

Urszula Jęczeń  <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Filologiczny, Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego,  
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin, e-mail: urszula.jeczen@mail.umcs.pl

Olga Rękawek  <https://orcid.org/0009-0002-3173-4720>

Centrum Autyzmu i Zespołu Aspergera Synthesis w Lublinie, ul. Jana Sawy 3, 20-632 Lublin, e-mail: olgarekawek5@op.pl

## Ocena sprawności językowej, komunikacyjnej i grafomotorycznej na przykładzie opisu. Studium przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

The assessment of language, communication and graphomotor skills exemplified by description: a case study of a mildly intellectually disabled school student

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność intelektualna, język mówiony, język pisany, sprawność językowa, opis, grafomotoryka

**Keywords:** intellectual disability, spoken language, written language, language skills, description, graphomotor skills

### Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest problematyce opisu jako formy wypowiedzi mówionej i pisanej na przykładzie wypowiedzi/tekstów jednego ucznia z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. Została w nim przeprowadzona ocena wypowiedzi pisanej na podstawie profilu grafomotorycznego, ocena zasobu leksykalnego oraz ocena struktury wypowiedzi. Analiza wypowiedzi mówionej oparta została na realizacji takich procedur, jak generalizacja zdarzeń, przestrzenność, prezentatywność, atemporalność. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają obniżoną sprawność ucznia z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim w posługiwaniu się opisem zarówno w formie ustnej, jak i pisanej. Niedostatki w realizacji poszczególnych wypowiedzi wynikają ze stanu niepełnosprawności intelektualnej, która ogranicza rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych jednostki, ale też wielu innych uwarunkowań.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland.  
This article is an open access article distributed under the terms and conditions  
of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Data złożenia: 31.05.2023. Data przyjęcia: 2.08.2023.

## Abstract

The article is devoted to the issues of description as a form of spoken and written utterance as exemplified by the utterances/texts of a mildly intellectually disabled school student. The written utterance was assessed based on the graphomotor profile, assessment of the lexical resource and the evaluation of the structure of the utterance. The spoken utterance was analysed based on the realization of such procedures as generalization of events, spatiality, the ability to present, and atemporality. The results of the studies confirm the reduced ability of mildly intellectually disabled students to use description both in the oral and written form. Deficiencies in the realisation of individual utterances result not only from the state of intellectual disability, which restricts the development of an individual's linguistic and communicative skills, but also from many other determinants.

## Wprowadzenie

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczają licznych trudności w zakresie umiejętności językowych. Jak pokazują badania [Nartowska, 1980; Zalewski, 1992; Nadolska, 1995; Minczakiewicz, 1997; Rakowska, 1997; Tarkowski, 1999; Rakowska, 2003; Michalik, 2006; Kaczorowska-Bray, 2012; 2017; Wątołek, 2014; Marciniak-Firadza 2017, s. 145–163], osoby z tej grupy wykazują trudności na płaszczyźnie składniowej, leksykalnej, semantycznej, fleksyjnej oraz artykulacyjnej. Mają znacznie uboższy zasób słownictwa w porównaniu do rówieśników o rozwoju typowym<sup>1</sup>. Trudności leksykalne i gramatyczne sprawiają, że wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną są mało precyzyjne, ubogie pod względem treściowym, a często nawet nielogiczne.

Trudnościom językowym towarzyszą trudności komunikacyjne w zakresie form narracyjnych. Wyjątkowe problemy wywołują sytuacje, kiedy pojawia się konieczność wypowiedzania się na tematy oderwane od tego, co dzieje się tu i teraz. Charakterystyczna jest nadmierna „przerzutność zainteresowań dziecka, które nie wyczerpując danego wątku, rozpoczyna nowy. Opis zdarzeń jest płytki i najczęściej ograniczony do wymienienia tego, co przyciągnęło uwagę narratora” [Kaczorowska-Bray, 2017, s. 145]. Często brakuje wskaźników zespolenia tekstu i płynności w przechodzeniu od jednego wypowiedzenia do kolejnego. Umiejętności narracyjne dzieci z diagnozą lekkiego stopnia niepełnosprawności na gruncie polskim były analizowane między innymi przez Józefę Bałachowicz [1995], Halinę Nadolską [1995], Anetę Domagałę [2001, s. 133–148] i Agnieszkę Wątołek [2014].

Narracje tworzone przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną determinowane są wieloma czynnikami [Jęczeń, 2022, s. 97–115], zarówno wypowiedzi

---

1 Na temat rozlicznych trudności diagnostycznych w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością intelektualną pisze Mateusz Szurek [2022, s. 17–38].

ustne, jak i pisemne wymagają opanowania – na odpowiednim poziomie – rozumienia i nadawania mowy. Nawiązując do stanowiska Teresy Dobrzańskiej, należy uznać, iż „tekst” odwołuje się do przekazów pisanych, natomiast w komunikacji ustnej jego odpowiednikiem jest „wypowiedź” [Dobrzańska, 1993, s. 142–183]. Oba rodzaje tekstów powstają w odmiennych warunkach i kontekstach sytuacyjnych, a różnice między tekstem mówionym i pisany dotyczą nie tylko warstwy językowej, ale też komunikacyjnej (cel przekazu, funkcja, społeczna sytuacja użycia)<sup>2</sup>.

Język mówiony zakłada bezpośredni kontakt nadawcy i odbiorcy, ponadto daje możliwość przewidywania reakcji interlokutora, uzupełnienia treści komunikatu licznymi środkami pozajęzykowymi, np. elementami suprasegmentalnymi oraz takimi, które mogą być tłem dźwiękowym mowy, np. płacz, śmiech, ziewanie (elementy parajęzykowe), przestrzenność i czas (kod proksemiczny), gestykulacja i mimika (kod kinetyczny) [Wilkoń, 2000, s. 38–39, za Dzieciół-Chlibiuk, 2019, s. 330].

Autor tekstu pisanego, który tworzy skończoną, zamkniętą całość, jest ograniczony w zasobie znaków graficznych oddających środki pozawerbalne. Tekst pisany nie wymaga kontaktu bezpośredniego, może być kierowany do odległego, często nieznanego odbiorcy, w związku z czym wszelkie informacje w nim zawarte powinny być zapisane w sposób precyzyjny, zgodnie z normą stylistyczno-językową [Dzieciół-Chlibiuk, 2019, s. 330].

Aleksander Wilkoń zauważa, że język pisany:

[...] jest bardziej diachroniczny w sferze form gramatycznych i niektórych kręgów leksykalnych, wykazuje jednak w niektórych odmianach stylowych większy od języka mówionego dynamizm i otwartość w obrębie składni i słownictwa, a zarazem większy repertuar oraz funkcjonalne zróżnicowanie tych warstw językowych [Wilkoń, 2000, s. 42].

Jak pisze Ewa Dzieciół-Chlibiuk [2019, s. 31]: „teksty pisane i mówione wymagają od nadawcy opanowania pewnych umiejętności/sprawności językowych”. Język mówiony, uważany za genetycznie i komunikacyjnie prymarny w stosunku do języka pisanego [Labocha, 2012, s. 69], umożliwia jednostce interakcje i uczestnictwo w różnych grupach społecznych. Natomiast pisanie, w ujęciu Aleksandra Wilkońa, „wymaga nie tylko wprawy, ale szczególnych predyspozycji oraz umiejętności rozwijania i komponowania wypowiedzi” [Wilkoń, 2000, s. 39]. Według badacza tekst pisany jest komunikatem skończonym, zamkniętym (w chwili gdy oderwie się od swego nadawcy), nastawionym w swoich składnikach komunikatywnych głównie na kontekst, na siebie samego. W związku z tym musi być tak zbudowany, aby

<sup>2</sup> Na zasadnicze różnice między dwoma rodzajami tekstu zwracają uwagę m.in. tacy autorzy, jak: Krystyna Pisarkowa [1978], Renata Grzegorzczkowska [1990; 2004], Jan Łuczyński [1992], Kazimierz Ożóg [1993], Aleksander Wilkoń [2000].

tworzył całość spójną i niezależną od wielu czynników pozawerbalnych, odgrywających tak ważną rolę w komunikacji mówionej.

Kodowanie w formie pisanej wymaga znacznego opanowania (m.in. od strony stylistycznej i kompozycyjnej) kodu językowego. Piszący ma większą możliwość wyboru i organizacji danych elementów werbalnych, może swobodnie zmieniać tekst, wprowadzać do niego dziesiątki poprawek, ale też jest uzależniony w stopniu szczególnym od reguł i wymogów tekstotwórczych, od samego języka wreszcie [Wilkoń, 2000, s. 43].

O ile odmiana języka pisanego ma charakter znormalizowany, o tyle teksty wione są często spontaniczne i ich realizacja dopuszcza pewną swobodę zachowań językowych. W postępowaniu badawczym w trakcie analizy wypowiedzi ustnych osób z niepełnosprawnością intelektualną należy unikać daleko idących podsumowań, mających na celu uznanie za patologiczne tych zjawisk językowych:

[...] którym nie przypisuje się aż takiego ciężaru, jeśli pochodzą z tekstów osób z normą intelektualną. Różnie mogą być interpretowane takie fakty, jak: nagromadzenie różnego rodzaju powtórzeń, czy chaos i rozpraszanie informacji, a więc zmniejszony stopień spójności tekstu [Domagała, 2001, s. 134].

Opis to podstawowa forma wypowiedzi, nie tylko w kontekście edukacyjnym, która służy prezentacji rzeczywistości ujmowanej przede wszystkim poprzez zmysły. Opowiadający zdaje relację z tego, co widzi, co czuje lub czego dotyka. W literaturze pięknej opis uznawany jest za podstawowy, oprócz opowiadania, składnik narracji. W praktyce szkolnej natomiast jest on samodzielną formą wypowiedzi, która może przybierać różne odmiany [Dereń, 2005, s. 145]. W odróżnieniu od opowiadania wymaga użycia innego zasobu leksykalnego, do redagowania opisu wykorzystuje się bowiem słownictwo statyczne, tj. rzeczowniki i przymiotniki, a z czasowników te, które oznaczają stany rzeczy („jest”, „leży”, „znajduje się”, „zwisa”). Opowiadanie zaś wymaga słownictwa dynamicznego, tzn. przede wszystkim czasowników [Dereń, 2005, s. 148]. Opis jest formą wypowiedzi trudniejszą niż opowiadanie. Wynika to m.in. z jego wymuszonego obiektywizmu, podczas gdy w opowiadaniu uczeń – oddając przeżycia i wrażenia własne lub swojego bohatera – jest osobiście zaangażowany w wypowiedź [Dereń, 2005, s. 158].

Bożena Witosz podaje następujące różnice (wybrane tu jako istotne dla opisu i opowiadania jako form wypowiedzi szkolnych): opowiadanie cechuje się dynamizmem w przedstawianiu zdarzeń, opis charakteryzuje się statycznością; w opowiadaniu zachodzi zależność przyczynowo-skutkowa między przedstawianymi faktami, brak takiej zależności w tekście opisowym; w opowiadaniu dominuje porządek chronologiczny, w opisie – przestrzenny; opowiadanie opiera się na formach czasu przeszłego, opis – teraźniejszego; opowiadanie i opis dysponują różnymi tekstowymi

wykładnikami spójności: dla opowiadania typowe są aktualizatory temporalne: „następnie”, „przedtem”, „potem”, dla opisu – aktualizatory przestrzenne: „przed”, „za”, „pod”; minimalną samodzielną jednostką opisu może być jedno zdanie, natomiast jednostka opowiadania musi się składać z co najmniej dwu wypowiedzi [Witosz, 1997, s. 23–24].

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają licznych trudności nie tylko natury językowej<sup>3</sup>, ale również napotykać problemy w doskonaleniu umiejętności związanych z czytaniem i pisaniem. Wiąże się to z tym, iż samo przygotowanie do nauki czytania i pisania wymaga dojrzałości wielu funkcji fizycznych i psychicznych [Kaczorowska-Bray, 2017, s. 155]. W przypadku nauki pisania dziecko powinno rozumieć budowę i sens logiczny pisanych wyrazów i zdań oraz opanować technikę prawidłowego kreślenia poszczególnych liter, ich łączenia.

Zdaniem badaczki problematyki – Marii Cackowskiej – w opanowaniu umiejętności pisania szczególną wagę przypisuje się właściwemu funkcjonowaniu narządów wzroku i słuchu, osiągnięciu odpowiedniego poziomu analizy, syntezy wzrokowej i słuchowej oraz sprawności manualnej [Cackowska, 1984]. W związku z powyższym przyjmuje się, że dziecko w swoim rozwoju powinno spełnić pewne warunki, aby móc nauczyć się pisać. Są to [Malendowicz, 1978, za: Kaczorowska-Bray, 2017, s. 156]:

- 1) znajomość symboli (znaków graficznych stosowanych w piśmie) i ich funkcji;
- 2) umiejętności reprodukcji tych znaków i łączenia w sensowne całości w kompozycjach o różnej długości;
- 3) umiejętność przetwarzania druku na pismo (przy przepisywaniu tekstów drukowanych);
- 4) umiejętność prawidłowego stosowania znaków interpunkcyjnych.

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że wszystkie czynniki warunkujące przyswojenie umiejętności czytania i pisania w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną są z definicji zaburzone.

Umiejętności pisania w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną są prezentowane w literaturze w opracowaniach m.in.: Alicji Maurer [1984], Haliny Nadolskiej [1995], Haliny Szymerskiej [1995], Małgorzaty Cichoń-Piaseckiej [1995], Elwiry Adaszak [2006], Jacka Błęszyńskiego [2013], Urszuli Jęczeń i Sylwii Krupy [2016], Katarzyny Kaczorowskiej-Bray [2017].

Uporządkowane spojrzenie na tę problematykę pokazuje, iż dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną pisanie sprawia wiele kłopotów, dlatego piszą i ćwiczą tę umiejętność mniej chętnie niż ich rówieśnicy, zredagowane samodzielnie teksty narracyjne w ich wykonaniu są zwykle krótsze, monotonne składniowo, z większą liczbą błędów składniowych. Hanna Nadolska [1995] odnotowała następujące spostrzeżenia dotyczące

3 Mają trudności w zakresie rozumienia dłuższych wypowiedzi, budowania dłuższych, zrozumiałych wypowiedzi, posługiwania się właściwym słownikiem biernym i czynnym, dostrzegania i korygowania błędów we własnych i cudzych wypowiedziach, budowania poprawnych pytań oraz wyrażania pragnień i emocji.

kompetencji narracyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną: potokowe ujęcia myśli, rozpoczynanie lub kończenie wypowiedzi w niewłaściwym miejscu toku myślowego, zaburzenia szyku wyrazowego, wykolejenia w zakresie związków wyrazowych oraz niewłaściwe użycie wskaźników zespolenia [por. Kaczorowska-Bray, 2017, s. 170].

## Cel badań

Celem artykułu jest ocena stopnia opanowania umiejętności tworzenia opisu w formie pisemnej i mówionej przez ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Pomocna w zdobyciu materiału stała się metoda studium przypadku, a dominującą techniką była analiza wytworów badanych, w postaci pisemnych prób opisu obrazków. Narzędziem badawczym był obrazek, ponieważ podsuwa on nadawcy gotowe, dostępne dzięki obserwacji treści domagające się werbalizacji. Osoba badana miała za zadanie stworzyć wypowiedź samodzielnie, ale w niektórych przypadkach konieczne okazały się pytania pomocnicze. Zadaniem ucznia było opisanie dwóch obrazków o tematyce bożonarodzeniowej<sup>4</sup>. Powstałe w toku badań prace zostały kolejno dokładnie przeanalizowane i poddane ocenie w zakresie czterech głównych kategorii: grafomotoryki, ortografii i interpunkcji na poziomie nadawczym, leksyki w zakresie sprawności językowej oraz organizacji struktury w zakresie sprawności komunikacyjnej. Zdaniem Alicji Maurer [1984] pisanie samodzielne na wybrany temat można uznać za próbę najbardziej diagnostyczną w ocenie poziomu opanowania umiejętności pisania.

K. jest dwunastoletnim uczniem klasy V szkoły specjalnej. Zgromadzone informacje na temat chłopca wskazują na występujące problemy z czytaniem ze zrozumieniem, ze skupieniem uwagi oraz z koncentracją. Uczeń wymaga ciągłego motywowania do pracy, a także jej indywidualizowania. Jeśli chodzi o sprawności realizacyjne, nie stwierdzono wad wymowy. Co więcej, nie ma on trudności fonacyjnych ani prozodycznych, które mogłyby wpłynąć na realizację i odbiór wypowiedzi.

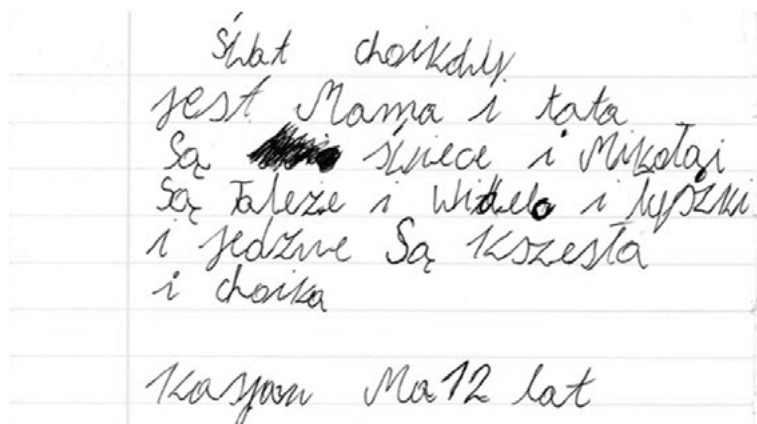
Ocena wypowiedzi na podstawie profilu grafomotorycznego została przeprowadzona na bazie ustaleń poczynionych przez Anetę Domagałę i Urszulę Mirecką [2009]. Zdaniem badaczek mianem grafomotoryki należy określić wszelkie czynności psychoruchowe zależne od poziomu rozwoju zaangażowanych w nie funkcji oraz ich współdziałania [Domagała, Mirecka, 2009, s. 216]. W niniejszym artykule ocenę grafomotorycznego aspektu opisu oparto na kategoriach wyodrębnionych przez badaczki. Zalicza się do nich: linię, litery, literę w wyrazie, zapis tekstu, organizację wersu i organizację strony. Każda z powyższych kategorii posiada przynależną do niej podkategorię, opisującą m.in.: nacisk narzędzia piszącego, formę litery czy utrzymanie pisma w liniaturze [Domagała, Mirecka, 2009, s. 217].

4 Obrazki są dostępne pod adresem: <https://ar.pinterest.com/pin/199354720994469954/> (dostęp: 31.05.2023).

## Analiza wyników badań

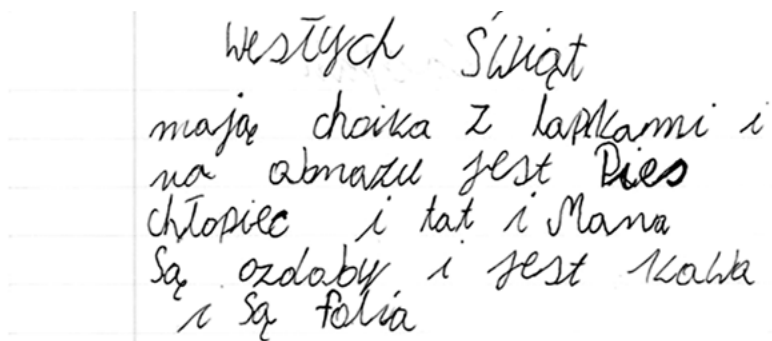
### Ocena stopnia opanowania umiejętności tworzenia opisu jako formy wypowiedzi pisanej

Poniżej przedstawiono prace K.



Rysunek 1. Opis obrazka pierwszego

Źródło: archiwum prywatne.



Rysunek 2. Opis obrazka drugiego

Źródło: archiwum prywatne.

Ogląd zaprezentowanych tekstów stanowi podstawę analizy przedstawionej w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena opisów w aspekcie grafomotorycznym

Kategoria	Podkategoria	Opis pierwszy	Opis drugi
Linia	Nacisk narzędzia piszącego	Stała wyrazistość śladu	
	Stabilność linii	Linia stabilna, występują pogrubienia linii przy próbie retuszu	
Litera	Forma litery	Obserwowane deformacje liter (np. <i>t, k</i> ), zagubienie formy liter (np. <i>q, h, n</i> ), zniekształcenia elementów strukturalnych litery (np. <i>j, t, m, k, a, y</i> ), upodobnienie liter małych do wielkich (np. <i>m, s, t</i> )	
	Proporcje w obrębie litery	Obserwowane niewłaściwe proporcje elementów liter (np. <i>k, s</i> )	
Litera w wyrazie	Wielkość liter w wyrazach	Zachowana stałość znaków, tendencja do pisania liter małych nieznacznie powiększonych	
	Pochylenie liter w wyrazach	Widoczne pochylenie liter w prawą stronę	Niewielkie pochylenie liter w prawą stronę
	Połączenia liter w wyrazach	W przewadze występujące połączenia między literami; łączenia naturalne	Występują połączenia między literami
Zapis tekstu	Pochylenie pisma	Widoczne pochylenie w prawą stronę	Lekkie pochylenie w prawą stronę
	Wielkość pisma	Pismo nieznacznie powiększone	
Organizacja wersu	Odstępy między wyrazami	Zachowane odstępy o względnie stałej wielkości	Zachowane odstępy o różnej wielkości
	Utrzymanie pisma w liniaturze	Obserwowane niewielkie wykroczenia poza liniaturę, wybiórcze unoszenia znaków ponad liniaturę	
Organizacja strony	Usytuowanie tekstu w układzie poziomym	Brak akapitów, zachowany lewy margines	Brak prawidłowych akapitów, przypadkowy akapit w ostatniej linijce, zachowany margines z lewej strony
	Usytuowanie tekstu w układzie pionowym	Brak odstępu od góry strony, bardzo małe odstępy między wersami, niekiedy znaki stykają się ze sobą; brak opuszczonych linijek; badany pisze od lewej do prawej strony	Brak odstępu od góry strony; małe odstępy między wersami, znaki nie stykają się ze sobą; brak opuszczonych linijek; badany pisze od lewej do prawej strony

Źródło: opracowanie własne na podstawie Domagała, Mirecka, 2009, s. 223–225.

Zawarte w tabeli 1 informacje umożliwiają porównanie powstałych prac pod względem każdej z wymienionych kategorii składających się na profil grafomotoryczny. Pierwszą cechą, jaką można zauważyć, jest graficzna niejednorodność analizowanych opisów. Część kategorii i wynikające z nich podkategorie, zarówno w opisie pierwszym, jak i drugim, są takie same. Należy wskazać tutaj całą kategorię linii i litery, a także część kategorii litery w wyrazie, zapisu tekstu, oraz



organizacji wersu i strony. W pozostałych zauważyć można występowanie różnic między opisem pierwszym a drugim. W obrębie kategorii linii oceniono jej stabilność oraz nacisk narzędzia piszącego. Dzięki analizie prac należy jednoznacznie stwierdzić, iż zachowana została stała wyrazistość śladu oraz stabilność linii, która jedynie w przypadku próby poprawienia znaku była pogrubiona. Kategorie litery podzielono na formę i proporcję. W obydwu opisach autorstwa K. zaobserwowano te same prawidłowości. Analizowane prace pokazały, iż w obrębie niektórych liter uwidaczniają się deformacje, zniekształcenia elementów składowych oraz upodobnienia liter do innych form. Co więcej, zaburzone są ich proporcje. Zjawiska te nie są jednak charakterystyczne dla wszystkich znaków graficznych występujących w analizowanych opisach. Kolejne kategorie odnoszą się do liter ujmowanych jako składowe części wyrazu. W przypadku badanego ucznia proporcja pisanych w liniaturze znaków była w niewielkim stopniu zaburzona, o czym świadczą powiększone litery. Podkategoria pochylenia oraz połączeń liter w wyrazach uwidacznia występujące w opisach różnice. W opisie pierwszym znaki są widocznie pochylone w prawą stronę, a w opisie drugim pochylenie to jest znacznie mniejsze. Obserwowane rozbieżności mogą wynikać z tego, iż K. swój opis rozpoczął od obrazka z numerem 1, a dopiero później przystąpił do obrazka z numerem 2. Pochylenie liter może potwierdzać szybką męczliwość chłopca. Również w zakresie organizacji wiersza występują pewne odmienności między pierwszym a drugim opisem. W przypadku powstałych tekstów zostały zachowane odstępy między wyrazami. W opisie pierwszym są one stałe, a w opisie drugim różne. Istotną w analizie podkategorią jest zdolność utrzymania pisma w liniaturze. Ze względu na często występujące obniżenie sprawności motorycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim utrzymanie pisma w liniaturze może stanowić pewną trudność. Opis badanego ucznia wykazał, iż kreślone litery nieznacznie wykraczają poza wyznaczone linie, a w niektórych przypadkach lekko się nad nimi unoszą. Ostatnią główną kategorią umożliwiającą ocenę pracy w aspekcie grafomotorycznym jest organizacja strony. Dzięki niej możliwe jest całościowe spojrzenie na powstałe opisy i zwrócenie uwagi na ich podstawowe cechy. Jedną ze składowych tej kategorii jest ocena na podstawie usytuowania tekstu w układzie poziomym. Zarówno w pierwszym, jak i drugim opisie akapity nie zostały zachowane. W układzie pionowym uwidacznia się brak odstępów od góry strony, a także niewielkie odstępy między wersami, przez co w opisie pierwszym wyrazy łączą się ze sobą.

Omówione zjawiska dotyczące aspekt grafomotorycznego opisów K. pozwoliły wyciągnąć pewne wnioski. Chłopiec, będący uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ma nieznaczne problemy w zakresie funkcjonowania motoryki małej. Trudności te w ocenie profilu grafomotorycznego uwidaczniają się w szczególności na poziomie kreślenia liter. W pozostałych kategoriach problemy te są niewielkie. Kategorią w pełni niezaburzoną jest kategoria linii i nacisku narzędzia pisarskiego.

## Ortografia i interpunkcja – klasyfikacja błędów

System ortografii i interpunkcji stanowi jedną z podstawowych reguł determinujących poprawność pisanej odmiany języka. W języku polskim ortografia oparta jest na czterech podstawowych zasadach: fonetycznej, morfologicznej, historycznej i konwencjonalnej. Każda z wymienionych dotyczy innej kategorii poprawności i zwraca uwagę na odrębne aspekty języka. Analizę popełnionych przez ucznia błędów oparto na ściśle określonych kryteriach, dzięki którym możliwe było dokładne opisanie występujących trudności. Interpretację powstałych w toku badań prac od strony językowej uzależniono od wyróżnionej w literaturze klasyfikacji błędów autorstwa Ewy Górniewicz [1998]. Wybór tego podziału jako podstawy analiz pozwolił zwrócić uwagę na następujące problemy: mylenie liter o podobnym kształcie i brzmieniu, inwersję w obrębie liter i sylab, opuszczanie i dodawanie liter, powtarzanie liter i sylab, kontaminację, łączenie przyimków z rzeczownikami oraz błędy ortograficzne [Górniewicz, 1998, s. 46–49]. Oprócz wymienionych kryteriów zwrócono uwagę na poprawność stosowania wielkich liter i znaków interpunkcyjnych.

Rodzaje błędów i ich przykłady przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Ocena poprawności wypowiedzi

Kategoria	Opis pierwszy	Opis drugi
	Przykłady błędów	Przykłady błędów
Mylenie liter	–	–
Mylenie litery z głoską	łyżki → łyszki	–
Inwersje w obrębie litery i sylaby	–	–
Opuszczanie i dodawanie liter, sylab	jedzenie → jedzie widelec → widelc choinka → choika mam → ma świat → śwat choinkowy → choikowy	choinka → choika lampkami → lapkami na obrazku → na obrazu tata → tat wesółych → wesłych
Powtarzanie tych samych liter, sylab	–	–
Kontaminacje	–	–
Łączenie przyimków z rzeczownikami	–	–
Realizacja reguł ortograficznych	Mikołaj → Mikołai	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie Górniewicz, 1998, s. 46–49.

Tabela 2 przedstawia przykłady błędów popełnionych w opisach K. Analizując ich rodzaje, można zauważyć, iż najczęściej pojawiają się te z kategorii opuszczania liter i sylab. Każdy z opisów zawierał po sześć lub pięć nieprawidłowych zapisów wyrazów, charakteryzujących się brakiem jednej lub dwóch liter. Należy dodać, iż w obu opisach wystąpił ten sam błąd, odnoszący się do prawidłowego zapisu wyrazu „choinka”. Zarówno w pierwszym, jak i drugim opisie opuszczenie litery pojawiło się

w tym samym miejscu, co może oznaczać, iż uczeń pomimo poprawnej wymowy słowa, ma błędny wzorzec zapisu wyrazu w pamięci. W opisie drugim poza błędami dotyczącymi opuszczania liter nie wystąpiły żadne inne należące do wymienionych kategorii. W opisie pierwszym można jednak wyróżnić dwa błędy pochodzące z dwóch różnych kategorii – mylenia litery z jej dźwiękowym odpowiednikiem oraz poprawnej realizacji reguł ortograficznych.

Warto wspomnieć o kategoriach, których nie uwzględnił zapis w tabeli, a do których zaliczyć można zasadę odnoszącą się do stosowania wielkich i małych liter oraz znaków interpunkcyjnych. Zarówno w pierwszym, jak i drugim opisie zwrócono uwagę na brak kropek kończących zdania oraz przecinków oddzielających od siebie wyrazy. W zakresie stosowania wielkich liter można stwierdzić nieznaną im ich użycia. Uczeń zaczyna zdanie, używając małej litery, literę wielką stosuje zaś w wyrazach znajdujących się w środku tekstu. Wyrazy te nie stanowią nazw własnych.

### Zasób leksykalny

Kolejny etap analizy obejmuje zbiór informacji na temat części mowy oraz ich obecności w omawianych pracach. Co prawda została ona dokonana na podstawie tylko dwóch jednotematycznych obrazków, niemniej jednak zauważa się, iż zasób słownictwa jest ubogi i mało zróżnicowany. Obserwacja ta pozwala potwierdzić informacje obecne w literaturze przedmiotu z zakresu badań nad niepełnosprawnością intelektualną, iż osoby z tej grupy zmagają się z określonymi trudnościami, do których zaliczyć można m.in.: niski zasób słownika czynnego i biernego, monotonne słownictwo, trudności z aktualizacją nazw, zaburzenia związków paradygmatycznych w nazywaniu, ubóstwo pojęć abstrakcyjnych [Styczek, 1981; Rakowska, 1986; Błęszyńska, 2006; Michalik, 2006; Kaczorowska-Bray, 2012; Błęszyński, 2013]. Ponadto ich wypowiedzi mają często styl nominalny, więcej notuje się w ich słowniku rzeczowników niż czasowników [Rakowska, 1986]. Tabela 3 obrazuje rozkład poszczególnych części mowy w zrealizowanych opisach.

Tabela 3. Rozkład części mowy w opisach

Części mowy	Opis pierwszy	Opis drugi
	Liczba części mowy	Liczba części mowy
Rzeczownik	11	11
Czasownik	6	5
Przymiotnik	1	1
Liczebnik	–	–
Przysłówek	–	–
Zaimek	–	–
Przyimek	–	2
Spójnik	3	5

Części mowy	Opis pierwszy	Opis drugi
	Liczba części mowy	Liczba części mowy
Wykrzyknik	–	–
Partykuła	–	–
Razem	22	24

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie analizy udało się ustalić, iż wszystkie wyrazy w opisach K. są czytelne i możliwe do identyfikacji. W obydwu pracach najczęściej występującą częścią mowy są rzeczowniki. Zarówno w pierwszym, jak i drugim opisie uczeń wykorzystał ich 11. Kolejną grupę stanowią czasowniki, których w porównaniu do rzeczowników jest o połowę mniej. Najmniej licznie w tekście pojawiły się części mowy charakterystyczne dla opisu – w drugim opisie występuje przymiotnik *wesołych*. Pozostałe części mowy to: w opisie pierwszym spójnik *i* oraz w opisie drugim spójnik *i* oraz przyimek *z*. Przewaga rzeczowników konkretnych w pracach ucznia jest cechą typową dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, co potwierdza ubogi repertuar słownictwa.

### Uporządkowanie treści wypowiedzi

Podstawowy wzorzec strukturalny opisu sprowadza się do obecności trzech głównych elementów wypowiedzi pisemnej, tj. wstępu, rozwinięcia i zakończenia, oraz wprowadzenia właściwego tytułu. Na uwagę zasługują wyliczenie najważniejszych części składowych opisu, określenie związków przestrzennych występujących pomiędzy obiektem a jego częściami oraz wyliczenie i wymienienie cech właściwych obiektowi i jego częściom [Witosz, 1997, s. 57].

Zarówno opis pierwszy, jak i drugi badanego chłopca mają podobną strukturę. Uczeń w swoich pracach nie zastosował trójdzielnej kompozycji, zabrakło elementu wprowadzającego do opisu/zdania inicjalnego oraz sygnalizującego jego zakończenie. Odwołując się do schematu struktury opisu, można zauważyć, iż uczeń wylicza jedynie część najważniejszych desygnatów znajdujących się na obrazku. Pomija wskazanie niektórych członków rodziny (np. *babcia, dziadek, dziewczynka/siostra* – opis pierwszy; *dziadek, dzieci* – opis drugi) znajdujących się na obrazku, dostrzega zaś elementy mniej ważne dla całości przedstawionej sytuacji (np. *kawa, folia* – obrazek pierwszy; *widelec, łyżka* – obrazek drugi). Co więcej, opuszcza elementy ważne (np. *kominek, prezenty* – opis pierwszy; *stół* – opis drugi). W obydwu pracach nie ma określenia zależności między osobami oraz przedmiotami. Szczególną uwagę zwraca ubóstwo przymiotników. Ich brak przyczynił się do powstania poważnych luk w informacjach na temat wyglądu osób i przedmiotów. Uczeń nie sformułował w zakończeniu żadnych wniosków o charakterze wartościującym i oceniającym.

## Ocena stopnia opanowania umiejętności tworzenia opisu jako formy wypowiedzi mówionej

Kryteria i sposób oceny umiejętności tworzenia narracji w formie opisu zostały zaczerpnięte z prac Anety Domagały [2001, s. 133–148] oraz Stanisława Grabiasa [2015, s. 13–35; 2021, s. 13–29].

Ocenię podległy następujące elementy strukturalne tekstu:

- 1) generalizacja zdarzeń: stosowanie formuł rozpoczynających opis i pozwalających na prezentowanie treści opisywanych zdarzeń, np.: „obrazek przedstawia”, „na tym obrazku widać” itp.;
- 2) przestrzenność: treść opisu jest ustrukturyzowana hierarchicznie w plany zdarzeń [Grabias, 2015, 2021]; zagospodarowanie przestrzeni obrazka, tzn. pokazanie usytuowania przestrzennego elementów budujących rzeczywistość względem siebie i w odniesieniu do części obrazka [Domagała, 2001];
- 3) prezentatywność zdarzeń: zdarzenia dzieją się w określonych planach przestrzeni i są ujmowane zgodnie z doświadczeniem mówiącego [Grabias, 2015, 2021]; poinformowanie odbiorcy, jaki wycinek rzeczywistości został na obrazku, jakie elementy składają się na tę rzeczywistość oraz charakterystyka tych elementów [Domagała, 2001];
- 4) atemporalność: zatrzymanie czasu narracji w ramie „teraz”, nazywając czynności i stany uchwycone w przebiegu ich trwania i charakteryzujące je [Domagała, 2001].

„Opis znacznie różni się od opowiadania. Stosując tę formę narracji, wymaga się większego skupienia uwagi, intensywniejszego wysiłku myślowego, bogatszego zasobu słownictwa oraz umiejętności gospodarowania przestrzenią (przy czasie, który pozostaje niezmienny – rama: „tu i teraz”)” [Dzięcioł-Chlibiuk, 2019, s. 35]. Ta forma narracji narzuca większe rygory umysłowe i w związku z tym w rozwoju mowy opis stabilizuje się w pełni znacznie później niż opowiadanie. Dlatego umiejętność opisywania ilustracji kształtuje się wraz z początkiem rozwoju myślenia abstrakcyjnego, czyli po dziesiątym roku życia [Grabias, 2021, s. 27].

Jeśli chodzi o kategorię prezentatywności, uczeń ujmuje przedstawione na obrazku treści zarówno w sposób całościowy, jak i analityczny. Na taki stan rzeczy wskazuje użycie leksemów z dwóch kategorii. W grupie nazw ogólnych znajdują się takie określenia, jak: *ludzie, rodzina, wszyscy, ozdoby*. Zbiór nazw szczegółowych tworzą wymienione kolejno osoby i przedmioty znajdujące się na obrazku pierwszym, np.: *spodnie, opłatek, obraz, stół, świeca*, a obrazku drugim np.: *mama, tata, pies, babcia, dziadek, dziewczynka, książka, kokardka, lalka, piłka, pudełko, tapeta, koszula*. Pomimo iż występują zarówno nazwy ogólne, jak i szczegółowe, dla opisów K. dominujące jest użycie nazw wspólnych dla wielu elementów, co obrazuje następujące zdanie: *Ubrani są na galowo / mają czarne spodnie!* (w odniesieniu do ubioru wszystkich osób znajdujących się na obrazku) lub *Rozpakowują prezenty!* (w odniesieniu do wykonywanych czynności). Oprócz rzeczowników nazywających znajdujące się na ilustracjach desygnaty K. określa podstawowe cechy przedmiotów, używając w tym celu

nazw kolorów. Używa do tego przymiotników, np.: *żółty, czerwony, zielony, czarny, brązowy*, oraz przymiotników wartościujących, takich jak *ładny, fajny, normalny*.

Kolejną kategorię stanowi przestrzenność opisu. Powinna być ona realizowana poprzez użycie odpowiednich wyrażen odnoszących się do przestrzeni oraz zależności między elementami. W opisach K. zaobserwować można brak sformułowań określających relacje przestrzenne, co oznacza, że w żadnej z wypowiedzi nie zostały użyte wyrażenia określające strony oraz kierunki. Ponadto nie stwierdzono użycia przyimków, przysłówków ani też zaimków przysłownych mających na celu wyrażenie usytuowania przestrzennego. Taki stan rzeczy wskazuje na całkowite pominięcie kategorii dotyczącej przestrzenności opisu.

Ostatnią z kategorii jest atemporalność odnosząca się do realizacji należytej dla opisu ramy czasowej. Zarówno opis pierwszy, jak i drugi zachowują zasadę atemporalnej prezentacji rzeczywistości, na co wskazuje użycie występujących w opisach czasowników. Uczeń opisał wykonywane czynności, używając w opisie pierwszym pięciu czasowników, a w opisie drugim siedmiu. Z dwunastu użytych aż siedem z nich stanowił czasownik *jest*. Oprócz wymienionych części mowy nie można wskazać na inne odnoszące się do realizacji omawianej kategorii.

Jeśli przyjrzymy się kategorii dotyczącej uporządkowania treści obrazka, to zauważymy, iż zdania inicjalne zorientowały odbiorcę co do ogólnego tematu opisu. W opisie pierwszym brzmiało to następująco: *Ludzie czekają na wigilię!*, a w opisie drugim: *Tu jest święta!*. Po tym jakże krótkim wstępie nastąpiła wymiana elementów znajdujących się na obrazku: *Jeszcze jest obraz, na nim Jezus, Maryja i nie wiem jeszcze kto! jest świeca, talerze, stół z jedzeniem, ciasta!*, wspomagana zadawanymi pytaniami pomocniczymi. Wypowiedź skończyła się w momencie, gdy uczeń stwierdził, iż opisał cały obrazek. Zarówno w pierwszym, jak i drugim opisie nie wystąpiło zasygnalizowane odpowiednim użyciem słów zakończenie. Na pytanie: „Czy chciałbyś powiedzieć coś jeszcze?” uczeń odpowiedział: *Nie*.

## Podsumowanie

Szczegółowa analiza powstałych w toku badań wypowiedzi skłania do wysunięcia pewnych wniosków, choć nie upoważnia do czynienia uogólnień, ponieważ badania zostały przeprowadzone w ramach studium przypadku. Odniesienie zaobserwowanych zjawisk do faktów opisanych w literaturze przedmiotu potwierdza występowanie w pracach ucznia z niepełnosprawnością intelektualną trudności związanych z realizacją wzorca gatunkowego opisu jako formy wypowiedzi mówionej i pisanej.

Interpretacja wyników pozwoliła zatem stwierdzić, co następuje:

1. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają zaburzenia psychoruchowe przejawiające się niższym poziomem sprawności

- manualnych, a także obniżoną zdolnością koordynacji wzrokowo-ruchowej i percepcji. Analiza aspektu grafomotorycznego powstałych opisów potwierdziła te doniesienia. Zebrane dane wskazały jednoznacznie na niższy poziom grafii w wypowiedziach pisemnych ucznia. Wiele lat temu Alicja Maurer [1987] zwróciła uwagę na częste występowanie liter niekształtnych i rozchwianych w tekstach dziecięcych oraz na brak połączeń między nimi, co wynika z niskiej precyzji ruchów rąk i obniżenia poziomu koordynacji wzrokowo-ruchowej.
2. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zmagają się z zaburzeniami poznawczymi, które w znacznym stopniu uniemożliwiają prawidłowe postrzeganie i rozumienie treści. W trakcie prowadzenia analiz na potrzeby artykułu znacząco uwidoczniły się takie problemy, jak trudności w skupieniu uwagi i konkretyzowaniu myślenia, w tym rozumieniu oraz odkrywaniu występujących zależności i powiązań pomiędzy elementami na obrazkach [por. Wyczesany, 1999, s. 34–35].
  3. Dane z literatury dowodzą, że z tekstów osób z niepełnosprawnością wyłania się pełen luk i niejasności obraz rzeczywistości przedstawionej na obrazku, „a zintegrowanie wszystkich informacji podawanych przez mówiącego, w oparciu o jego wypowiedź, jest często trudne, a nawet czasami niemożliwe” [Domagała, 2001, s. 145]. Wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się występowaniem agramatyzmów oraz trudnościami w konstruowaniu poprawnych pod względem logicznym i składniowym zdań.
  4. Czynności określone dzięki badaniu tworzą złożony obraz trudności językowych, które pozwalają potwierdzić informacje obecne w literaturze, iż problemy językowe i grafomotoryczne w niepełnosprawności intelektualnej mogą przybierać formę deficytów ilościowych, jakościowych lub wyrażać się w problemach z pragmatycznym użyciem języka. Jak wynika z literatury [Nadolska, 1995; Twardowski, 2002], osoby z tej grupy wykazują trudności w przekazywaniu rozmówcom informacji deskryptywnych [Twardowski, 2002, s. 18], napotykają kłopoty podczas oceny stanów emocjonalnych bohaterów, brakuje im środków leksykalnych, morfologicznych i składniowych, za pomocą których mogliby wyrażać własne opinie względem przedstawionych zdarzeń [Nadolska, 1995, s. 182; Kaczorowska-Bray, 2017, s. 146]. Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszego artykułu wskazują, iż zachowania językowe opisywanego ucznia potwierdzają przedstawiane w literaturze trudności w zakresie sprawności językowych, komunikacyjnych oraz grafomotorycznych.

## Literatura

- Adaszak E., 2006, *Oczekiwania a rzeczywiste osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w zakresie pisania po pierwszym etapie edukacyjnym*, [w:] S. Sadowska (red.), *Nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 109–129.
- Bałachowicz J., 1995, *Konstruowanie tekstu uczniów klas II–IV na temat obrazka*, [w:] J. Bałachowicz, J. Paluszewski (red.), *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 7–17.
- Błężyńska L., 2006, *Zasób słownictwa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim klas gimnazjalnych – diagnoza i propozycje rozwiązania problemu*, [w:] S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 153–162.
- Błężyński J.J., 2013, *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa. Język. Komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Cackowska M., 1984, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cichoń-Piasecka M., 1995, *Przyczyny trudności w uczeniu się ortografii przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] J. Bałachowicz, J. Paluszewski (red.), *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 59–71.
- Dereń E., 2005, *Opis a opowiadanie: typowe słownictwo szkolnych form wypowiedzi*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4(28–29), s. 145–159.
- Dobrzańska T., 1991, *Teks: próba syntezy*, „Pamiętnik Literaki”, nr 82/2, s. 142–183.
- Domagała A., 2001, *Kategorie generujące opis i ich realizacja u osób upośledzonych umysłowo*, [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 133–148.
- Domagała A., Mirecka U., 2009, *Grafomotoryka w diagnozie logopedycznej*, „Logopedia”, t. 38, s. 215–227.
- Dzięcioł-Chlibiuk E., 2019, *Realizacja struktury opisu na podstawie wypowiedzi ustnych i pisanych osób z uszkodzonym słuchem*, „Logopedia Silesiana”, t. 8, s. 327–350.
- Górniewicz E., 1998, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Górniewicz E., 2017, *Diagnozowanie trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, T. Woźniak, J. Panasiuk (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13–35.
- Grabias S., 2021, *Wypowiedź jako narzędzie w diagnozie i terapii logopedycznej*, [w:] A. Maciejewska (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 13–29.
- Grzegorzczkowska R., 1990, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 39–46.
- Grzegorzczkowska R., 2004, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



- Jęczeń U., 2022, *Przyczyny niepowodzeń w tworzeniu wypowiedzi narracyjnych w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Logopedia Łodzińska”, nr 6, s. 97–115.
- Jęczeń U., Krupa S., 2016, *Wady wymowy oraz trudności w czytaniu i pisaniu u dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, „Logopedia Siesiana”, nr 5, s. 275–294.
- Kaczorowska-Bray K., 2012, *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 36–64.
- Kaczorowska-Bray K., 2017, *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Labocha J., 2012, *Pragmatyczne mechanizmy składni języka mówionego*, „Slavia Occidentalis”, nr 69, s. 69–145.
- Luczyński J., 1992, *Mowa pisana jako środek komunikowania się (na przykładzie przekazywania instrukcji przez dzieci)*, [w:] B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia, s. 41–62.
- Malendowicz J., 1978, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marciniak-Firadza R., 2017, *Kilka uwag o stanie badań nad kompetencją słotwórczą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 18, s. 145–163.
- Maurer A., 1984, *Badania nad trudnościami dzieci upośledzonych umysłowo w opanowaniu umiejętności czytania i pisania*, „Szkoła Specjalna”, nr 5(XLV), s. 339–350.
- Maurer A., 1987, *Zależność poziomu opanowania umiejętności czytania i pisania przez uczniów szkół podstawowych dla dzieci upośledzonych umysłowo od poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Specjalnej WSPS w Warszawie w dniu 14 września 1984 r.*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS im. M. Grzegorzewskiej, s. 192–204.
- Michalik M., 2006, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Minczakiewicz E., 1997, *Mowa. Rozwój – zaburzenia – terapia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Nadolska H., 1995, *Kompetencja narracyjna uczniów na różnym poziomie inteligencji: przejawy – uwarunkowania – tendencje rozwojowe*, Białystok: Agencja Usługowo-Wydawnicza przy współpracy Trans Humana.
- Nartowska H., 1980, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ożóg K., 1993, *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 87–100.
- Pisarkowa K., 1978, *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Wrocław: Ossolineum, s. 7–20.
- Rakowska A., 1986, *Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej*, [w:] A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, s. 267–271.
- Rakowska A., 1997, *Struktura słownictwa wypowiedzi mówionych dzieci lekko upośledzonych umysłowo (na materiale list frekwencyjnych)*, [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe. Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, s. 355–363.

- Rakowska A., 2003, *Język, komunikacja, niepełnosprawność intelektualna. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szurek M., 2022, *Przegląd badań kompetencji słowotwórczych dzieci w normie oraz z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konspekty Pedagogiki Specjalnej”, nr 34, s. 17–38.
- Szymerska H., 1995, *Umiejętność pisanie uczniów klas III i niektóre jej uwarunkowania*, [w:] J. Bałachowicz, J. Paluszewski (red.), *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 18–25.
- Tarkowski Z., 1999, *Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 489–495.
- Twardowski A., 2002, *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Kalisz–Poznań: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Wątopek A., 2014, *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witosz B., 1997, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wyczęsany J., 1999, *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zalewski T., 1992, *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.