

ANETA DOMAGAŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5955-5164>

*Karta oceny poziomu graficznego pisma
z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych*
– narzędzie do rozpoznawania problemów
w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej

*Chart of Assessment of the Graphic Level of Handwriting
with A Record of Symptoms of Graphomotor Difficulties*
– a Tool for Identifying Handwriting Problems in Primary School Students

STRESZCZENIE

W artykule omówiono zastosowanie autorskiej *Karty oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych* – narzędzia przeznaczonego do oceny umiejętności w pisaniu uczniów szkoły podstawowej. Określono sposób postępowania, który w warunkach szkolnych pozwala na wielowymiarową ocenę poziomu graficznego pisma, sporządzenie rejestru objawów trudności danego ucznia (jako postawy indywidualizacji działań pomocowych).

Zaprezentowano przypadki trojga dzieci z klasy IV: ucznia z ryzykiem specyficznych trudności w uczeniu się, uczeniicy z inteligencją niższą niż przeciętna oraz uczeniicy przejawiającej trudności w pisaniu, niepoddawanej jednak diagnozie specjalistycznej. W toku analizy próbek pisma określono zakres problemów u poszczególnych osób, wraz z ilustracją błędów graficznych. Klasa IV to dla wielu dzieci moment przełomowy w toku edukacji – jako że wymagania szkolne wzrastają, rozpoznanie deficytów w zakresie pisania i udzielenie uczniowi specjalistycznej pomocy mają istotne znaczenie w kontekście nabywania podstawowych umiejętności szkolnych.

Słowa kluczowe: błędy graficzne, pismo ręczne, poziom graficzny pisma, ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się, inteligencja niższa niż przeciętna, trudności grafomotoryczne.

SUMMARY

The paper discusses the use of the original *Chart of Assessment of the Graphic Level of Handwriting with a Record of Symptoms of Graphomotor Difficulties* – a tool for assessing handwriting skills in primary school students. A procedure was defined which, under school conditions, enables a multifaceted assessment of the graphic level of handwriting, creating a record of symptoms of a student's difficulties (as a basis for the individualization of helping measures).

Three cases of fourth-form children are presented: a schoolboy with a risk of specific learning difficulties, a schoolgirl with lower than average intelligence and a schoolgirl with handwriting difficulties but not subjected to specialist diagnosis. In the course of the analysis of the handwriting samples the range of problems of individual children was defined, including the illustration of handwriting errors. To many children the fourth form is a turning point in the course of their education: since school requirements increase, the identification of handwriting deficits and provision of specialist help to the schoolboy/girl are of crucial importance in the context of acquiring basic school skills.

Key words: graphic level of handwriting, graphomotor difficulties, handwriting, handwriting errors, lower than average intelligence, risk of specific learning difficulties.

WPROWADZENIE

Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych jest narzędziem autorskim, przeznaczonym do oceny umiejętności w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej, pierwszoplanowo w warunkach szkolnych. Może być użytkowana przez nauczycieli (w szczególności klas I-III, a w starszych klasach – przede wszystkim przez polonistów) oraz współpracujących z nimi specjalistów zatrudnionych w szkole – pedagogów, psychologów, logopedów. Została ukierunkowana na rozpoznanie zakresu trudności ujawniających się na poziomie graficznym pisma – pozwala sporządzić rejestr problemów ucznia dający postawy indywidualizacji działań pomocowych.

W swych założeniach bazuje na takich narzędziach diagnostycznych jak *Profil sprawności grafomotorycznych (PSG)* (Domagała, Mirecka 2010) oraz *Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG)* (Domagała, Mirecka 2017c), używanych w głównej mierze w poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹. Kładąc nacisk na ocenę dokonywaną przez osoby, które mają sposobność długoterminowej obserwacji funkcjonowania dziecka w warunkach szkolnych, także na tle zespołu klasowego, *Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych* daje możliwość lepszego współdziałania osób pracujących w szkole oraz diagnostów i/lub terapeutów spoza szkoły. Zwiększa tym samym szanse na należyte wsparcie uczniów, zwłaszcza tych, którzy naby-

¹ W roku 2023 Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku przygotowała kolejne wydania obu tych narzędzi.

wają umiejętność pisania z większym trudem niż inni, ujawniają indywidualne potrzeby edukacyjne.

Narzędzie służy ocenie grafomotoryki (w wybranym zakresie zjawisk), niewątpliwie jednak w kontekście edukacyjnym problematykę trudności w pisaniu należy postrzegać wielowymiarowo, dostrzegając złożoność samego pisania i problemów uczniowskich – w zakresie grafomotoryki, ale i ortografii (zob. np. Górniewicz, 2000, Przybysz-Piwko 2017, Pietras 2017), i szerzej – w aspekcie rozwoju językowego oraz nauki czytania i pisania (np. Awramiuk 2006, Krasowicz-Kupis 2006, Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017, Przybysz-Piwko 2009). Jako że rozwój języka mówionego i pisanego są ze sobą mocno powiązane, trudności w pisaniu są istotnym zagadnieniem dla wielu specjalistów pracujących w szkole, w tym również dla logopedów. Logopedzi powinni mieć tu na uwadze to, że – jak pisała E. Awramiuk (2006) – czytanie i pisanie nie tylko są uwarunkowane językowo, ale również warunkują rozwój językowy.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZIA

Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych koncentruje się na ocenie pisma, co ma pierwszoplanowe znaczenie w edukacji (jeśli odnosić pismo do innych wytworów czynności grafomotorycznych). Oceny tej dokonuje się na podstawie prac ucznia stworzonych w warunkach szkolnych i/lub domowych (np. notatek z lekcji w zeszytach szkolnych, prac domowych). Analizie podlega strona graficzna tekstów powstających w warunkach typowych (dla ucznia, dla zespołu klasowego)². Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że w indywidualnych przypadkach istotne może być zwrócenie uwagi na sytuacyjną zmienność poziomu graficznego tekstów danego ucznia i określenie powodów tej zmienności (np. mocno zróżnicowana może być strona graficzna pisma w różnych zeszytach przedmiotowych, choćby z uwagi na to, czy notatki są sprawdzane przez nauczycieli).

Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych jest narzędziem, w którym zostały wyróżnione kolejno:

I. Ocena poziomu graficznego pisma – rejestr symptomów trudności grafomotorycznych

To zasadnicza część narzędzia. W ujęciu własnym, bazującym na ustaleniach odnośnie do wcześniejszych narzędzi (Ajuriaguerra b.r., Domagała, Mirecka

² Warto przypomnieć, że – wedle opinii J. Mickiewicz (1997) – ocena poziomu graficznego pisma dokonywana na podstawie wytworów szkolnych jest bardziej miarodajna niż na podstawie materiałów uzyskiwanych przez specjalistów w poradni. Sygnalizując tę kwestię, J. Mickiewicz stwierdziła: „zeszyty szkolne odzwierciedlają prawdziwe trudności w technice pisania” (1997, 81).

2010, 2017c), w ocenie poziomu graficznego pisma wyszczególniono kluczowe zagadnienia, takie jak:

- linia (śląd narzędzia pisarskiego),
- litery,
- łączenie liter,
- pochylenie liter (pochylenie pisma),
- wielkość liter (wielkość pisma),
- zapis w wersie i na stronie.

Uzupełniająco ocenia się zapis znaków interpunkcyjnych (i innych znaków graficznych w tekście).

W części I w *Karcie...* wyróżniono zjawiska cechujące poziom graficzny pisma ucznia, zostały one zestawione w 30 punktach (łącznie), z ukierunkowaniem na odzwierciedlające się w zapisie trudności grafomotoryczne³. W zestawieniu symptomów trudności odnoszących się do strony graficznej pisma oceniający wskazuje, jakie zjawiska występują u danego ucznia, tym samym sporządza dla niego indywidualny rejestr problemów.

Osobno uwzględnia się ponadto występowanie tzw. rzekomych błędów ortograficznych.

II. Uwagi na temat trudności w zakresie przebiegu pisania

W tej części wskazuje się dostrzegane u ucznia nieprawidłowości dotyczące przebiegu pisania (wytwór i przebieg czynności pisania są integralne, dodanie znaczących informacji na temat trudności w zakresie techniki pisania sprzyja lepszemu rozumieniu problemów ocenianego ucznia, trafności rozpoznania zjawisk na poziomie graficznym pisma, ich uwarunkowań).

III. Dodatkowe uwagi odnośnie do poprawności ortograficznej

W tej części sygnalizuje się występowanie błędów w pisowni w analizowanych tekstach. Trudności w aspekcie grafomotoryki i ortografii współwystępują u wielu uczniów przejawiających trudności w pisaniu, co należy odnotować. Nabywanie sprawności w obu tych zakresach może być współzależne. Grafomotoryka rzutuje na rozwój sprawności ortograficznych, opanowywanie poprawnej pisowni wyrazów (Połański 1995).

Karta... specjalistom, którzy pracują z uczniem na co dzień, pomaga gromadzić ważne informacje o nabywaniu umiejętności w zakresie pisania, także w kontekście ewentualnej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

³ Systematycznego omówienia zjawisk dokonano w monografii *Trudności w pisaniu. Poziom graficzny pisma*, przygotowywanej obecnie do druku w wydawnictwie Harmonia Universalis. W publikacji dostępne będzie narzędzie z pełnym rejestrzem umożliwiającym wieloaspektową ocenę poziomu graficznego pisma ucznia.

Jest spójna z procedurami oceny specjalistycznej dokonywanej w poradniach z zastosowaniem PSG/ SOSG (podstawowe informacje na temat tych narzędzi zestawiono w tabeli 1), nie wymaga jednak znajomości tych procedur.

Tabela 1. Profil sprawności grafomotorycznych (PSG) i Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG) – informacje podstawowe

	<i>Profil sprawności grafomotorycznych (PSG)</i>	<i>Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG)</i>
Użytkownicy narzędzia	Psycholodzy, pedagodzy (głównym obszarem diagnostycznym, gdzie PSG znajduje zastosowanie, jest diagnoza dysgrafii), również logopedzi, nauczyciele szkół podstawowych posiadający wiedzę oraz doświadczenie zawodowe odnośnie do nabywania umiejętności pisania przez uczniów i trudności przejawianych przez nich w tej sferze.	Specjaliści – psycholodzy, pedagodzy, logopedzi (głównym obszarem diagnostycznym, gdzie SOSG znajduje zastosowanie, jest diagnoza dysgrafii w poradni psychologiczno-pedagogicznej).
Materiał badawczy analizowany w aspekcie wytworów czynności grafomotorycznych	W przypadku pełnej realizacji procedury badania: dwie reprodukcje wzorów literopodobnych (wykonane przez ucznia na kartce bez liniatury i z liniaturą), dwa teksty (przepisane na kartce bez liniatury i z liniaturą).	Dwie próbki pozyskane od ucznia: reprodukcja wzorów literopodobnych na kartce bez liniatury, tekst przepisany na kartce z liniaturą.
Możliwości zastosowania narzędzia	Zastosowanie standardowe i niestandardowe (tu: z ograniczeniem liczby zadań przewidzianych do wykonania przez badanego na materiale językowym i/lub niejęzykowym; z wykorzystaniem materiałów własnych dostosowanych do możliwości badanego dziecka). PSG to narzędzie oceny jakościowej.	Będąc narzędziem znormalizowanym, SOSG używana jest przez specjalistów w ściśle określony sposób.

Tabela 1. Cd.

Rezultaty badania	Badanie pozwala określić profil sprawności grafomotorycznych ucznia z uwzględnieniem dwu aspektów – przebiegu (na podstawie <i>Protokołu obserwacyjnego</i>) i wytworów czynności grafomotorycznych (na podstawie <i>Karty oceny pisma i wzorów literopodobnych</i>). Zasadniczym celem badania jest rozpoznanie zjawisk niepożądanych występujących w aspekcie przebiegu i/lub wytworów czynności grafomotorycznych.	Badanie pozwala ocenić sprawności grafomotoryczne ucznia z uwzględnieniem dwu aspektów – przebiegu i wytworów czynności grafomotorycznych. Określa się, czy poziom rozwoju sprawności grafomotorycznych ucznia jest odpowiedni na danym etapie edukacji szkolnej, czy nie (wyniki wysokie, przeciętne, niskie). Badanie dostarcza również informacji o trudnościach grafomotorycznych ucznia w postaci charakterystyki zjawisk niepożądanych.
-------------------	--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domagała (w druku), Domagała, Mirecka (2010, 2015, 2017b, 2017c).

Karta... służy określeniu zakresu symptomów trudności występujących w zapisie ucznia, niezależnie od uwarunkowań obserwowanych niedostatków. Może być stosowana, gdy podejrzewa się specyficzne bądź niespecyficzne trudności w pisaniu, a także u uczniów już zdiagnozowanych – do oceny aktualnego stanu osiągnięć szkolnych. U części osób pozwoli też wychwycić osobliwości pojawiające się w procesie kształtowania się charakteru pisma, zachowania indywidualne (akceptowalne bądź nie na podstawowym etapie edukacji szkolnej), rezultaty własnych odkryć w świecie pisma⁴.

Dostarczając konkretnych informacji, w ramach całościowej oceny poziomu graficznego pisma ucznia, *Karta...* może być podstawą indywidualizacji działań pomocowych⁵.

⁴ Warto podkreślić, że K. Krakowiak (2023) pisze o dzieciach i młodzieży ze szczególnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (nie zaś: specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi), co sprzyja nieschematycznemu podejściu do uczniów, dostrzeganiu ich różnicowania indywidualnego (z włączeniem do tej grupy także uczniów wybitnie zdolnych).

⁵ Przeciwdziałanie trudnościom w pisaniu (także ich narastaniu) trzeba rozpoczynać możliwie wcześnie na bazie wielowymiarowej oceny grafomotoryki dziecka. Systematyczna ocena jest ważna, jeśli kwestia opanowania pisma ręcznego pozostaje w edukacji kwestią podstawową. Można nadmienić, że zastosowanie w Polsce PSG i SOSG spotkało się z zainteresowaniem specjalistów z innych krajów, w których przykłada się należyłą wagę do nauki pisania ręcznego. Działania zmierzające do adaptacji testu SOSG (przygotowania narzędzia w języku rosyjskim i białoruskim) były przed kilku laty prowadzone we współpracy z badaczami z uniwersytetów w Mińsku i Petersburgu (prace zostały ostatecznie zamknięte z przyczyn niezależnych od badaczy, w związku z zaistniałą

O konkretyzację w charakterystyce trudności odnośnie do strony graficznej pisma upominało się już wielu praktyków (także badaczy, proponujących sposoby niwelowania błędów graficznych w odpowiednio ustalonym dla ucznia zakresie, np. z zastosowaniem samoinstrukcji – Skrzetuska 2007).

Rozpoznawanie symptomów trudności grafomotorycznych z zastosowaniem *Karty oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych*. Egzemplifikacja

Ponizej, w ramach oceny poziomu graficznego pisma, dokonano rozpoznania trudności grafomotorycznych u trojga uczniów klasy IV szkoły podstawowej⁶. Wykorzystując *Kartę oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych*, w toku analiz u każdego z uczniów ustalono zakres nieprawidłowości i zestawiono je wraz z materiałem ilustracyjnym, dokumentującym – przykładowo – trudności poszczególnych dzieci (osobno odniesiono się do problemu tzw. rzekomych błędów ortograficznych). Dopełniając, odnotowano trudności w zakresie przebiegu pisania. Na koniec przedstawiono dodatkowe uwagi odnośnie do poprawności ortograficznej zapisu. Klasa IV to dla wielu uczniów moment przełomowy w toku edukacji – wymagania szkolne wzrastają, rozpoznanie deficytów w zakresie pisania i udzielenie uczniowi specjalistycznej pomocy mają więc istotne znaczenie w kontekście nabywania podstawowych umiejętności szkolnych.

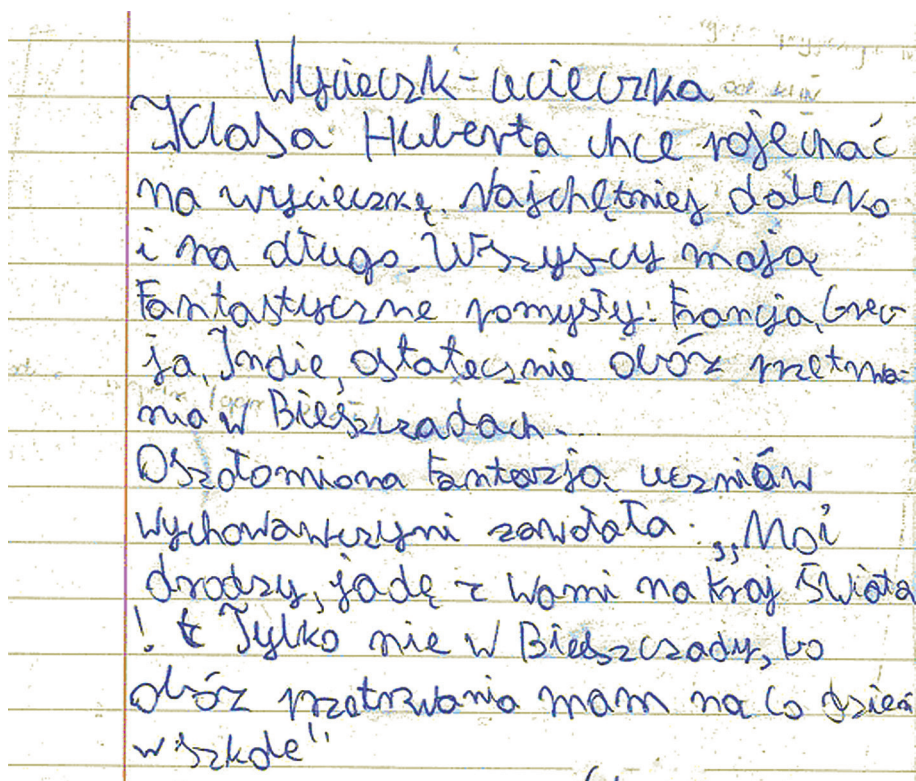
Wszystkie badane dzieci rozpoczęły naukę w klasie I jako 7-latki.

Michał

Uczeń 11-letni, na etapie edukacji wczesnoszkolnej badany w poradni psychologiczno-pedagogicznej – wskazano na ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się (w klasie IV zaczął uczęszczać na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne). Próbkę jego pisma prezentuje rycina 1.

sytuacją polityczną). Ustalenia zawarte w SOSG były niemniej jednak wykorzystane w pracach powstających w toku kształcenia specjalistów w krajach wschodnich, w języku ukraińskim i rosyjskim (np. Цапчук 2021, Панина 2018).

⁶ Uczniowie ci (uczęszczający do tej samej klasy w niewielkiej szkole wiejskiej) uczestniczyli w badaniach normalizacyjnych wykonanych przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku w toku prac nad *Skalą oceny sprawności grafomotorycznych* (Domagała, Mirecka 2017). Badania tych uczniów zrealizowano w drugim semestrze klasy IV. Uprzejmie dziękuję Dyrekcji PTPiP za udostępnienie materiałów, ocenianych uprzednio kontrolnie przez autorki narzędzia. Na potrzeby niniejszego artykułu, w związku z opracowaniem *Karty oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych*, wybrane próbki pisma zostały poddane przeze mnie osobno szczegółowej analizie, zgodnie z wymogami nowego narzędzia (niezależnie od prezentowanych uprzednio problemów uczniowskich odnośnie do graficznej strony pisma, także w przypadkach indywidualnych, np. Domagała, Mirecka 2017a).



Rycina 1. Zapis tekstu – Michał, kl. IV

1. Ocena poziomu graficznego pisma – rejestr symptomów trudności grafomotorycznych

Linia (śląd narzędzia pisarskiego):

Wyrazistość śladu narzędzia pisarskiego jest zmienna (mocny ślad zwłaszcza w początkowych partiach tekstu, zmienna wyrazistość w obrębie niektórych wyrazów, z występowaniem śladu bardzo słabego)

Litery:

– Litery pisane nie są należycie różnicowane w zapisie z literami drukowanymi.

W miejsce liter pisanych uczeń kreśli litery drukowane (zarówno małe, jak i wielkie), np. litera f (w wyrazach: *fantastyczne, fantazja*) oraz litera F (w wyra-

zie *Francja*) zapisywane są w ten sam sposób, w postaci litery drukowanej (*F*). Podobnie jest w przypadku innych liter o niskiej frekwencji użycia (tu: litery drukowane *H*, *G*, w miejsce liter pisanych). Litery *W* oraz *w* kreślone są w zmienny sposób; czasem uczeń sięga po wzorce liter pisanych, czasem drukowanych (por. np. w wyrazach *Wycieczka* oraz *Wszyscy*, podobnie mała litera zapisywana jest zmiennie, częściej z uproszczeniami, jak w przypadku litery drukowanej, np. wami, w szkole).

– Elementy strukturalne liter nie są ze sobą należycie zespolone.

Przykładowo: brakuje zespolenia elementów strukturalnych litery *K* oraz *k*, np. w wyrazach *Klasa*, *daleko*, *wycieczkę*, w związku ze zmiennym sposobem kreślenia tych liter przez ucznia. Czasem bez połączenia zapisywane są znaki diakrytyczne – ogonki pozwalające odróżnić *q*, *ę* od liter *a*, *e*, sytuowane są jako elementy osobne, np. w wyrazach *fantazją* czy *Francją*.

– W zapisie liter występują nieproporcjonalne elementy strukturalne (zbyt duże bądź zbyt małe w stosunku do całości).

Przykładowo: zakłócone są proporcje elementów strukturalnych w przypadku litery *k* (zob. w wyrazie *wycieczkę*), ze zniesieniem różnicy: litera mała – litera wielka (upodobnieniem *k* do *K*). Podobnie np. w przypadku dwuznaku *ch* w wyrazie *pojechać*.

– Litery, ich elementy strukturalne, są zniekształcane (dochodzi też, przy nasilonych zniekształceniach, do zagubienia formy liter).

Przykładowo: zniekształcenia związane ze sposobem kreślenia litery *a* (od góry, zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara i łączeniem elementów strukturalnych) powodują, że jej kształt jest zróżnicowany, często zbliżony do litery drukowanej (por. w wyrazach poniżej).



Rycina 2. Zapis ucznia: *fantazją*, *na kraj świata*.

W związku z zagubieniem formy litera *p* upodabnia się do litery *r* (zob. poniżej w wyrazach *pojechać*, *przetrwania* /tu dodatkowo np.: litera *e* upodabnia się do litery *o*/).



Rycina 3. Zapis ucznia: *pojechać*, *przetrwania*

Łączenie liter:

– Litery łączone są w sposób nadmiarowy: stosowane są połączenia zbyt wyraziste, znaki połączeń rozsuwające litery, powodujące nieregularności w strukturze wyrazu, zob. w wyrazach poniżej.



Rycina 4. Zapis ucznia: *Wszyscy, Tylko*

– Połączenia prowadzone są w nieodpowiednim miejscu, rozpoczynają się i/lub kończą w niewłaściwej części litery (co dodatkowo skutkuje zniekształcaniem formy liter).



Rycina 5. Zapis ucznia: *Najchętniej, daleko*

– Połączenia nie są stosowane tam, gdzie możliwy jest płynny zapis kolejnych liter (zob. na rycinie poniżej), litery bywają zapisywane z odstępem (zob. litera *ć* w wyrazie *pojechać* na rycinie 3).



Rycina 6. Zapis ucznia: *Fantastyczne*

Pochylenie liter (pochylenie pisma):

Kierunek pochylenia liter w poszczególnych wyrazach jest zmienny, litery są „rozchwiane”.

Wielkość liter (wielkość pisma):

– Wielkość liter w wyrazie jest zmienna, nieregularna, w zapisie odznaczają się litery bardzo małe (np. litera *e* w wyrazie *Grecja*) i zbyt duże (litera *s* w wyrazie *Klasa*), z dysproporcją także w dwuznakach (np. w przypadku *sz* w wyrazie *Oszolomiona*). Z powodu dużych liter, niedostosowanych wielkością do liniatury, tekst może być dla ucznia kłopotliwy do pomieszczenia w kolejnych

wersach (zob. w wyrazie *świata* na rycinie 2 – znak diakrytyczny ma postać poziomej kreski w przypadku litery ś, prawdopodobnie z powodu ograniczonego miejsca do zapisu).

Zapis w wersie i na stronie:

– Odstępy między wyrazami w wersie są nienależyte – w zapisie odznaczają się odstępy zbyt małe, odległość między wyrazami jest nieregularna.

– Zapis wersu nie jest utrzymany w jednej linii, poziomo; zapis sytuowany jest nad wyznaczoną linią dolną lub za nisko, z przekraczaniem linii.

– Zapis tekstu dokonywany jest bez odpowiednio wyróżnionych akapitów – brak wcięć.

Uzupełniająco – zapis znaków interpunkcyjnych (i innych znaków graficznych w tekście):

Zastrzeżenia co do formy (postaci graficznej) i usytuowania znaków interpunkcyjnych względem innych znaków graficznych w tekście (zapis w oddaleniu od wyrazów, także zależnie od dostępności miejsca w wersie /tu: np. znak wykrzyknienia zapisany osobno na początku wersu, „przeniesiony” z poprzedniego wersu/).

Występowanie rzekomych błędów ortograficznych:

Tak – jak sygnalizowano wyżej, problem dotyczy kreślenia liter (upodobień na skutek zniekształceń, zagubienia formy liter; zakłóceń proporcji elementów strukturalnych, aż do zniesienia różnicy: litera mała – litera wielka).

2. Uwagi na temat trudności w zakresie przebiegu pisania:

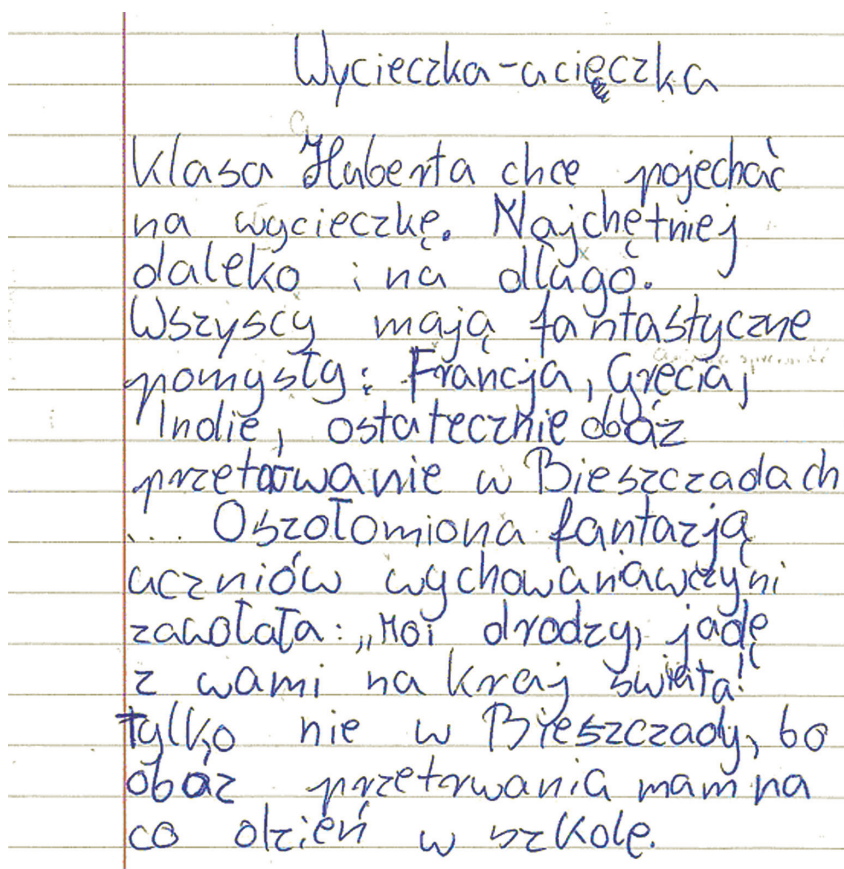
Nieprawidłowy chwyt narzędzia pisarskiego; uczeń trzyma długopis trzema palcami, ale układ palców jest nieodpowiedni. Odległość palców od końcówki piszącej długopisu (tym samym od kartki, na której uczeń pisze) jest mała; uczeń trzyma długopis zbyt nisko.

3. Dodatkowe uwagi odnośnie do poprawności ortograficznej:

Niepoprawny zapis wyrazu: *Wycieczk* zamiast: *Wycieczka* (opuszczenie litery), autokorekta: *uczniów* (uprzednio: *uczniuw*), błąd w zakresie dzielenia wyrazu przy przenoszeniu: *Grec-ja*, brak kropki na końcu zdania (tu: ostatnie zdanie tekstu).

Kinga

Uczennica w wieku niespełna 11 lat, na etapie edukacji wczesnoszkolnej badana w poradni psychologiczno-pedagogicznej – wskazano na inteligencję niższą niż przeciętna (nigdy nie uczęszczała na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne). Próbkę jej pisma prezentuje rycina 7.



Rycina 7. Zapis tekstu – Kinga, kl. IV

1. Ocena poziomu graficznego pisma – rejestr symptomów trudności grafomotorycznych

Linia (śląd narzędzia pisarskiego):

Wyrazistość ślądu narzędzia pisarskiego jest zmienna; śląd słabszy zwykle na początku wersów, potem mocny.

Litery:

- Litery pisane nie są w pełni różnicowane w zapisie z literami drukowanymi.

W miejsce liter pisanych uczennica kreśli litery drukowane – głównie w przypadku wielkich liter, o niskiej frekwencji użycia (tu: np. litera *I* w wyrazie *Indie*, litera *F* w wyrazie *Francja*, z korygowaniem jej formy – poprawki dotyczące formy liter występują też w przypadku litery *H* w wyrazie *Huberta* czy litery *N* w wyrazie *Najchętniej*, co sygnalizuje trudności z przywoływaniem wzorców liter pisanych). Niekonsekwencje dostrzega się też przy kreśleniu liter małych, np. litera *y* zapisywana jest zmiennie, czasem uczennica aktualizuje wzorec litery drukowanej, forma jest uproszczona, zob. w wyrazach: *Wycieczka*, *Wszyscy*.

- W zapisie liter występują nieproporcjonalne elementy strukturalne (zbyt duże bądź zbyt małe w stosunku do całości).

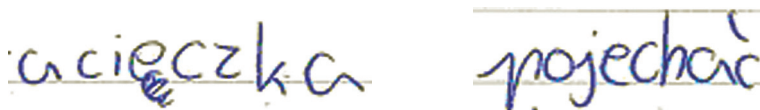
Zakłócone są proporcje elementów strukturalnych w przypadku litery *K* (zob. niżej w wyrazie *Klasa*) oraz *k* (zob. niżej w wyrazie *szkole*), ze zniesieniem różnicy: litera mała – litera wielka (upodobnieniem litery wielkiej do małej i odwrotnie).



Rycina 8. Zapis uczennicy: *Klasa, w szkole*

- Litery, ich elementy strukturalne, są zniekształcane (dochodzi też, przy nasilonych zniekształceniach, do zagubienia formy liter).

Przykładowo: w wyrazach prezentowanych poniżej, zniekształcenia można zaobserwować w przypadku liter takich, jak: *u*, *a*, *p*, *ć* (w wyrazie *ucieczka*, na skutek zniekształceń, litery *u* oraz *a* mają zbliżony kształt).



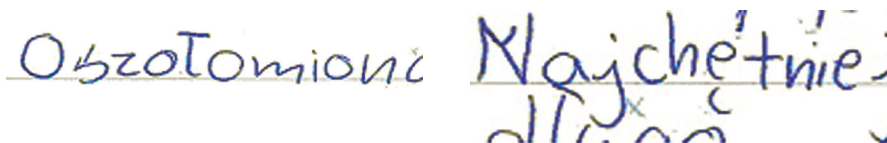
Rycina 9. Zapis uczennicy: *ucieczka, pojechać*

Uwidaczniają się deformacje podstawowych elementów strukturalnych, powtarzalnych w różnych literach, takich jak owale/kółka – są one kreślone bez pożądanego domknięcia kształtu bądź domykanie kształtu wiąże się z jego deformacją (zob. w tekście na rycinie 7 litery *o* oraz *d*, np. w wyrazach: *bo*, *co*, *dzień*).

Tego rodzaju elementy strukturalne liter dzieci uczą się kreślić wcześniej, przed rozpoczęciem nauki pisania w szkole.

Łączenie liter:

– Litery są oddalone od siebie (zapisywane z odstępem, pismo „rozstrzelone” – połączenia nie są stosowane), zob. niżej.



Rycina 10. Zapis uczennicy: *Oszolomiona, Najchętniej*

– Litery zapisywane są niekiedy zbyt blisko siebie, nie zachowują należytej swej odrębności („koláže”, litery „doklejone” – połączenia nie są stosowane), zob. niżej zapisane po sobie litery *wo* w wyrazie *zawołala* oraz *ob* w wyrazie *obóz*.



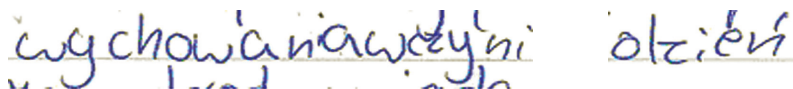
Rycina 11. Zapis uczennicy: *zawołala, obóz*

Pochylenie liter (pochylenie pisma):

Kierunek pochylenia liter w wyrazie jest zmienny, litery są „rozchwiane”.

Wielkość liter (wielkość pisma):

– Wielkość liter w wyrazie jest zmienna, nieregularna, w zapisie pojawiają się litery bardzo małe, zob. litera *i* w wyrazach poniżej (w środku wyrazu *wychowawczyni*, błędnie zapisanego, z trudem dostrzegalna).



Rycina 12. Zapis uczennicy: *wychowaniawczyńi* (zamiast: *wychowawczyni*), *dzień*

– Ogólnie pismo jest zbyt duże – wielkość pisma nie jest dostosowana do liniatury i związanego z nią ograniczonego miejsca do zapisu (kolejne wersy stykają się, litery zachodzą na siebie; bywają zapisywane jedna na drugiej).

Zapis w wersie i na stronie:

- Odstępy między wyrazami w wersie są nienależyte – w zapisie odznaczają się odstępy bardzo duże, odległość między wyrazami jest nieregularna.
- Zapis wersu nie jest utrzymany w jednej linii, poziomo; zapis sytuowany jest nad wyznaczoną linią dolną lub za nisko, z przekraczaniem linii.
- Zapis wersu kończy się przedwcześnie, z oddaleniem od brzegu strony (luki na końcu wersów).
- Zapis tekstu dokonywany jest bez podziału na akapity, w sposób ciągły⁷.

Uzupełniająco – zapis znaków interpunkcyjnych (i innych znaków graficznych w tekście):

Zmienna forma (postać graficzna) i wielkość znaków interpunkcyjnych, także ich usytuowanie względem innych znaków graficznych w tekście (zob. np. na rycinie 7 zapis przecinków po wyrazach: *Francja, Grecja, Indie*, czy zapis zależny od dostępności miejsca w wersie w przypadku wielokropka /tu: znak zapisany na początku wersu, „przeniesiony” z poprzedniego wersu/).

Występowanie rzekomych błędów ortograficznych:

Tak – jak sygnalizowano wyżej, problem dotyczy kreślenia liter (zakłóceń proporcji elementów strukturalnych, aż do zniesienia różnicy: litera mała – litera wielka), może też wiązać się z łączeniem liter (w przypadku „kolaży”).

2. Uwagi na temat trudności w zakresie przebiegu pisania:

Brak.

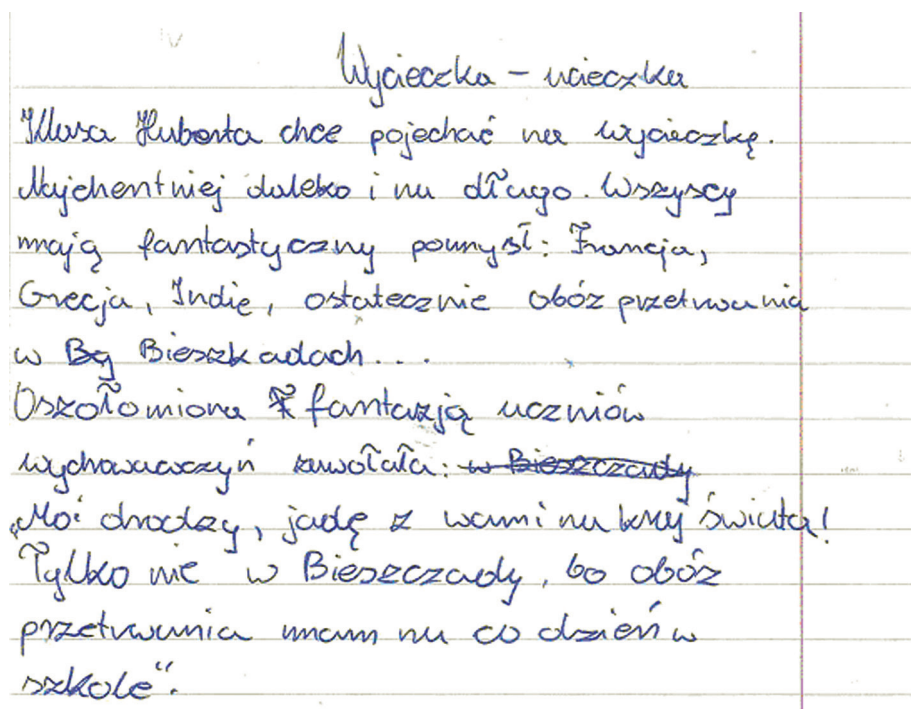
3. Dodatkowe uwagi odnośnie do poprawności ortograficznej:

Niepoprawny zapis wyrazu: *Grecia*, zamiast: *Grecja* (błąd odnośnie do zapisu liter: *j, i* po spółgłoskach), *wychowaniawczyni* zamiast: *wychowawczyni* (dodanie sylaby, prawdopodobnie kontaminacja: *wychowanie + wychowawczyni*); autokorekta: *ucieczka* (uprzednio: *ucięczka*), *obóz* (uprzednio: *obuz* – dwukrotnie), *przetrawanie* (uprzednio: *przetwanie*, jednak bez korekty formy gramatycznej wyrazu; w tekście winno być: *przetrawania*).

⁷ Strukturyzacja tekstu jest ważna w kontekście nabywania przez uczniów umiejętności związanych z budową tekstów pisanych. Brak strukturyzacji tekstu (tu: podziału na akapity) wpływa na odbiór treści przez czytającego. Jak podkreślała E. Awramiuk (2006, 30), środki wyrazu pisma nie wyczerpują się w literach alfabetu – „Pismo, podobnie jak mowa, operuje własnymi sposobami przekazywania informacji”, znaczące jest przestrzenne rozmieszczenie tekstu, np. podział na akapity czy uwypuklanie hierarchii tekstu poprzez zastosowanie numerowanych nagłówków.

Lena

Uczennica 11-letnia (nigdy nie była kierowana na badania specjalistyczne i nie korzystała z zajęć korekcyjno-kompensacyjnych). Próbkę jej pisma prezentuje rycina 13.



Rycina 13. Zapis tekstu – Lena, kl. IV

1. Ocena poziomu graficznego pisma – rejestr symptomów trudności grafomotorycznych

Linia (śląd narzędzia pisarskiego):

Wyrazistość śladu narzędzia pisarskiego jest zmienna w obrębie wyrazów.

Litery:

– Występują litery z dodatkowym elementem strukturalnym.

~~mam~~ mają

Rycina 14. Zapis uczennicy: mam, mają

– Litery, ich elementy strukturalne, są zniekształcane (dochodzi też, przy nasilonych zniekształceniach, do zagubienia formy liter).

Przykładowo: nasilone zniekształcenia prowadzą do zagubienia formy litery *a* (zwykle z upodobnieniem do litery *u*) oraz do zagubienia formy litery *r* (z upodobnieniem do litery *v*), zob. w wyrazach na rycinach poniżej.

The image shows the handwritten phrase "na długiego przetrwania" on a lined background. The letter 'a' is written as 'u', and the letter 'r' is written as 'v'. The word 'długiego' is also somewhat distorted.

Rycina 15. Zapis uczennicy: *na długo, przetrwania*

The image shows the handwritten phrase "z wami na kraj świata!" on a lined background. The letter 'a' is written as 'u', and the letter 'r' is written as 'v'. The word 'świata' is also somewhat distorted.

Rycina 16. Zapis uczennicy: *z wami na kraj świata!*

Częste zniekształcenia utrudniające rozpoznawanie liter podczas czytania czy powodujące ich mylenie z innymi literami (tak jak w przypadku $a = u$), sprawiają, że dekodowanie tekstu (wyrazów, zdań) jest problematyczne – dla samego piszącego i/lub dla innych osób.

Łączenie liter:

– Połączenia prowadzone są w nieodpowiednim miejscu, rozpoczynają się i/lub kończą w niewłaściwej części litery (co dodatkowo skutkuje zniekształcaniem formy liter).

Przykładowo: uczennica, chcąc rozpocząć zapis kolejnej litery od prawej strony (we właściwym dla niej miejscu), nie rezygnuje z ciągłości zapisu, co stwarza wrażenie omijania litery, połączenia prowadzonego nad literą, zob. poniżej w przypadku liter *c*, *ć*, w połączeniach *chc* w wyrazie *chce* (przez co litera *c* ma zbliżony kształt do litery *e* w tym wyrazie) oraz *ać* w wyrazie *pojechać*.

The image shows the handwritten phrase "chce pojechać" on a lined background. The letter 'c' in "chce" is written as 'e', and the letter 'a' in "pojechać" is written as 'e'. The word "pojechać" is also somewhat distorted.

Rycina 17. Zapis uczennicy: *chce pojechać*

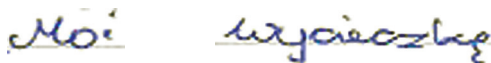
– Litery zapisywane są niekiedy zbyt blisko siebie, nie zachowują należycie swej odrębności w wyrazach („koláže”, litery „doklejone”; połączenia nie są stosowane), zob. w tekście na rycinie 13.

Pochylenie liter (pochylenie pisma):

Kierunek pochylenia liter w wyrazie jest zmienny, litery są „rozchwiane”.

Wielkość liter (wielkość pisma):

– Wielkość liter w wyrazie jest zmienna, nieregularna, w zapisie odznaczają się litery bardzo małe (atroficzne), zob. litery: *i*, *e*, *ę*, w wyrazach poniżej.



Rycina 18. Zapis uczennicy: *Moi*, *wycieczkę*

– Wielkość wyrazów w tekście jest zmienna; w zapisie widoczne są znaczne różnice odnośnie do wielkości pisma, por. np. ogólną wielkość wyrazu *Francja* w stosunku do wielkości wyrazu *Bieszczady* (i pozostałych wyrazów w tym samym wersie, niezależnie od ich długości).

Zapis w wersie i na stronie:

- Odstęp między wyrazami w wersie są nieregularne.
- Zapis wersu czasem nie jest utrzymany w jednej linii, poziomo; zapis nad wyznaczoną linią dolną lub za nisko, z przekraczaniem linii.
- Margines nie jest odpowiednio zachowany – zapis dokonywany jest z przekraczaniem wyrysowanej linii bądź kończy się przedwcześnie (luki na końcu wersów).
- Zapis tekstu dokonywany jest bez odpowiednio wyróżnionych akapitów – brak wcięć.

Uzupełniająco – zapis znaków interpunkcyjnych (i innych znaków graficznych w tekście):

Niewłaściwe usytuowanie znaków interpunkcyjnych względem innych znaków graficznych w tekście (oddalenie od wyrazów).

Występowanie rzekomych błędów ortograficznych:

Tak – jak sygnalizowano wyżej, problem dotyczy kreślenia liter (upodobień na skutek zniekształceń, zagubienia formy liter).

2. Uwagi na temat trudności w zakresie przebiegu pisania:

Nieprawidłowy chwyt narzędzia pisarskiego; uczennica trzyma długopis trzema palcami, ale układ palców jest nieodpowiedni.

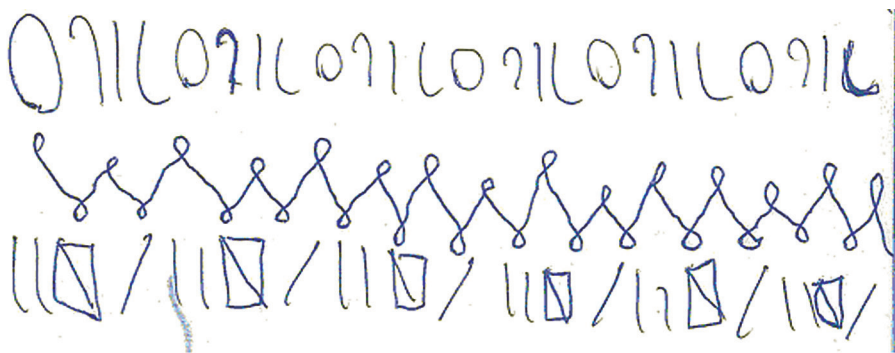
3. Dodatkowe uwagi odnośnie do poprawności ortograficznej:

Niepoprawny zapis wyrazów: *Najchentniej*, zamiast: *najchętniej* (u ucznia zapis zgodny z wymową); w *Bieszkadach*, zamiast: w *Bieszczadach* (w innym miejscu tekstu poprawnie: w *Bieszczady* /za pierwszym razem prawdopodob-

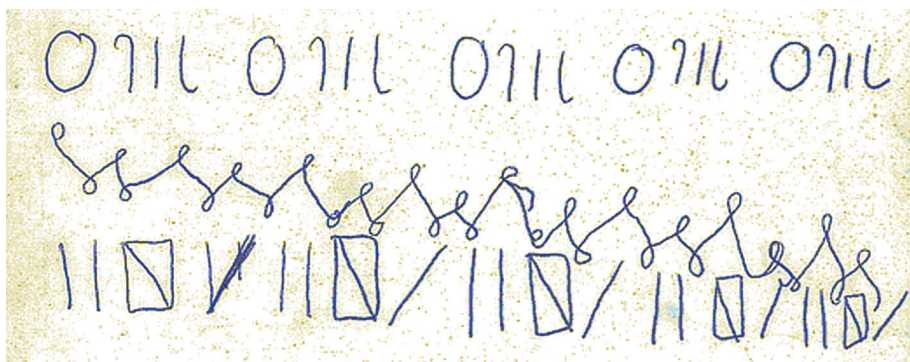
nie wyraz błędnie odczytany podczas przepisywania tekstu, zapisany bez kontrolowania pisowni, oparcia na wzorcu/); *wychowawczyń* zamiast: *wychowawczyni* (prawdopodobnie pod wpływem formy zależnej wcześniejszego wyrazu – *uczniów*); *fantastyczny pomysł*, zamiast: *fantastyczne pomysły*.

Jak już wcześniej wskazywano, *Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych* została opracowana z przeznaczeniem do oceny pisma. W tym miejscu warto jednak, pozostając przy wybranych do oceny przypadkach, przynajmniej zasygnalizować trudności uczniów z odwołaniem do ich prac o charakterze niejęzykowym (pozyskanych w toku badania z użyciem SOSG). Pozwala to spojrzeć na objawy trudności grafomotorycznych wyszczególnione wyżej na podstawie zestawienia zawartego w *Karcie...* w szerszej perspektywie, dostrzec wagę problemów.

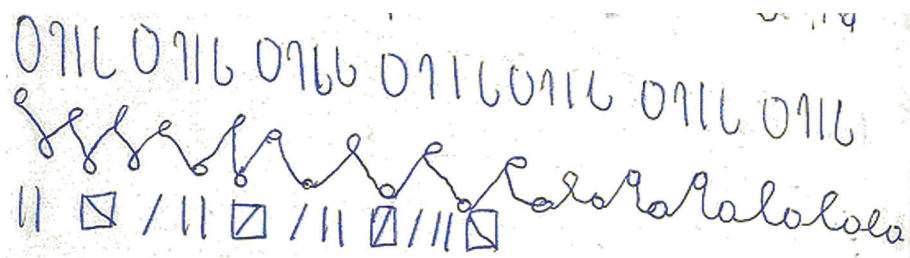
Sięgając po dodatkowe próbki wytworów czynności grafomotorycznych uczniów, (kreślone przez nich wzory literopodobne, a więc materiał niejęzykowy), można mianowicie rozpoznać zjawiska analogiczne do odnotowanych podczas oceny poziomu graficznego pisma, potwierdzające określone symptomy trudności grafomotorycznych, jak również objawy poszerzające spektrum zjawisk niepożądanych. Próbki reprodukcji wzorów literopodobnych Michała, Kingi i Leny zaprezentowano kolejno na rycinach 19–21. Kreśląc wzory, wszyscy uczniowie pracowali miarowo, o ile jednak w przypadku przepisywania tekstu ich czas pracy był zbliżony, to kreślenie wzorów Kingi zajęło znacznie więcej czasu niż pozostałym dzieciom (pracowała ok. minuty dłużej).



Rycina 19. Reprodukacja wzorów literopodobnych (fragment) – Michał, kl. IV



Rycina 20. Reprodukacja wzorów literopodobnych (fragment) – Kinga, kl. IV



Rycina 21. Reprodukacja wzorów literopodobnych (fragment) – Lena, kl. IV

Z uwagi na to, że wzory były kreślone na kartkach bez liniatury, reprodukcje uczniów ujawniają trudności z utrzymaniem zapisu w jednej linii, poziomo, manifestujące się w postaci opadającej linii wersu oraz linii falistej. Odstęp między wersami są nierównomierne, kolejne wersy bywają sytuowane na tyle blisko, że znaki literopodobne stykają się ze sobą (a nawet, jak u Kingi, zachodzą na siebie). Drugi z prezentowanych wzorów okazał się dla uczniów najtrudniejszy do reprodukcji – próbka Michała dokumentuje dużą niestabilność linii (drzenie, nierówności, skrzywienia; linia kreślona jest w sposób niepewny, bez pełnej kontroli), dziewczynom brakuje dostatecznych umiejętności, by odtworzyć podany wzór (zniekształcenia prowadzą do zagubienia formy). U wszystkich uczniów występują zniekształcenia podstawowych elementów wzorów, podobnie do zniekształceń podstawowych elementów strukturalnych liter w przypadku zapisu tekstów (zob. np. deformacje elementów takich jak owale – kreślonych bez pożądanego domknięcia kształtu bądź z domykaniem kształtu i jednoczesnym deformowaniem). Nieodpowiednia do wzorca, zmienna wielkość znaków we wzorze i zmienny kierunek ich zapisu (podobnie jak zmienna wielkość pisma oraz zmienny kierunek pochyleń liter w tekstach) to przejawy nieregularności, nad który-

mi uczniowie nie potrafią zapanować podczas pisania. Trudności grafomotoryczne odzwierciedlają się więc u wybranych uczniów tak na materiale językowym, jak i niejęzykowym. Przypuszczalnie ich rozmaite symptomy można było obserwować kilka lat wcześniej.

ZAKOŃCZENIE

Jak zobrazowano, *Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych* w warunkach szkolnych może efektywnie pomóc w rozpoznawaniu możliwości i ograniczeń w zakresie pisania u uczniów – ustalaniu zakresu trudności grafomotorycznych odzwierciedlających się w zapisywanych przez nich tekstach. Ocena poziomu graficznego pisma pokazuje indywidualne problemy uczniów, z uwzględnieniem takich kategorii, jak: linia – ślad narzędzia pisarskiego, litery, łączenie liter, pochylenie liter (pochylenie pisma), wielkość liter (wielkość pisma), zapis w wersie i na stronie. Dodatkowo zwraca się uwagę na występowanie tzw. rzekomych błędów graficznych oraz na problemy w zakresie ortografii. Dopelniająco notuje się informacje na temat ewentualnych nieprawidłowości w przebiegu czynności pisania.

W opisanych przypadkach – Michała, Kingi, Leny – o niedostatecznym poziomie graficznym pisma stanowią różne niepożądane cechy zapisu, wskazane w rejestrach indywidualnych (tu: na podstawie analizy pojedynczych próbek pisma, pozyskanych w czasie badań prowadzonych w szkole w wybranym zespole klasowym). Jak zaznaczono, u wybranych uczniów obniżony poziom graficzny pisma jest sygnałem szerszego problemu niż trudności w pisaniu (jako że trudności grafomotoryczne uobecniają się na materiale językowym i niejęzykowym). U wszystkich pojawiły się tzw. rzekome błędy ortograficzne, odnotowano ponadto błędy w pisowni (a więc trudności w zakresie grafomotoryki współwystępują z trudnościami ortograficznymi).

Klasa IV to dla wielu uczniów z trudnościami w pisaniu czas odmiennego już funkcjonowania na lekcjach niż na etapie edukacji wczesnoszkolnej – wzrasta obciążenie pisaniem (uczniowie piszą więcej, a tempo pisania musi być odpowiednio szybkie, by gwarantowało niezakłóconą pracę w zespole klasowym), niepowodzenia szkolne mogą się nasilać. Zakłada się, że – w toku nauki pisania w szkole podstawowej i w czasie późniejszym – uczniowie przechodzą przez szereg stadiów, zmierzając stopniowo do etapu pisania nawykowego (który to etap cechuje pisanie sprawne, czytelne, swobodne, w miarę szybkie, bez dłuższego namysłu oraz bezbłędnie, jak również doskonalenie własnego charakteru pisma i stylu wypowiedzi – Kwaśniewska 2019). Uczniowie z trudnościami w pisaniu bez pomocy nauczycieli (i innych specjalistów) mogą jednak nie uzyskać

satisfakcjonujących rezultatów odnośnie do podstawowych umiejętności szkolnych. Zwykle – by sięgnąć po konstatację A. Ratajek (2011) – niska sprawność grafomotoryczna jest problemem całego życia. Działania pomocowe, bazujące na pogłębionej ocenie możliwości ucznia, adekwatne do niej, winny być możliwie wczesne i systematyczne, by zwiększyć jego szanse na osiągnięcie wprawy w pisaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra de J., *Skala Dysgraficzna*, tłum. B. Borysowicz [maszynopis, b.r.].
- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białyсток.
- Цапчук Володимирівна О., 2021, *Розвиток графомоторних авичок дошкільників засобом технології пісочної анімації*, Криворізький державний педагогічний університет.
- Domagała A., *Trudności w pisaniu. Poziom graficzny pisma*, Gdańsk (w druku).
- Domagała A., Mirecka U., 2010, *Profil sprawności grafomotorycznych*. Gdańsk.
- Domagała A., Mirecka U., 2015, „Profil sprawności grafomotorycznych” jako narzędzie diagnozy logopedycznej, [w:] *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, red. M. Kurowska, E. Wołańska, Z Prac Towarzystwa Kultury Języka, t. XII, Warszawa, s. 291–303.
- Domagała A., Mirecka U., 2017a, *Handwriting in the computer age. The products of graphomotor activities of children in light of experimental studies*, EDULEARN17 Proceedings, ed. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, Barcelona, s. 5543–5549.
- Domagała A., Mirecka U., 2017b, *Procedura diagnozowania zaburzeń grafomotorycznych u dzieci ze schorzeniami neurologicznymi – propozycja własna*, [w:] *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka*, red. G. Jastrzębowska, J. Góral-Pórola, A. Kozolub, Opole, s. 493–505.
- Domagała A., Mirecka U., 2017c, *Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG*, Gdańsk.
- Górniewicz E., 2000, *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Olsztyn.
- Krakowiak K., 2023, *Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2006, *Dysleksja a rozwój mowy i języka*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk, s. 53–69.
- Kwaśniewska M., 2019, *Pismo jako element komunikacyjny*, [w:] *Komunikacja i edukacja. Studia i szkice*, red. A. Wileczek, Kielce, s. 43–54.
- Mickiewicz J., 1997, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Toruń.
- Панина К.В., 2018 *Развитие графомоторных навыков у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством книжек-раскрасок*, Тольяттинский государственный университет.
- Pietras I., 2017, *Ortografia a umiejętność pisania*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk, s. 231–244.
- Przybysz-Piwko M., 2017, *Klasyfikacja błędów w pisaniu*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk, s. 212–230.
- Przybysz-Piwko M., 2009, *Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania*, [w:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk, s. 125–151.
- Polański E., 1995, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa.

- Ratajek A., 2011, *Niska sprawność grafomotoryczna problemem całego życia*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 20.
- Ratajek Z., Zbróg Z., red., 2011, *Prorozwojowe aspekty kształcenia językowego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Kielce, s. 277–286.
- Skrzetuska E., 2007, *Zastosowanie samoinstrukcji w pracy z dziećmi z zaburzeniami pisma*, [w:] *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 427–432.