpowiada potrzebom prezentowanej analizy. Zważywszy, że przecinek jest tam pojmowany jako równoprawny element składniowy, nie zaś tylko „kosmetyczny”, wynikający z potrzeb intonacyjnych ozdobnik, dostrzec można w analizowanych pracach pewne prawidłowości natury głębszej niż interpunkcyjna, choć z niej wynikające. Gdyby w nauczaniu składni przyjąć, że przecinek jest niezbędnym elementem zdania, nie zaś tylko dodatkiem umieszczanym ze względów intonacyjnych, to niewątpliwie wzrosłaby świadomość interpunkcyjna użytkowników języka. Dotyczy to zwłaszcza wydzielenia fraz podrzędnych.

Uczniowie dyslektyczni niezwykle rzadko wydzielały przecinkami frazy zdaniowe podrzędne.

Nie dziwię się że Ania dostała tu miłość i opiekę której nie dostała w innych domach.

Odkryłem że jak ciało szybko się porusza to może się wzbąć do góry.

Było to dawno, nazwałem do piętaszek bo oswobodziłem go z niewoli w piątek.

[Nie dziwię się, że Ania dostała tu miłość i opiekę, której nie dostała w innych domach.

Odkryłem, że jak ciało szybko się porusza, to może wzbąć się do góry.

Było to dawno, nazwałem go Piętaszek, bo oswobodziłem go z niewoli w piątek.]

Z całą pewnością są to zdania o poprawnej budowie składniowej. Wypełnione zostały wymagania konotacyjne, a powiązania w obrębie poszczególnych fraz zdaniowych są właściwe. Brak przecinków nie wpływa na zrozumienie przekazywanych treści. Tak więc najważniejsza funkcja języka reprezentowanego przez tekst, funkcja komunikatywna, zostaje tutaj zachowana¹². Ta funkcja nadrzędna realizuje się w postaci kilku funkcji cząstkowych, uzależnionych od stosunku całości komunikatu do kontekstu, nadawcy, odbiorcy, tekstu, języka. Szczegółowa analiza nie mieści się jednak w zakresie tego artykułu.

Błędy interpunkcyjne, choć nie utrudniają odczytania przekazywanych treści, niewątpliwie wpływają na obniżenie jakości pracy pisemnej. Za zdecydowanie niepoprawne uznać należy takie wypowiedzenia, w których z powodu błędów w zapisie odczytanie komunikowanych treści staje się niemożliwe. W pracach dyslektyków często możemy obserwować zacieranie się granicy zdania

¹⁰ Zwrócił na to uwagę J. Miodek w artykule: *O złych nawykach w nauczaniu interpunkcji*. „Poradnik Językowy” 1982, nr 3.

¹¹ Z. Saloni, M. Świdziński: *Składnia współczesnego języka polskiego...*

¹² Por. J. Strutyński: *Gramatyka polska. Wprowadzenie. Fonetyka. Fonologia. Morfologia*. Kraków 1996, s. 20–21.

oraz przemieszczenia fraz zdaniowych, powodujące zjawisko nazywane „potokiem składniowym”.

Ana lubiła fantazjować często była zamyślona miała ryde włosy na początku była zwariowana ale gdy dostała się do seminarium stała się poważna.

Mama usiadła i za czeła słuchać powiedziałem mojej mamnie że Zenek uciekł z domu dawał sobie sam rade ukrat ze sklepu pieniądze Ula niechciała się pogodzić statą byli na wyspie.

[Anna lubiła fantazjować, często była zamyślona. Miała rude włosy. Na początku była zwariowana, ale gdy dostała się do seminarium, stała się poważna.

Mama usiadła i zaczęła słuchać. Powiedziałem mamie, że Zenek uciekł z domu, dawał sobie sam radę, ukradł ze sklepu pieniądze. Ula nie chciała się pogodzić z tatą. Byli na wyspie.]

Teksty dyslektyków o potoku składniowym można oczywiście analizować w oparciu o różne koncepcje językoznawcze, z zastosowaniem różnorodnych klasyfikacji.

Przytoczone wypowiedzenia obrazują skalę trudności, z jakimi borykają się uczniowie dyslektyczni podczas pisemnego formułowania swoich myśli. Okazuje się, że dzieci mające zaburzenia w dekodowaniu znaków graficznych podczas czytania, napotykać także na poważne trudności w prawidłowym przekazywaniu zamierzonych komunikatów słownych w tekstach pisanych samodzielnie. Dodać należy, iż dysleksja w pełnym obrazie zaburzeń ujawnia także kłopoty z grafią zapisu. Tak więc prace pisemne uczniów dodatkowo są nieestetyczne, pełno w nich skreśleń, poprawek powodujących nieczytelność zapisu¹³. Najbardziej oczywiste jest to, że dyslektycy to uczniowie piszący nieortograficznie. W literaturze znaleźć można wykaz typowych błędów popełnianych przez dysortografów¹⁴. Cytowane wcześniej fragmenty wypracowań zawierają przykłady różnorodnych typów nieprawidłowości ortograficznych.

(...) po czterech dniach nojalud się rozbiła na bzludej yspie pocztereh goinah spotkołem Robinsona.

- Jak pom się tuczuję
- Bardzo dobrze owocena drzewah nleko kozie jak w raję
- Już zaponiałem jak on ygloda

Mama usiadła i za czeła słuchać powiedziałem mojej mamnie że Zenek uciekł z domu dawał sobie sam rade ukrat ze sklepu pieniądze Ula niechciała się pogodzić statą byli na wyspie.

Przyczyny powstawania takich błędów mogą być różnorakie. Na pewno znaczna część spowodowana jest zaburzeniami percepcji wzrokowej i słuchowej. Są to takie wykroczenia przeciwko regułom ortograficznym, których inni uczniowie na ogół nie popełniają. W cytowanym fragmencie przykładem mogą być

¹³ Por. J. Mickiewicz: *Jedynka z ortografii?...*, s. 44–48. (Cytaty prac uczniowskich w rzeczywistym zapisie graficznym uzupełnione komentarzem autorki zamieszczonym na s. 19).

¹⁴ *Ibidem*, s. 21–22.

następujące zapisy: *nojalud, bzludej yspie pocztereh goinah, za czeta*. Ponieważ dziecko nie dokonało prawidłowej analizy słów, które zamierzało napisać, nie powiodła się także synteza, która jest procesem warunkującym prawidłowość zapisu¹⁵. Pomijanie w zapisie samogłosek, a nawet nagłosowych fragmentów wyrazów (*bzludej yspie*) spowodowane jest zaburzeniami percepcji słuchowej. Z przyczynami powstawania błędów ortograficznych natury psychologicznej wiążą się ściśle uwarunkowania fonetyczne. To z kolei powiązane jest z wyznaczaniem granicy wyrazu, a więc także błędami takimi, jak przytoczone wyżej. W pracach dyslektyków pojawiają się również regionalizmy, jak dla przykładu: *mamnie* (mamie).

Istotne znaczenie w pojawianiu się opisywanego zjawiska ma niewątpliwie większy stopień zmęczenia dzieci dyslektycznych zwłaszcza pod koniec pracy. Przytoczone przykłady wypowiedzi są bowiem najczęściej końcowymi fragmentami prac pisemnych. Dzieci nie dostrzegają już drobnych elementów zapisu, takich jak znaki diakrytyczne, dwuliterowe odpowiedniki pojedynczych głosek (*h – ch*). Można wręcz postawić hipotezę, że zapis nabiera coraz wyraźniej cech fonetycznych. Zjawisko to musi jednak zostać poddane szczegółowym badaniom.

Powracając do wymagań, jakie przed uczniami klasy VI stawiał w zakresie interpunkcji program nauczania, stwierdzić wypada, że uczniowie dyslektyczni nie osiągają zadowalających wyników w nauce. Ich prace nasycone są różnego rodzaju odstępstwami od normy. Trudno jednoznacznie określić, czy wynikają one z braków w wiedzy o systemie składniowym polszczyzny, czy raczej, podobnie jak uchybienia ortograficzne, z trudności uwarunkowanych określonymi dysfunkcjami rozwojowymi. Przejawy dysfunkcji rozwojowych mogą przyjmować różny zakres i stopień nasilenia. Zawsze należy mieć na uwadze, że są one osobnicze. U konkretnego ucznia mogą wystąpić właściwe tylko dla niego zespoły trudności. Jest to uwaga dość istotna, ponieważ w przypadku szkolnej oceny prac uczniów dyslektycznych należy dostrzegać postępy ucznia, nie zaś obiektywny obraz zapisu.

Uczeń dyslektyczny wkłada wiele wysiłku w zapisanie słów i zapewne „słyszy”, gdzie postawić przecinek, znak zapytania lub wykrzyknik, ale w natłoku trudności nie może tym wymaganiom sprostać. Niewątpliwie utrudnia to odczytanie komunikowanych treści, ale procesu tego nie uniemożliwia. Należy dążyć do tego, aby uczniowie ci właśnie ze względu na swoje ograniczenia poznawali zasady interpunkcyjne w ścisłym połączeniu z systemowym kursem nauki o składni. Przecinek powinien być postrzegany jako element zdania i jako taki powinien być wprowadzany do systemu wiedzy o języku.

¹⁵ O roli zdolności do analizy i syntezy słuchowej lub wzrokowej elementów mowy lub pisma por.: J.E. Nowak: *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisanii*. Bydgoszcz 1994, s. 45–47.

Błędy interpunkcyjne występują w różnych tekstach pisanych. Popołniają je również uczniowie nie mający specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Przyczyn takiego stanu upatrywałabym w nieprawidłowościach procesu dydaktycznego. Interpunkcji należy nauczać w ścisłym powiązaniu ze składnią, nie akcentować treści teoretycznych, lecz dążyć do wytworzenia nawyku segmentowania wypowiedzi zgodnie obowiązującymi normami. Podstawą wydzielenia całości składniowych w wypowiedzeniach o znacznym stopniu skomplikowania powinna być fraza zdaniowa. Należy zmienić sposób nauczania interpunkcji. Odejść od projektowania oddzielnych jednostek lekcyjnych poświęconych zagadnieniom interpunkcyjnym na rzecz okazjonalnych ćwiczeń dotyczących zagadnień przestankowania. Wydaje się to szczególnie ważne w przypadku uczniów, którzy wymagają specjalnych zabiegów edukacyjnych.

*

Przedstawione rozważania są ledwie wprowadzeniem w problematykę, taki bowiem był cel tego artykułu. Badania i próba opisu prac pisemnych uczniów dyslektycznych pozwolą, być może, wypracować doskonalsze metody pracy z tą grupą uczniów.