

ANETA DOMAGAŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Symptomatologia zaburzeń grafomotoryki – uwarunkowania sytuacyjne, trudności w ocenie

Symptomatology of Graphomotor Disorders – Situational Determinants and Assessment Difficulties

STRESZCZENIE

W artykule podejmuje problematykę symptomatologii zaburzeń grafomotoryki z ukierunkowaniem na sytuacyjne uwarunkowania obserwowanych objawów patologii i implikowane przez nie trudności w ocenie pisma/ czynności pisania – na przykładzie własnych pacjentów objętych opieką Pracowni Logopedycznej Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Uczniowie z zaburzeniami grafomotoryki, a bez właściwej diagnozy, doświadczają niepowodzeń szkolnych – podejmując próby zaradzenia im, podążają za uwagami nauczycieli i rodziców dotyczącymi w głównej mierze efektu ich pracy, nie zaś sposobu wykonywania czynności. Czasem mogą osiągać stosunkowo wysoki poziom graficzny pisma, czytelność tekstu, jednocześnie jednak nie są w stanie odpowiednio funkcjonować w warunkach szkolnych i w domu, pisanie jest zbyt czasochłonne, wyczerpujące, zanadto angażuje uwagę piszącego kosztem innych rodzajów aktywności. Ilustrację zjawisk stanowią próbki pisma pacjentów.

Słowa kluczowe: logopedia, diagnoza, sprawności grafomotoryczne, dysgrafia.

SUMMARY

The article deals with the problem of symptomatology of graphomotor disorders, focusing on the situational determinants of the observed symptoms of pathologies and on the related difficulties with the assessment of handwriting/writing activity. It is based on the example of my own patients under care of the UMCS Department of Logopedics and Applied Linguistics Logopedic Lab. Students with disordered graphomotor skills and without being properly diagnosed experience failures at school: when trying to prevent them, they follow the remarks made by teachers and parents which largely refer to the results of their students' work rather than the manner of performing the writing activities. Students with graphomotor disorders may sometimes achieve a comparatively high graphic level of handwriting, and the legibility of the text, at the same time, however, they are unable to

function properly under school conditions and at home as writing is too time-consuming and exhausting, it engages the student's attention too much at the expense of other kinds of activities. The illustration of the phenomena in question is the patients' handwriting samples.

Key words: logopedics, diagnosis, graphomotor skills, dysgraphia.

WPROWADZENIE

Na gruncie logopedii istnieje potrzeba pogłębienia refleksji nad grafomotoryką i jej zaburzeniami. W patologii mowy zależności między komunikacją słowną oraz komunikacją pisemną jednostki mogą być niezwykle złożone – różnicowanie tych dwu sfer za sprawą kanału przekazu informacji objaśnia zjawiska zachodzące w normie (Grabias 2001), w przypadkach zaburzeń, zwłaszcza rozwojowych, występuje natomiast bardzo wiele problemów szczegółowych, ważnych w aspekcie diagnostycznym i terapeutycznym. Obrazują to m.in. prace poświęcone zaburzeniom centralnych procesów przetwarzania słuchowego (Przybyła, Wall 2012) czy ADHD (Stasik i in. 2009), podejmujące problem uwarunkowań różnego typu trudności doświadczanych przez pacjentów.

Grafomotoryka aktualnie coraz częściej postrzegana jest wielowymiarowo. W nurcie badań zorientowanych na analizę kinematyczną pisma podkreśla się, że zastosowanie rysownicy cyfrowej do oceny pisania i rysowania zmieniło podejście do problemu – ze zorientowanego na produkt na zorientowane na proces; obok jakości pisma bada się automatyzację ruchów pisania, ich płynność (Stasik i in. 2009). Jak pokazują te badania, w postępowaniu terapeutycznym oczekiwania i wymagania dotyczące jednocześnie produktu i procesu nie zawsze dają się pogodzić. Z pewnością nie wszystkim pacjentom można pomóc, zwłaszcza w przypadku zbyt późnej interwencji.

Faktem jest, że praktycy nie dysponują specjalistyczną aparaturą umożliwiającą dokładne zbadanie przebiegu czynności pisania. Ten aspekt pisania nie może być jednak pomijany w postępowaniu diagnostycznym, gdyż u osób z trudnościami grafomotorycznymi może to bardzo negatywnie wpływać na kształtowanie się umiejętności pisania, na całą edukację szkolną. Szerokie ujęcie grafomotoryki, zasadzające się na zespoleniu przebiegu i wytworu czynności grafomotorycznych, determinuje ocenę wielopłaszczyznową – obydwie wskazane aspekty są tu równie ważne (Domagała, Mirecka 2010b). Niemniej jednak w warunkach szkolnych uwagę nauczycieli, pedagogów w głównej mierze ogniskuje dysgrafia rozumiana jako: „nieporządne i nieczytelne pismo” (Wrońska, Nowak 2007, 93): „Termin »dysgrafia« określa najczęściej niski poziom graficzny pisma, powodujący, iż jest ono nieczytelne lub trudne do odczytania” (Wrońska 2009, 336). J. Wrońska i E. Nowak podkreślają, że istnieje potrzeba stworzenia dobrych kryteriów dysgrafii, ustalenia norm (2007).

W podstawowym wymiarze problemem pozostaje to, że wiedza na temat zaburzeń pisania i czytania ciągle jest w społeczeństwie stosunkowo niska. M. Półtorak (2007) poddała diagnozie stan wiedzy przyszłych pedagogów i nauczycieli (studentów kończących studia magisterskie)¹ – choćby na tej podstawie można sądzić, że trudności szkolne wielu uczniów nadal nie będą w porę dostrzegane.

CEL ARTYKUŁU

W artykule podejmuję problematykę symptomatologii zaburzeń grafomotoryki, z ukierunkowaniem na sytuacyjne uwarunkowania obserwowanych objawów patologii i związane z tym trudności w ocenie pisma/ czynności pisania – na przykładzie własnych pacjentów objętych opieką Pracowni Logopedycznej Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS. Celem artykułu jest omówienie i zilustrowanie zjawisk występujących w przypadku zaburzeń grafomotoryki nierozpoznanych w optymalnym dla pacjenta czasie, niejawnych dla otoczenia – nauczycieli, rodziców, w odmienny sposób przez nich pojmowanych, co w konsekwencji pozbawia dziecko należytego wsparcia i pomocy specjalistycznej. W takich warunkach zaburzenia grafomotoryki związane są z narastaniem problemów w nauce i występowaniem w toku edukacji trudności o charakterze uogólnionym, dotyczących wielu przedmiotów szkolnych.

POSTĘPOWANIE BADAWCZE

Postępowanie badawcze obejmowało: przeprowadzoną na szerokim materiale analizę wytworów (zeszytów szkolnych, notatek, prac pisemnych powstających w toku zajęć terapeutycznych) i obserwację zachowań osób badanych podczas zajęć, wywiady z badanymi i ich rodzicami, analizę dokumentacji i wyników badań specjalistycznych. W niniejszym opracowaniu prezentuję rezultaty postępowania badawczego odnoszącego się do dwóch wybranych pacjentów.

1. Konrad J., uczeń klasy VI szkoły podstawowej

Na etapie nauczania początkowego chłopiec miał duże trudności z nauką czytania i pisania – czytanie opanował w klasie IV i od tamtego czasu czyta błędnie, we właściwym tempie i ze zrozumieniem, natomiast trudności w pisaniu utrzymują się nadal. Z konsultacji specjalistycznych Konrad nie korzystał aż do klasy VI, a na tym etapie problemem zgłoszonym przez rodziców w Pracowni

¹ Najwyższy poziom wiedzy o dysleksji mieli przyszli pedagodzy (42,35% prawidłowych odpowiedzi w „Kwestionariuszu Świadomości Dysleksji”), niższy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (22,58%), najniższy nauczyciele języka polskiego (8,14%).

Logopedycznej były błędy ortograficzne. W wywiadzie z rodzicami podjęto kwestię obniżonego poziomu graficznego pisma – trudności w tej sferze od dawna budziły ich niepokój, jednak wiązano je z brakiem pilności i staranności dziecka, niechęcią do podejmowania wysiłku i czekano na samorzutną poprawę. Wskazano, że niektórzy nauczyciele obniżają mu oceny ze względu na stan zeszytów przedmiotowych, ale inni nie mają w tym względzie uwag. Bardzo pozytywne opinie o uczniu dotyczą jego licznych zainteresowań, rozległej wiedzy w wybranych dziedzinach. Dla samego chłopca pisanie jest źródłem narastającej frustracji.

W tym przypadku, z uwagi na ustalenia własne w zakresie ortografii i grafii, zalecono pełne zdiagnozowanie ucznia w poradni psychologiczno-pedagogicznej – w rezultacie stwierdzona została dysleksja rozwojowa (dysortografia, dysgrafia), ze wskazaniem jednocześnie na inteligencję wyższą niż przeciętna. Jako jedną z przyczyn dysleksji rozpoznano znacznie obniżoną sprawność manualną. Konrad jest więc przykładem osoby przez wiele lat samodzielnie zmagającej się z zaburzeniami w sferze grafomotoryki, bez właściwej diagnozy i pomocy specjalistycznej, z opinią „zdolnego lenia”.

2. Dominika K., uczennica klasy IV szkoły podstawowej

Na etapie nauczania początkowego u uczennicy obserwowano nasilone trudności w nauce, w klasie II została ona skierowana przez szkołę na badania diagnostyczne do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Stwierdzono wówczas, że ogólny rozwój intelektualny dziecka sytuuje się w dolnym obszarze zdolności przeciętnych i jest nieharmonijny, po kolejnych dwóch latach, w kl. IV, rezultaty były jeszcze słabsze – ogólny rozwój intelektualny na poziomie niższym niż przeciętny, liczne, nieprzewyciężone deficyty parcjalne. W interesującym nas zakresie wskazano, że poziom graficzny pisma jest znacznie obniżony (tu: uczennica pisze litery pochylone w różne strony, przejawia dużą męczliwość, tempo pracy jest powolne, podczas pisania obserwuje się wzrost napięcia mięśniowego ręki). W charakterystyce osobowości podkreślono, że Dominika jest bardzo wrażliwa, emocjonalnie przeżywa trudności związane z niepowodzeniami szkolnymi.

Pod opieką Pracowni Logopedycznej dziewczynka pozostawała od końca klasy III ze względu na trudności z opanowaniem czytania i pisania. W tym przypadku, w analizie dokumentacji szkolnej należy zwrócić uwagę na wysoką ocenę nauczyciela dotyczącą pisma dziecka (tu: np. w ocenie śródrocznej w klasie III w zakresie pisania wskazano: „pisze kształtnie, starannie, estetycznie”). Dominika jest przykładem osoby, u której z punktu widzenia nauczycieli i rodziców, zaburzenia grafomotoryki pozostają niejawne do tego stopnia, że poziom graficzny pisma uznaje się za „mocną stronę” dziecka, mającego uogólnione trudności

w nauce (będącego tzw. „słabym uczniem”). Diagnoza dysgrafii (dysleksji rozwojowej) w przypadku inteligencji niższej niż przeciętna to diagnoza nieuprawniona (Bogdanowicz 2009), lecz, co się z tym wiąże, trudności w pisaniu stają się jednym z niedostatecznie rozpoznanych problemów szkolnych dziewczynki, nierozumianych przez jej otoczenie.

U wskazanych wyżej osób w trakcie postępowania badawczego odnotowano objawy zaburzeń w sferze grafomotoryki (zgodnie z kategoriami wyznaczonymi w „Profilu sprawności grafomotorycznych” – Domagała, Mirecka 2009a; 2009b; 2010c), poddano analizie uwarunkowania sytuacyjne poziomu graficznego pisma oraz określono implikowane przez nie trudności z rozpoznawaniem objawów patologicznych w warunkach szkolnych i domowych.

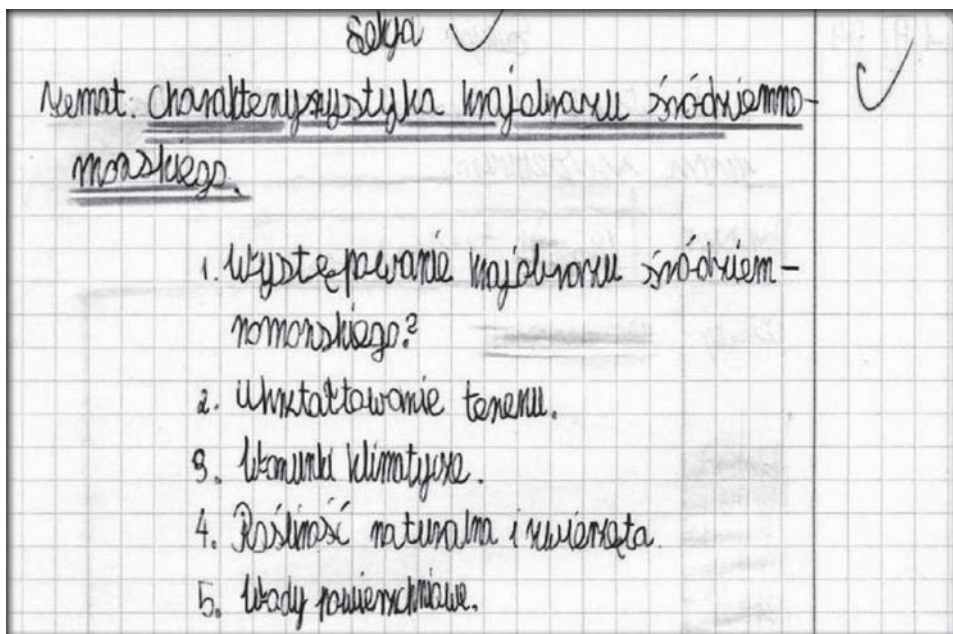
REZULTATY

Zaburzenia grafomotoryki u uczniów doświadczających niepowodzeń szkolnych mogą przez długi czas pozostawać nierozpoznane. Objawy zaburzeń w sferze grafomotoryki bywają sytuacyjnie zmienne, co utrudnia ocenę nasilenia trudności w tej sferze.

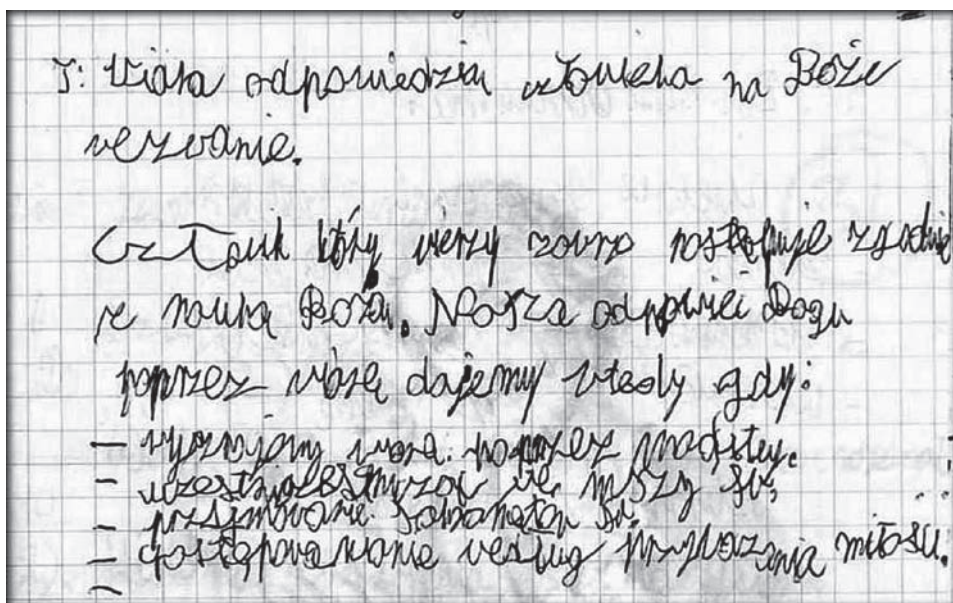
Przypadek Konrada J.

Przypadek Konrada nakazuje zwrócić uwagę na bardzo zróżnicowany poziom graficzny jego wytworów – teksty zapisywane podczas lekcji w zeszytach szkolnych mogą nawet budzić wątpliwości, czy ich autorem jest ta sama osoba (por. przykład 1a oraz 1b).

Zgromadzone próbki pisma z różnych zeszytów przedmiotowych (z tego samego okresu nauki) w toku analizy wytworów czynności grafomotorycznych, obejmującej kategorii zawarte w „Karcie oceny pisma i wzorów literopodobnych” (Domagała, Mirecka 2010c), zyskują wyższe lub niższe noty. Umiejętności ucznia mogły być więc odmiennie postrzegane przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Tym, co decyduje o różnorodności próbek, jest tu pierwszoplanowo motywacja zewnętrzna piszącego: praca najpewniej zostanie przez nauczyciela sprawdzona – niesprawdzona, oceniona na stopień – nieoceniona, wpłynie to na ocenę końcową z przedmiotu – nie wpłynie. W efekcie może powstać zapis czytelny, któremu nie można zarzucić niestaranności (por. przykład 1a – uczeń zyskuje tu w oczach nauczyciela, dbając np. o odpowiednie usytuowanie zapisu w liniaturze i na stronie, stosując kolorowe podkreślenia i nie dopuszczając przy tym do przekreślania liter poniżej ich kadłuba), lub zapis odczytywany z trudem/ miejscami nieczytelny, zdradzający zupełny brak dbałości o poziom graficzny pisma (przykład 1b). W przypadku znacznie obniżonej sprawności manualnej, a stwierdzono to u Konrada, strona graficzna tekstów zapisywanych w szkole i w domu zależna jest od wysiłku, jaki uczeń może włożyć w pisa-



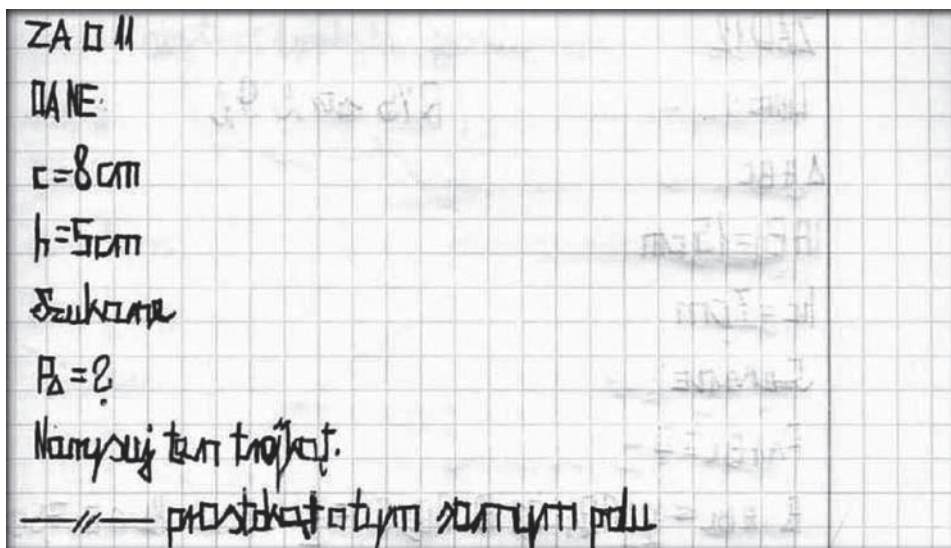
Przykład 1a. Konrad J. – zapis w zeszytcie do geografii, kl. V



Przykład 1b. Konrad J. – zapis w zeszytcie do religii, kl. V

nie, i czasu, którym aktualnie dysponuje. Konrad skarży się na szybkie męczenie się podczas pisania, wyczerpanie, czasochłonność – nieraz ma wrażenie, że ruchy pisarskie zupełnie wymykają mu się spod kontroli (można się tego domyślać, oceniając próbki pisma, takie jak 1b). Stosunkowo dobrze prezentuje się jego, często sprawdzany, zeszyt do j. polskiego – wyższy poziom graficzny notatek w tym zeszycie osiągnął jednak kosztem innych, niesprawdzanych, z całą mocą ujawniających niewydolność ucznia na lekcjach (jak pokazuje to przykład 1b), zwłaszcza gdy zapisuje się dużo tekstów. W tym wypadku szczególne starania ucznia podejmowane z obawy przed negatywną oceną utrudniają poloniście dostrzeżenie, jaką skalę trudności stanowi dla chłopca pisanie.

Analiza wytworów szkolnych pozwala stwierdzić, że chłopiec zwykle dąży do osiągnięcia czytelnego dla siebie zapisu – potwierdzono to w trakcie wywiadu z badanym. Retusze w notatkach, skreślenia, staranne zapisywanie najważniejszych informacji, np. poleceń w pracach domowych, to oznaki tego, że chłopiec chce korzystać z własnych tekstów, chce je odczytać. Jeśli chodzi o naukę, Konrad jest chłopcem ambitnym – rodzice, obydwójce z wyższym wykształceniem, imponują mu osiągnięciami zawodowymi i dlatego chciałby on uzyskiwać jak najlepsze wyniki w nauce, traktując je jako warunek zdobycia dobrego zawodu i rozwijania własnych zainteresowań. W sytuacji braku pomocy specjalistycznej (w okresie przed diagnozą dysgrafii), często podejmował próby samodzielnego poradzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. Przykłady 2a oraz 2b, próbki z tego samego zeszytu, obrazują dążenie do czytelności zapisu: za sprawą wpro-



Przykład 2a. Konrad J. – dążenie do czytelności zapisu w zeszycie do matematyki; litery i cyfry kanciaste

wadzenia szczególnej, kanciastej formy znaków graficznych i regularności zapisu, wzorowanego na piśmie technicznym (2a) czy też poprzez zapisywanie dużych znaków o wyrazistych kształtach, z zaokrągleniem linii.

Kad 2

$$\frac{2}{3} \cdot 30 = \frac{60}{3} = 20$$

$$\frac{1}{9} \cdot 300 = \frac{300}{9} = 30 \frac{30}{9} = 33 \frac{3}{9}$$

$$\frac{3}{5} \cdot 45 = \frac{135}{5} = 27$$

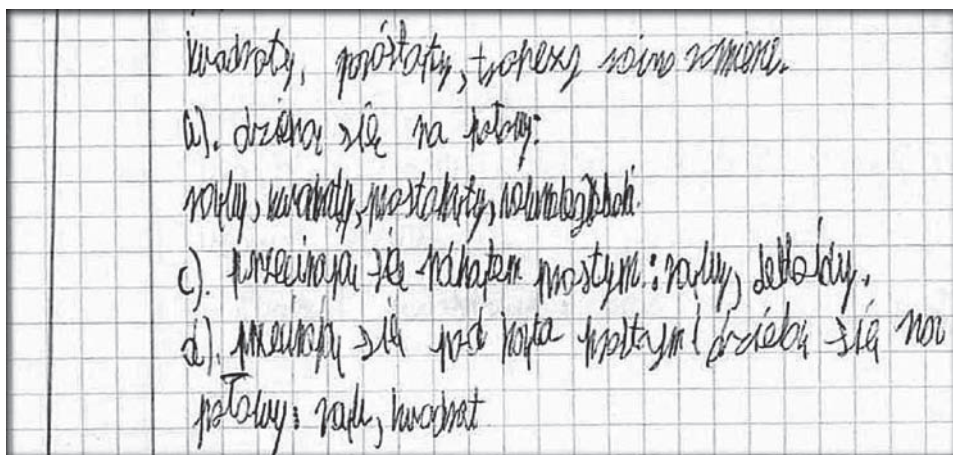
$$\frac{1}{4} \cdot 16 = \frac{16}{4} = 4$$

$$\frac{2}{5} \cdot 40 = \frac{80}{5} = 16$$

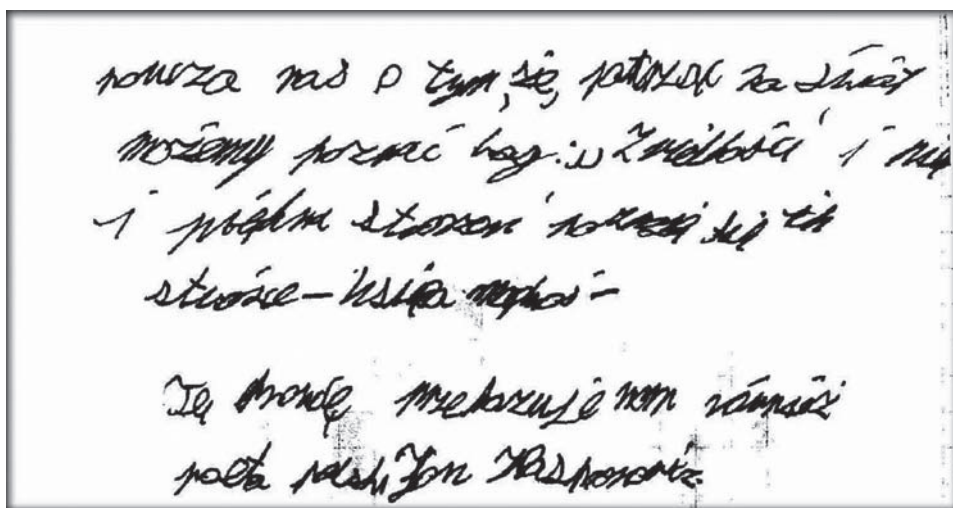
Przykład 2b. Konrad J. – dążenie do czytelności zapisu w zeszytcie do matematyki; duże cyfry z zaokrągleniami

Sposoby zapisu znaków graficznych ilustrowane przykładami 2a oraz 2b mogą być jedynie doraźnymi rozwiązaniami zastosowanymi przez ucznia – wymagają od niego zbyt dużego nakładu pracy i jako takie nie sprawdzają się, szczególnie w warunkach szkolnych (zapis w takiej formie jak w przykładzie 2a pojawia się tylko na kilku stronach zeszytu). W jego sytuacji zrozumiałe są próby minimalizowania wysiłku. Obrazują je przykłady 3a oraz 3b – na płaszczyźnie wytworu dążenie do ekonomiczności zapisu przejawia się tu (pierwszoplanowo) w wielkości i kierunku pisma, także w doborze narzędzia, które ma sprawić, że pisanie nie będzie tak męczące (próba pisania cienkopisem – 3b). Dochodzi jednakże przy tym do zagubienia formy liter i zniekształceń w strukturze wyrazów, teksty stają się trudne do odczytania.

Zebrane próbki pisma Konrada, takie jak na przykład 3b (tu: chłopiec nie chce być postrzegany jako nieudolne dziecko dopiero uczące się pisać, stąd próby pochylenia pisma w prawo na wzór tekstów podpatrywanych u dorosłych), stanowią świadectwo poszukiwania własnego charakteru pisma w sytuacji, gdy technika pisania nie została jeszcze opanowana. Przy zaburzonym przebiegu czynności



Przykład 3a. Konrad J. – dążenie do ekonomiczności zapisu w zeszytcie do matematyki; pismo ściśnięte, próba uzyskania zapisu prostopadłego



Przykład 3b. Konrad J. – dążenie do ekonomiczności zapisu w zeszytcie do religii; pismo ściśnięte, prawoskośne

pisania uczeń ukierunkowany został przez otoczenie na wypracowanie odpowiedniego poziomu graficznego pisma – czytelność i estetyka pisma (wytworu czynności grafomotorycznych) nie dają się jednak w tym przypadku pogodzić z ekonomią ruchów pisarskich (przebiegu czynności grafomotorycznych).

Na tym etapie edukacji skutki zaburzonej grafomotoryki są już dalekosiężne i znacznie utrudniają uczniowi naukę. Dekodowanie własnego tekstu o obni-

zonym poziomie graficznym jest dla Konrada najłatwiejsze w języku ojczystym (ze względu na znajomość systemu językowego, przewidywalność leksykalną i gramatyczną, co pomaga korygować błędy i czasem domyślać się z kontekstu, co zostało uprzednio zapisane), w nauce języków obcych dysgrafia staje się natomiast barierą nie do pokonania². Specyficznym problemem w zapisie tekstu w języku obcym stają się rzekome błędy ortograficzne (błędy graficzne, które formalnie mogą się jawić jako błędy ortograficzne – Domagała, Mirecka 2010/2011), uczniowi brakuje właściwych wzorców wzrokowych wyrazów, a w takich warunkach uczenie się nowego słownictwa i form gramatycznych zostaje zakłócone. Możliwość posługiwania się znakami graficznymi innymi niż litery także jest ograniczona i utrudnia naukę innych przedmiotów szkolnych (tu: znaki interpunkcyjne, cyfry, pismo nutowe itp. – zgodnie z przyjętym ujęciem znaku graficznego, Domagała, Mirecka 2010b). Zamieszczone wcześniej próbki z zeszytów do matematyki (przykłady 2a i 2b), charakteryzujące się największą zmiennością poziomu graficznego, wskazują, że uczeń postrzega grafikę jako ważną w procesie uczenia się – błędne dekodowanie cyfr będzie prowadziło do pomyłek w obliczeniach. Odnośnie do różnych rodzajów znaków graficznych u Konrada obserwuje się analogiczne problemy, w aspekcie przebiegu i wytworu czynności grafomotorycznych – przykład 4 ilustruje trudności dotyczące liter, także tych nowo poznawanych (z alfabetu greckiego, używanych na lekcjach geometrii: α, β, γ), znaków interpunkcyjnych, cyfr, znaków działań matematycznych.

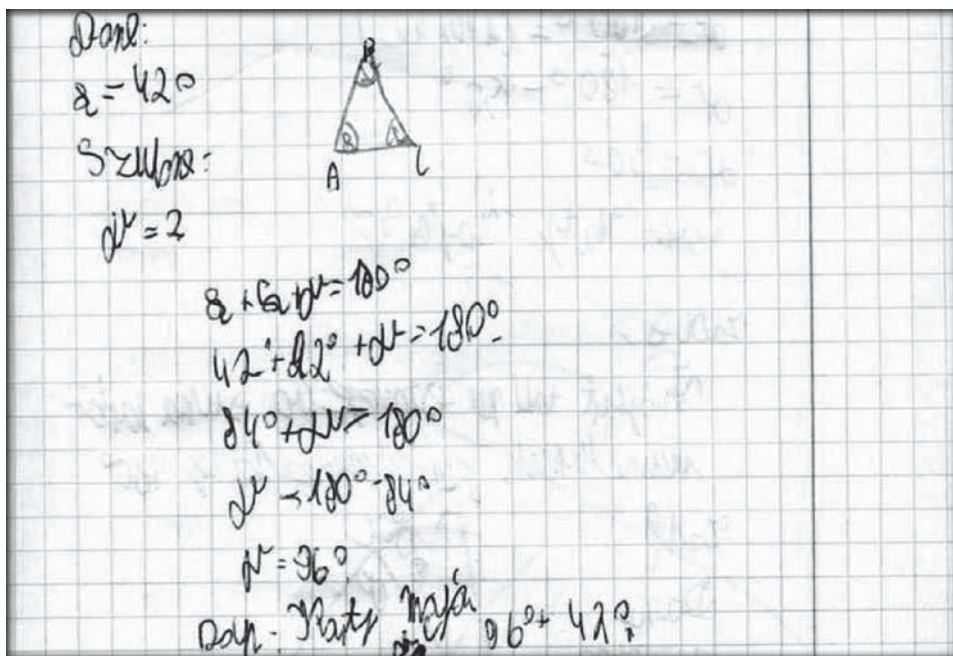
Narastające problemy w nauce różnych przedmiotów, mimo wysokich możliwości intelektualnych chłopca, i jego daremne starania, by niwelować trudności, obrazują konsekwencje zbyt późnej diagnozy – jeden z mitów dotyczących dysleksji rozwojowej (i również dysgrafii), zakłócających postępowanie diagnostyczne, przywoływanych przez Bogdanowicz (2009, 34), brzmi: „inteligentne dziecko zawsze poradzi sobie w szkole”.

Przypadek Dominiki K.

Przypadek Dominiki nakazuje zwrócić uwagę na osiąganą przez nią wysoki poziom graficzny tekstów, jeśli oceniać jej pismo w kategoriach czytelności i estetyki zapisu. Tak widziane bywały efekty jej pracy przez otoczenie, w domu i w szkole, by przypomnieć cytowaną na wstępie pochwałę nauczyciela prowadzącego w kl. III – Dominika pisze kształtnie, starannie, estetycznie. Egzemplifikację niech tu stanowi przykład 5a.

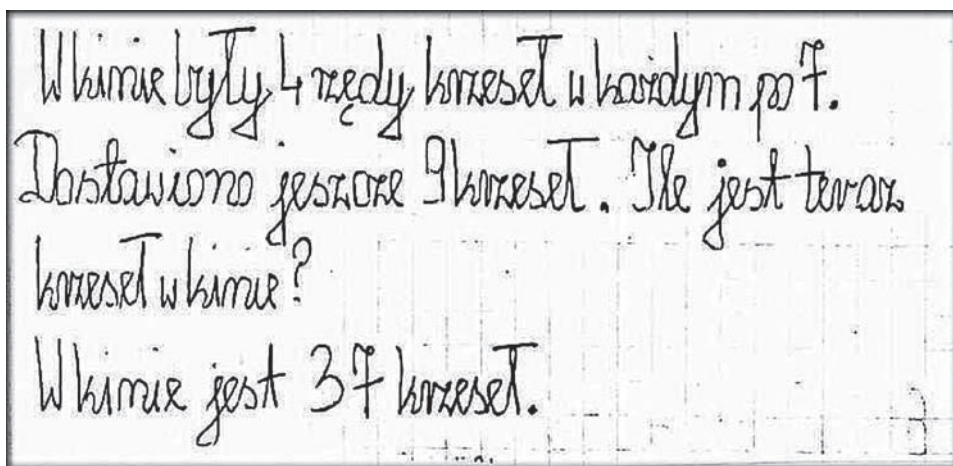
W odczuciu rodziców problemy dotyczące graficznej strony pisma pojawiły się w kl. IV, w młodszych klasach nie sądzili oni, że dzieje się coś złego. Dziewczynka także chwaliła się wcześniej ładnym pismem. Ponieważ negatywne uwagi zawarte w opinii z poradni były niespójne z pochwałami nauczyciela,

² Kluczowe problemy w nauczaniu języków obcych w przypadku zaburzeń grafomotoryki wskazano w artykule *Trudności grafomotoryczne ucznia wyzwaniem dla nauczyciela języka obcego* (Domagała, Mirecka 2011).



Przykład 4. Konrad J. – zapis różnego rodzaju znaków graficznych

nie miały dla rodziców większego znaczenia. Uwaga dotycząca pochylenia liter w różne strony nie wydała im się istotna, gdyż dziecko – nadzorowane – potrafiło zapisać je prostopadle. Trzeba podkreślić, że analizowane arkusze dotyczące osiągnięć szkolnych w ogóle nie dawały nauczycielowi możliwości, by dokonał



Przykład 5a. Dominika K. – zapis w zeszyty w kratkę

oceny przebiegu czynności grafomotorycznych i zasygnalizował rodzicom trudności w tym zakresie. Ocenie opisowej podlegał jedynie wytwór czynności grafomotorycznych, a tu nauczyciel nie miał żadnych zastrzeżeń. W klasie IV dziecko stawało się coraz bardziej niewydolne podczas pisania na lekcjach i w domu – nie nadążało za klasą, szybko się męczyło, poziom graficzny pisma także zaczął budzić wątpliwości otoczenia.

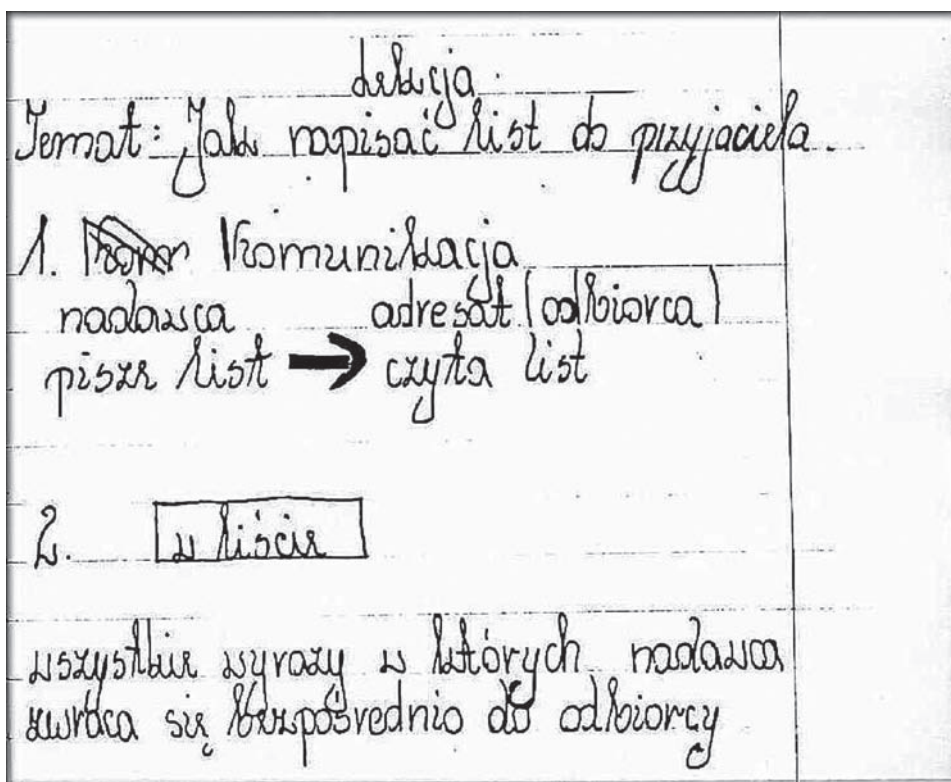
Na tym etapie edukacji w ocenie własnej zarejestrowano, że przebieg czynności grafomotorycznych jest zaburzony niemal we wszystkich kategoriach wyznaczonych w „Protokole obserwacyjnym” (Domagała, Mirecka 2010c). Dziecko nie opanowało właściwej techniki pisania, a dominującym zachowaniem było zapisywanie litera po literze (zwykle bez połączeń, z kolażami lub z połączeniami rozpoczynanymi w niewłaściwej części litery, także związanymi z niepożądaną jej modyfikacją), często kierunek kreślenia liter oraz ich elementów strukturalnych był niewłaściwy, również zmienny (kółka były kreślane zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara lub w kierunku odwrotnym, pionowe kreski były zapisywane od dołu do góry lub w kierunku odwrotnym, np. litera *f* stale była rozpoczynana od dołu). Ruchy pisarskie były nie płynne, zdezorganizowane, nieekonomiczne. Ślad narzędzia pisarskiego zwykle był mocny, dowodzący zwiększonego napięcia mięśniowego.

Jeśli chodzi o stronę graficzną pisma, można stwierdzić, że podczas pisania pomocna była liniatura (por. przykład 5a, 5b, 5c – odpowiednio: zapis w zeszyście w kratkę, w linie, bez liniatury) – zapis na kartce w kratkę pozwalał utrzymać pismo prostopadłe, regularne, na kartce w linie kierunek pochylenia liter był już bardzo zmienny, a na kartce bez liniatury obok problemów z utrzymaniem stałego kierunku kreślenia liter dodatkowo narastały problemy z zachowaniem linii wersu i z samodzielną organizacją strony. Na podstawie tekstów zapisywanych na różnych rodzajach kartek można stwierdzić sytuacyjną zmienność symptomów zaburzeń grafomotoryki. W przypadku Dominiki poziom graficzny wytworów czynności grafomotorycznych nie jest silnie zróżnicowany (i pismo zawsze pozostaje czytelne), ale wyraźnie uzależniony od liniatury.

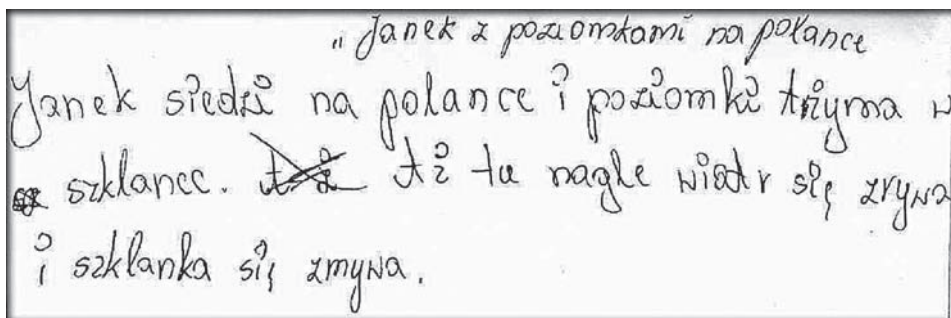
Odnosnie do techniki pisania – przykłady 5a oraz 5c pozwalają też wskazać na różne sposoby zapisywania tekstu stosowane przez dziewczynkę – w jednym tekście dąży ona do łączenia liter, płynnego zapisu kilku kolejnych znaków (przykład 5a), a innym razem kreśli litery osobno, wyraźnie oddziela je od siebie (przykład 5c). W tym drugim przypadku szybciej zapisuje litery, nie musi już decydować o wyborze odpowiednich w danym przypadku połączeń (w efekcie prowadzi to do tzw. pisma rozstrzelonego). Dominika nie może poradzić sobie z łączeniem liter – w przykładzie 5a sygnalizuje to m.in. wyraz: *Dostawiono* (litera *o* w pierwszej sylabie kreślona jest osobno, natomiast litery w kolejnych sylabach: *Dostawiono*, łączone są z literami je poprzedzającymi, zapisywane są

ruchem ciągłym, zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara, przez co tracą formę zamkniętą, kółka są w niepożądany sposób modyfikowane.

Efekty osiągnięte przez uczennicę na poziomie wytworu czynności grafomotorycznych są niewspółmierne do wysiłku wkładanego w czynność pisania. Ukierunkowanie dziecka na staranność, estetykę („Jest dobrze, jeśli jest ładnie”)



Przykład 5b. Dominika K. – zapis w zeszycie w linie



Przykład 5c. Dominika K. – zapis w zeszycie bez liniatury

nie uwzględnia w równym stopniu obydwu aspektów czynności grafomotorycznych (przebiegu i wytworu). Zaburzenia przebiegu czynności grafomotorycznych pozostają dla otoczenia nieoczywiste, ocenie podlega efekt, pismo. W tekstach uczeniacy zwracają uwagę wyraziste kształty liter (zapisywanych czasem na wzór liter drukowanych, np. litera $a \rightarrow a$) i ozdobniki (kółka zamiast kropek nad literami, niepotrzebne pętle w zapisie liter, np. l, k, t). Ozdobne litery z dodatkowymi elementami graficznymi, stanowiącymi niepożądane ozdobniki, w szczególności u uczniów klas młodszych, są zjawiskiem niepożądanym³. We francuskiej skali dysgraficznej Ajuriaguerry zjawisko to zostało uwzględnione jako ważny objaw patologiczny dotyczący zapisu liter w przypadkach dysgrafii. W ramach prac domowych dziewczynka przepisuje obszernie fragmenty encyklopedii, chętnie układa wiersze związane z pracą domową i zapisuje je w zeszycie, dodatkowo wykonując rysunki (rymowany tekst zamieszczony jako przykład 5c został ułożony przez Dominikę – lubi być nazywana poetką, pozwala jej to wyjść z roli „słabego ucznia”).

Ponieważ Dominika zawsze wkładała w pisanie wiele wysiłku, pracowała z zaangażowaniem, niezrozumiałe jest dla niej to, że ładne pismo, za które była chwalona na etapie nauczania początkowego, obecnie jest kolejnym źródłem niepowodzeń w nauce. Opinia psychologiczna potwierdza narastanie u dziewczynki problemów emocjonalnych – poczucie porażki jest dla niej bardzo dotkliwe.

Jednym z najpoważniejszych skutków zaburzeń w sferze grafomotoryki są w omawianym przypadku problemy ortograficzne, związane ze słabym zautomatyzowaniem czynności pisania i niewykształceniem się wzorców wzrokowo-ruchowych wyrazów – zaburzona pamięć ruchu utrudnia opanowanie poprawnej pisowni (Domagała, Mirecka 2010a). Tym samym pisanie zostaje zaburzone zarówno w aspekcie graficznym, jak i ortograficznym. Uczennica nie może opanować jednej z podstawowych umiejętności szkolnych.

Zaburzenia w zakresie czytania i pisania, jeśli nie mogą być kwalifikowane jako specyficzne (dysleksja rozwojowa), czynią sytuację szkolną ucznia wyjątkową trudną – przypadek Dominiki obrazuje, że problemy osób z inteligencją niższą niż przeciętna nie są dostatecznie rozpoznane, a w rezultacie narastają w toku edukacji.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

1. Grafomotoryka jest ważną sferą rozwoju dziecka – w toku edukacji zasadnicze znaczenie ma opanowanie właściwej techniki pisania, podstawowej umiejętności szkolnej (nie zaś opanowanie sztuki pięknego pisania, jeśli odwoływać

³ Pełne omówienie błędów graficznych, wraz z materiałem ilustracyjnym, zawiera monografia *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat* (Domagała, Mirecka 2010b).

się do takiego pojmowania kaligrafii; ładne pismo, jego estetyka, nie są tu celem samym w sobie). O sprawności grafomotorycznej ucznia stanowią przebieg i wytwór czynności grafomotorycznych (Domagała, Mirecka 2010b), zaś trudności grafomotoryczne winny być rozpoznawane w obydwu tych aspektach, a nie tylko wtedy, gdy nasuwają podejrzenie dysgrafii (dysleksji rozwojowej); jej kryteria mogą być spełnione (schorzenia neurologiczne, uszkodzenia narządów zmysłów, inteligencja niższa niż przeciętna czynią diagnozę dysleksji nieuprawnioną, ale zaburzenia grafomotoryki pozostają w takich przypadkach faktem – jako takie są marginalizowane, co pokazano na przykładzie Dominiki). Trudności grafomotoryczne trzeba rozpoznawać w aspekcie ich uwarunkowań. Rodzice i nauczyciele nadal skłonni są tłumaczyć zaburzenia grafomotoryki w kategoriach lenistwa, niedbalstwa czy zaniedbania, z zupełnym pominięciem podstawowych kwestii związanych z rozwojem psychomotorycznym dziecka (tak jak w przypadku Konrada), nie dostrzegają też zależności między grafomotoryką a nabywaniem kompetencji w zakresie ortografii.

2. Uczniowie z zaburzeniami grafomotoryki, a bez właściwej diagnozy, doświadczają niepowodzeń szkolnych – podejmując próby zaradzenia im, podążają za uwagami nauczycieli i rodziców, dotyczącymi w głównej mierze efektu ich pracy (pisz ładnie, pisz czytelnie), nie zaś sposobu wykonywania czynności. Niezależnie od uwarunkowań trudności, uczniom powszechnie zaleca się, by pisali starannie (cokolwiek by to miało znaczyć), co w niektórych przypadkach może tylko potęgować problemy (np. przy i tak już nadmiernym wysiłku wkładanym w pisanie, zwiększonym napięciu mięśniowym, jak u Dominiki). Brak konkretnych wskazówek powoduje, że uczniowie sami, na różne sposoby, starają się sprostać wymaganiom otoczenia (pokazano to na przykładzie zmienności zachowań Konrada). Jak wynika z relacji pacjentów z zaburzeniami grafomotoryki, zdarza się, że są oni mobilizowani do pracy uwagami negatywnymi, także podczas zajęć reedukacyjnych, terapeutycznych, prowadzonych przez logopedów (nawet gdy dotyczą one innych problemów w zakresie komunikacji językowej) – słyszą odwieczny komentarz: „piszesz jak kura pazurem”, tak jakby to było ich wyborem, a nie jedynym możliwym w danej sytuacji zachowaniem.

Tak jak zobrazowano w artykule, uczniowie z zaburzeniami grafomotoryki czasem mogą osiągać stosunkowo wysoki poziom graficzny pisma, czytelność tekstu, jednocześnie nie są w stanie odpowiednio funkcjonować w warunkach szkolnych i w domu, pisanie jest zbyt czasochłonne, wyczerpujące, zanadto angażuje uwagę piszącego kosztem innych rodzajów aktywności.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra de J., Skala dysgraficzna, tłum. B. Borysowicz (maszynopis).
- Bogdanowicz M., 2009, *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*, [w:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wyd. Harmonia, Gdańsk, 16–39.
- Domagała A., Mirecka U., 2010/ 2011, *Diagnozowanie dysortografii u osób z zaburzeniami w sferze grafomotoryki*, „Logopedia”, 39/40, 219–228.
- Domagała A., Mirecka U., 2010a, *Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy w edukacji szkolnej*, „Ann. UMCS”, sect. FF, Philologiae, XXVIII, 99–111.
- Domagała A., Mirecka U., 2010b, *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7-13 lat*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Domagała A., Mirecka U., 2009a, *Handwriting in the Computer Age. Categories of Description of Products of Graphomotor Activities in Children Aged 7–13*, IATED, Valencia, 2345–2354.
- Domagała A., Mirecka U., 2009b, *Handwriting in the Computer Age. Development of Graphomotor skills – a Risk of Dysgraphia*, IATED, Valencia, 2338–2344.
- Domagała A., Mirecka U., 2010c, *Profil sprawności grafomotorycznych*, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk.
- Domagała A., Mirecka U., 2011, *Trudności grafomotoryczne ucznia wyzwaniem dla nauczyciela języka obcego*, „Neofilolog”, 36, 209–221.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Półtorak M., 2007, *Wiedza przyszłych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej*, [w:] *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin, 147–163.
- Przybyła O., Wall C., 2012, *Ocena sprawności grafomotorycznej ucznia z zaburzeniami centralnych procesów przetwarzania słuchowego – spostrzeżenia i wnioski*, „Forum Logopedyczne”, 20, 219–235.
- Stasik D., Tucha O., Tucha L., Walitza S., Lange K. W., 2009, *Funkcje grafomotoryczne u dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)*, „Psychiatria Polska”, XLIII, 2, 183–192.
- Wrońska J., 2009, *Dysleksja i płeć*, [w:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Wyd. Harmonia, Gdańsk, 323–341.
- Wrońska J., Nowak E., 2007, *Dysgrafia – problemy diagnozy. Doniesienie z badań*, [w:] *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin, 93–100.