



HELENA BALCEREK

 <https://orcid.org/0000-0003-2030-2797>

Uniwersytet Warszawski

## „Czynnik ludzki” w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniów z ASD

### Human Factor in Reading and Reviewing Texts of Students with ASD

**Abstract:** One of the primary features of ASD is verbal and communicational non-normativity. School assessment of textual competence consists in reading, analyzing and evaluating a student's text according to universally established criteria (e.g., CKE assessment rules), known as the key. Such assessment and, above all, the reviewing of a student's text tend to be associated with the requirements set for students in the developmental norm. However, texts produced by students who are neurotypical and of students with ASD should not be compared or evaluated according to the same criteria. Individualization of teaching and formative assessment must consider the specific difficulties, abilities and needs of students with ASD, as well as adapting the existing text-assessment criteria.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, textual competence, (non)normativity, evaluating, human factor

**Abstrakt:** Specyfika szkolnej oceny kompetencji tekstotwórczej polega na odczytywaniu, analizowaniu i ocenie tekstu uczniowskiego według ogólnie przyjętych kryteriów (na przykład zasad oceniania CKE), tak zwanego klucza. Taka ocena, a przede wszystkim recenzja tekstu uczniowskiego kojarzone są raczej z wymaganiami stawianymi uczniom w normie rozwojowej. Tymczasem jedną z podstawowych cech całościowego zaburzenia rozwoju, jakim jest ASD, stanowi nienormatywność w sferze językowo-komunikacyjnej. Nie należy więc zestawiać ani oceniać według tych samych kryteriów tekstów uczniów rozwijających się prawidłowo i tekstów uczniów z ASD. Indywidualizacja nauczania i ocenianie kształtujące wymagają uwzględnienia specyficznych trudności, możliwości i potrzeb uczniów z ASD, a także dostosowania kryteriów oceny tekstu do specjalnych potrzeb edukacyjnych tych uczniów.

**Słowa kluczowe:** ASD, kompetencja tekstotwórcza, (nie)normatywność, ocenianie, „czynnik ludzki”

Jednym z ważnych zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie, a to wiąże się bezpośrednio z ciągłym rozwijaniem ich umiejętności sprawnego komunikowania się – tworzenia własnego tekstu (zob. Szymańska, 2016: 275). Analiza i ocena kompetencji językowych (komunikacyjnych) uczniów należą do jednych z głównych zadań praktykujących nauczycieli. Nie są to zadania ani łatwe, ani krótkotrwałe, a wpływ na efekt analizy i oceny uczniowskich kompetencji mają często czynniki niezależne od ucznia. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na istniejący w przestrzeni edukacyjnej problem analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie uczniów z ASD. W moim odczuciu jest to problem złożony, wymaga uwzględnienia kilku zagadnień, które chciałabym tutaj jedynie rozróżnić i ogólnie omówić.

## Przyczyny problemu

Dlaczego w dzisiejszej szkole w ogóle mamy do czynienia z problemem analizy i oceny wypracowań uczniów z ASD? Jak pisze Marta Szymańska, „Obserwacja rzeczywistości szkolnej pokazuje, że wciąż jest ona bardzo bliska wizji, mającej swe początki w czasach oświecenia” (Szymańska, 2016: 85), a przecież edukacja odbywa się w świecie, który stale ulega zmianom, a zachodzące zmiany mają zróżnicowany charakter. Szkoła (struktury edukacji oraz ich wewnętrzny system funkcjonowania), chcąc podążać za tymi zmianami, również powinna się zmieniać. Zaistniałe modyfikacje mają niewątpliwie poprawić funkcjonowanie instytucji (i edukacji), aczkolwiek często dotyczą pojedynczych, izolowanych przestrzeni (na przykład przestrzeni integracyjnej) i nie są skoordynowane z innymi przestrzeniami (na przykład z przestrzenią dydaktyczną). W efekcie paradoksalnie mogą prowadzić do powstawania kolejnych warstw komplikacji. Moim zdaniem jednym z takich właśnie dylematów jest problem analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD w praktyce nauczycielskiej. Wpływ na skomplikowanie tego elementu pracy nauczyciela miały:

- wdrażanie edukacji włączającej, wymagającej od nauczyciela pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych i związane z tym trudności w procesie efektywnego kształcenia;
- nieznajomość zaburzenia – brak wiedzy nauczycieli przedmiotów na temat cech i symptomów ASD;
- brak odpowiedniego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego nauczycieli, a być może niekiedy ich niechęć do indywidualizacji, wynikające z pra-

cy w ramach edukacji włączającej oraz z programu (standardu) kształcenia nauczycieli;

d) normatywność, matrycowość wymagań oraz kryteriów oceny osiągnięć edukacyjnych.

Moje spostrzeżenia na temat trudności oceny kompetencji tekstotwórczych uczniów z ASD mają potwierdzenie w opracowaniu duetu badaczy: prof. dr hab. Iwony Chrzanowskiej z UAM i prof. dr. hab. Grzegorza Szumskiego z UW, które zostało zaprezentowane w formie referatu: *Edukacja włączająca w Polsce – geneza, teraźniejszość, perspektywy* podczas konferencji Erasmus+ *Edukacja włączająca – od założeń do praktyki* (zorganizowanej 30 października 2019 roku w Warszawie przez MEN i Fundację Rozwoju Systemu Edukacji). Na podstawie analizowanych dokumentów badacze ci stwierdzili, że edukacja włączająca w obecnym rozumieniu (przynajmniej teoretycznie) zakłada: wspólne kształcenie wszystkich uczniów w placówce (rejonowej), istnienie skutecznej diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) ucznia w szkole, szerokie rozumienie SPE oraz skuteczność systemu wsparcia. Niewątpliwy udział w całym procesie mają nauczyciele, zobligowani do sprawnego działania w ramach realizacji tych założeń. Skarżą się oni jednak na wzajemnie uwarunkowane: brak przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, niewystarczający poziom kompetencji lub/i wiedzy, trudności w pracy w zróżnicowanej grupie, brak specjalistów wspierających nauczycieli w nagłych przypadkach, komplikacje w indywidualizacji procesu kształcenia, wreszcie brak dostosowania budynków do SPE uczniów. Nauczyciele nie są zatem w stanie sprostać wymaganiom skutecznej i efektywnej edukacji włączającej ani założeniom funkcjonalnego nauczania.

## Kompetencja tekstotwórcza

W badaniu tytułowego zagadnienia kluczowe jest rozumienie pojęcia kompetencji tekstotwórczej w obrębie kompetencji komunikacyjnej (zob. Nowak, 2014: 118), czyli podstawowej kompetencji nabywanej i rozwijanej w ramach kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego, rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem (mówienia i pisania). Kompetencja ta jest fundamentalnym celem edukacji szkolnej, szczególnie w ramach edukacji włączającej, skupiającej się na integracji (interakcjach społecznych-komunikacyjnych) zróżnicowanego zespołu klasowego. „Uczniowska kompetencja tekstotwórcza przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego

informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy” (Nowak, 2014: 124). Tworzywo to tekst uczniowski definiowany jako: „dłuższa wypowiedź pisemna, realizująca określony temat, stanowiąca informacyjną całość, spójna, zorganizowana, stosowna do sytuacji i realizująca określony wzorzec gatunkowy” (Tabisz, 2006: 60). Tekst uczniowski traktowany jest jako jeden z instrumentów działań edukacyjnych i podlega ocenie. Zgodnie z nakazami programowymi szkoła przez lata dopracowywała definicje tekstów, ich klasyfikację, normy pisania i normy oceniania oraz stabilny układ takich samych form wypowiedzi. Wypowiedzi te cechują się swoistymi wyróżnikami: fikcyjnością komunikacyjną, normatywnością, matrycowością (schematyzmem) (Wiśniewska, 2016: 210–211). Takie podejście implikuje normatywność wymagań i oceny tekstów uczniowskich tworzonych przez uczniów z zaburzeniami w spektrum autyzmu. Mają oni zatem utrudnione zadanie i niewielkie szanse poradzenia sobie w sytuacji konfrontacji z „normatywnymi wymaganiami”, a także uzyskania sprawiedliwej oceny według kryteriów nieadekwatnych do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i możliwości tych uczniów.

## Charakterystyka ASD

Jedną z podstawowych cech całościowego zaburzenia rozwoju noszącego w angielskiej terminologii nazwę *autism spectrum disorder* (ASD)<sup>1</sup> jest nienormatywność w sferze językowo-komunikacyjnej. Przejawia się to w tworzeniu przez osoby z ASD odmiennych, charakterystycznych wypowiedzi mówionych i pisanych. Często stworzenie takiej wypowiedzi wymaga sporego wysiłku intelektualnego oraz emocjonalnego. W ramach edukacji włączającej uczniowie z ASD (w tym z zespołem Aspergera) realizują tę samą podstawę programową nauczania ogólnego co uczniowie rozwijający się prawidłowo (w normie rozwojowej). Należy jednak pamiętać, że symptomy i cechy charakterystyczne ASD w zakresie komunikacji społecznej przyczyniają się do tego, że rozwój kompetencji tekstotwórczej uczniów w spektrum jest utrudniony i wolniejszy niż ich rówieśników, a nabywana kompetencja w ogólnym rozwoju psychofizycznym wymaga zarówno specyficznych (dla mechanizmów ucze-

---

<sup>1</sup> *Autism spectrum disorder* (ASD) – spektrum zaburzeń w uniwersalnym wymiarze, którego nie da się jednocześnie zdefiniować, ponieważ charakter występujących symptomów jest bardzo zróżnicowany i opiera się na dwóch kryteriach: 1) stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji, 2) ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności (zob. APA, 2013).

nia się) komponentów do nauki pisania, jak i konkretnej wiedzy oraz umiejętności. Pisanie wypracowań jest czynnością złożoną i kompleksową, wymagającą opanowania wielu umiejętności pomocniczych. Poszczególnych umiejętności związanych z pisaniem po polsku dłuższych tekstów musimy się uczyć drogą systematycznych ćwiczeń, które z kolei wymagają znacznego wysiłku umysłowego (Saloni, 1972: 137).

Do najczęściej występujących wśród uczniów z ASD symptomów<sup>2</sup> ograniczających znacznie proces nabywania i rozwijania przez te osoby umiejętności tworzenia własnego tekstu zalicza się:

- 1) zaburzenia rozwoju mowy;
- 2) utrudniony odbiór komunikatów werbalnych na poziomie przetwarzania dźwięków;
- 3) problemy artykulacyjne;
- 4) niezrozumienie, niezapamiętywanie, nieprzyswajanie odbieranych wypowiedzi – tak zwaną ślepotę znaczeniową (Grandin, Panek, 2017: 125);
- 5) trudności w stosowaniu różnego typu wypowiedzi, budowaniu zdań pojedynczych i złożonych;
- 6) specyficzne konstruowanie własnych wniosków i sądów;
- 7) brak umiejętności tworzenia pytań i próśb;
- 8) problemy w redagowaniu wypowiedzi pisemnych.

Wszystkie te czynniki sprawiają, że dla większości uczniów z ASD umiejętność tworzenia tekstów/wypowiedzi jest jeszcze większym wyzwaniem edukacyjnym (i to nie tylko na lekcjach języka polskiego) niż dla uczniów rozwijających się prawidłowo.

## Tendencje w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniowskich

Analiza i ocena kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD są warunkowane tendencjami nauczycieli polonistów do określonego sposobu odczytywania, a następnie oceniania i recenzowania tekstów uczniowskich. Już kilka dekad temu Zygmunt Saloni napisał:

---

<sup>2</sup> Należy zaznaczyć, że ASD jest zaburzeniem o szerokim spektrum, bardzo niejednorodnym charakterze oraz zróżnicowanym poziomie nasilenia symptomów. Autyzm może mieć rozmaite postaci: od głębokiej niepełnosprawności intelektualnej i znacznego obniżenia poziomu funkcjonowania do znamion geniuszu i wysokiego poziomu rozwoju w skali słownej. W tej różnorodności objawów można wskazać te najczęściej się powtarzające (zob. Balcerek, 2023: 24–29, 50–52, 67).

problem stopnia nie sprowadza się wyłącznie do poziomu zdobytych umiejętności i ewentualnie zasobu wiadomości, którymi rozporządzamy przy opracowaniu danego tematu. To także sprawa sprawdzającego i oceniającego wypracowanie nauczyciela (Saloni, 1972: 137).

W założeniach teorii lingwodydaktycznych skupiających się na kompetencji tekstotwórczej podkreśla się celowość funkcjonalnego uczenia języka. „Trzeba jednak pamiętać, że proponowane podejście tekstocentryczne nie może kłócić się z podmiotowością nauczania” (Szymańska, 2016: 275), a analiza i ocena tekstu uczniowskiego powinny obejmować kilka jego elementów. Anna Tabisz proponuje poddawać ewaluacji cztery płaszczyzny odzwierciedlające kolejne składniki kompetencji tekstotwórczej: strukturę tekstu, a w jej ramach kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy (początek i koniec), rozczłonkowanie tekstu i metatekst (czyli wskaźniki orientacji); tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje nadawczo-odbiorcze; aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i sposób ujęcia tematu wraz ze sposobem wartościowania; cechy językowo-stylistyczne (zob. Tabisz, 2006: 66).

W praktyce specyfika szkolnej (a docelowo: egzaminacyjnej) oceny kompetencji tekstotwórczej polega na odczytywaniu, analizowaniu i ocenie tekstu uczniowskiego według ogólnie przyjętych (normatywnych) kryteriów, na przykład przedmiotowego systemu oceniania, wewnątrzszkolnych zasad oceniania. Często są one tworzone na podstawie kryteriów i zasad oceniania CKE, które hipotetycznie mają zobiektywizować ocenę i uplasować poziom kompetencji tekstotwórczej ucznia na tle ogólnych wymagań stawianych potencjalnym absolwentom szkoły (w tym przypadku podstawowej). Takie praktyki związane są niekiedy z uczeniem „pisania wypracowań pod egzamin”, a owe zasady bywają interpretowane jako tak zwany klucz, który dominuje nad perspektywą podmiotowego odbioru tekstu uczniowskiego. Nawet jeśli teoretycznie klucz jest przeznaczony do oceniania prac uczniów z ASD (jak w arkuszu egzaminacyjnym na egzaminie ósmoklasisty), to właściwie zasady oceniania nie różnią się od tych dotyczących wypowiedzi uczniów w normie rozwojowej. Dokumenty opracowane z myślą o ocenie wypracowania z arkusza egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego dla uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera (OPOP-200-2205), zawierają wytyczne, kiedy (w jakiej sytuacji, jakich okolicznościach) i co oceniać<sup>3</sup>, a także jak przyznawać punkty za poszczególne aspekty wypowiedzi (tabela 1).

<sup>3</sup> Zasady oceniania wypracowań z arkusza egzaminu ósmoklasisty dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera: „1. Jeżeli wypowiedź w całości jest nie na temat, uczeń otrzymuje 0 punktów. 2. Jeżeli w wypowiedzi uczeń w ogóle nie odwołał się do treści lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu, za całą wypowiedź otrzymuje 0 punktów. 3. Jeżeli wypowiedź jest nieczytelna, uczeń otrzymuje 0 punktów. 4. Jeżeli wypowiedź nie zawiera w ogóle rozwinięcia (np. uczeń napisał tylko wstęp), uczeń otrzymuje 0 punktów w każdym kryterium. 5. Jeżeli wypowiedź zawiera 180 [na 200 wymaganych –

Kryteria oceny wypracowania z arkusza ósmoklasisty z języka polskiego dla uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera

Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Realizacja tematu	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy wypowiedź jest zgodna z formą wskazaną w poleceniu? – Czy w wypowiedzi ujęte zostały wszystkie kluczowe elementy tematu, np. czy uczeń w odpowiedni sposób odwołał się do lektury wskazanej w poleceniu? – Czy wypowiedź jest w całości na temat?
Elementy retoryczne / twórcze	0–5	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy argumentacja w pracy jest wnikliwa / narracja w opowiadaniu jest konsekwentnie prowadzona / wydarzenia są logicznie ułożone? – Czy argumenty są poparte właściwymi przykładami / fabuła jest urozmaicona, np. czy zawiera elementy typowe dla opowiadania, takie jak zwroty akcji, dialog, puenta? – Czy argumenty są przedstawione w sposób uporządkowany, np. zaprezentowane od najbardziej do najmniej ważnego albo zapisane w porządku argument – kontrargument / lektura wskazana w poleceniu została wykorzystana pobieżnie czy w sposób ciekawy i twórczy?
Kompetencje literackie i kulturowe	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy uczeń wykorzystał znajomość lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu (a także innych tekstów – jeżeli polecenie tego wymagało) w sposób funkcjonalny, tzn. np. czy przywołał w pracy takie wydarzenia albo omówił takie wątki, które istotnie wspierają jego tok rozumowania albo dobrze ilustrują to, o czym pisze? – Czy uczeń, pisząc np. o wydarzeniach z danej lektury, nie popełnił błędów, np. nie pomylił imion postaci, nie przypisał postaciom cech, których one nie posiadają, bądź nie wymyślił wydarzeń, których w lekturze nie ma?

H.B.] wyrazów lub mniej, jest oceniana wyłącznie w kryteriach: *realizacja tematu wypowiedzi, elementy twórcze / elementy retoryczne oraz kompetencje literackie i kulturowe*. 6. Jeżeli wypowiedź jest napisana niesamodzielnie, np. zawiera fragmenty odtworzone z podręcznika, zadania zawartego w arkuszu egzaminacyjnym lub innego źródła, w tym internetowego, lub jest przepisana od innego ucznia, wówczas egzamin z języka polskiego, w przypadku takiego ucznia, jest unieważniany. 7. Zabronione jest pisanie wypowiedzi obraźliwych, wulgarnych lub propagujących postępowanie niezgodne z prawem. W przypadku takich wypowiedzi zostanie podjęta indywidualna decyzja dotycząca danej pracy, np. nie zostaną przyznane punkty za *styl i język* lub cała wypowiedź nie będzie podlegała ocenie” (CKE, 2022: 12–13).

Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Kompozycja	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy kompozycja wypowiedzi jest zgodna z formą wskazaną w poleceniu, np. czy rozprawka zawiera wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a list – zwrot do adresata, wstęp, rozwinięcie, zakończenie i zwrot pożegnalny?</li> <li>– Czy wypowiedź jest spójna, tzn. czy jest napisana w taki sposób, że łatwo się ją czyta dzięki np. jasnym powiązaniom wewnątrz zdań oraz między zdaniami i akapitami tekstu?</li> <li>– Czy wypowiedź jest logiczna, tzn. czy jest zbiorem uporządkowanych myśli?</li> <li>– Czy wypowiedź jest podzielona na odpowiednio wyodrębnione graficznie akapity, z których każdy stanowi logicznie zorganizowaną, zwartą całość?</li> </ul>
Styl	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy styl wypowiedzi jest odpowiedni do jej treści i formy, tzn. np. czy uczeń nie napisał rozprawki, stosując słownictwo charakterystyczne dla stylu potocznego w odmianie mówionej?</li> <li>– Czy styl wypowiedzi jest jednolity, tzn. czy uczeń konsekwentnie posługuje się jednym, wybranym stylem, a jeżeli miesza różne style w wypowiedzi – to czy jest to uzasadnione (czy czemuś to służy)?</li> </ul>
Język	0–4	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy uczeń poprawnie użył w wypowiedzi różnych rodzajów zdań i bogatej leksyki (np. frazeologizmów, wyrazów rzadziej używanych w języku polskim), czy też ograniczył się do najprostszych środków językowych?</li> <li>– Czy środki językowe, których użył uczeń, pozwalają mu zrealizować temat w sposób swobodny i precyzyjny, czy też pobieżny, sprawiający trudność w zrozumieniu tekstu? (W ocenie należy również uwzględnić liczbę wszystkich błędów językowych, które uczeń popełnił w wypowiedzi; oceniając język wypowiedzi, należy najpierw ocenić zakres użytych środków językowych, a następnie – ich poprawność; ostateczną liczbę punktów ustala się na podstawie oceny obu tych aspektów wypowiedzi, zgodnie z zamieszczoną w informatorze tabelą; przykładowo, za wypowiedź, w której uczeń użył zadowalającego zakresu środków językowych i popełnił 4 błędy językowe, należy przyznać za ten aspekt wypowiedzi 2 pkt)</li> </ul>
Ortografia	0–2	Należy uwzględnić liczbę błędów ortograficznych, które uczeń popełnił w wypowiedzi (uczniowie z SPE mają prawo do liczby błędów większej o 3).



Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Interpunkcja	0–1	Należy uwzględnić liczbę błędów interpunkcyjnych, które uczeń popełnił w wypowiedzi (uczniowie z SPE mają prawo do liczby błędów większej o 2).

Opracowanie własne na podstawie: CKE, 2022: 14–18, 21–25.

Sposób odczytywania przez nauczyciela tekstu uczniowskiego, jego ocena i przede wszystkim recenzja wystawiana na podstawie przytoczonych, teoretycznie dostosowanych do potrzeb edukacyjnych i możliwości uczniów z ASD kryteriów, polega na punktowaniu konkretnych znormalizowanych elementów (aspektów wypowiedzi) oraz wskazaniu braków i błędów (!) zamiast na kompensacji braków, zindywidualizowanym docenieniu mocnych stron, wspieraniu wypracowanych już umiejętności i podaniu klarownych instrukcji oraz podpowiedzi, jak zniwelować strony słabe. „Wartości wypracowania nie da się bowiem wyliczyć tylko liczbą błędów” (Saloni, 1972: 138), nade wszystko takie skoncentrowanie na błędach bardzo negatywnie wpływa na cały proces rozwijania kompetencji tekstotwórczej. Brak zgody na niedoskonałość, czy (jak w przypadku uczniów z ASD) odmiennosc, nienormatywnosc wypowiedzi (zarówno pod wzgledem zrozumienia tematu, treści, jak i formy), niezauważenie, że doskonalenie umiejętności pisania to długotrwały i skomplikowany proces, zaobserwować można wtedy, gdy nauczyciel informuje klasę, że ocenę bardzo dobrą przyznaje tylko za pracę bezbłędną bądź z nielicznymi usterkami (zob. Szymańska, 2016: 276). A przecież

Wypracowanie szkolne ma wiele elementów, które mogą podlegać dyskusji przy ocenie. Co więcej, tylko niektóre z tych elementów dadzą się wymierzyć ilościowo, i to dopiero po pewnych zabiegach przygotowawczych. [...] Jeśli chcemy stosować normy ilościowe, to przyjęc musimy jakąś miarę średnią (Saloni, 1972: 138).

Taka „miara średnia” wyklucza indywidualne podejście i uwzględnienie SPE uczniów z ASD. Dlatego nie należy zestawiać z sobą ani oceniać według tych samych kryteriów tekstów uczniów rozwijających się prawidłowo i tekstów uczniów z ASD. Autyzm to zupełnie inny świat. Brak prawa do popełniania błędów, dążenie do narzucanej przez nauczyciela „doskonałości” może skutkować częstą u uczniów z ASD blokadą ekspresji na piśmie. Czytając, a przede wszystkim oceniając/recenzując wypracowanie takiego ucznia, warto zachować „czynnik ludzki”.

## Czynnik ludzki

W moim rozumieniu „czynnikiem ludzkim” w kontekście oceny osiągnięć szkolnych uczniów z SPE będzie tendencja stojąca w opozycji do oceniania według stałych kryteriów interpretowanych jako klucz, wynikająca z tolerancji i afirmacji różnorodności. Nauczyciel powinien być zobligowany do praktycznej (a nie tylko teoretycznej) indywidualizacji, a także dostosowania procesu odczytywania, oceniania i recenzowania tekstów uczniów z ASD do ich specyficznych trudności, możliwości, potrzeb edukacyjnych oraz nienormatywnego postrzegania i opisywania rzeczywistości. Komponentami „czynnika ludzkiego” będą:

- 1) stałe uwzględnianie symptomów ASD oraz SPE ucznia – autora tekstu;
- 2) obserwacja pedagogiczna ucznia (jego poziomu funkcjonowania w perspektywie: progres – regres);
- 3) ocenianie kształtujące w toku nauczania (ocenianie rozwoju przez pryzmat celów edukacyjnych i terapeutycznych);
- 4) wsparcie, wzmocnienie pozytywne, rewalidacja;
- 5) konstruktywna krytyka w formie planu do realizacji;
- 6) konkretne wskazówki dostosowane do poziomu, potrzeb edukacyjnych i możliwości ucznia z ASD.

\* \* \*

Na zakończenie jako uzasadnienie zarysowanego problemu analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD, wymagającego zachowania „czynnika ludzkiego”, przywołam słowa Saloniego:

ten sam temat, już choćby ze względu na swe różne osobowości, mogą oni [uczniowie – H.B.] ujmować zupełnie różnie. Dlatego, że każdy człowiek jest inny od innych, że każdy może dostrzec w tym samym zjawisku inne aspekty i problemy szczegółowe, każdy uczeń w klasie pisze inne wypracowanie na tak samo sformułowany temat. Nie uczy się zaś pisania nigdy w ten sam sposób, by te indywidualne cechy i upodobania likwidować czy chociażby tłumić. Przeciwnie, prawdziwemu nauczycielowi będzie zależało na tym, żeby je rozwijać (Saloni, 1972: 139).

Zachowanie indywidualnego podejścia do oceniania kompetencji tekstotwórczej uczniów jest zatem niezbędne, świadczy także o istocie kompetencji nauczyciela polonisty.

## Bibliografia

- APA, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*, American Psychiatric Association, Arlington.
- Balcerek H., 2023, *Teksty narracyjne uczniów z ASD*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- CKE, 2022, *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*, OPOP-200-2205, data publikacji dokumentu: 23.06.2022, pobrano z: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/zasady\\_oceniania/Jezyk\\_polski/OPOP-200-2205-zasady.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/zasady_oceniania/Jezyk_polski/OPOP-200-2205-zasady.pdf) [23.02.2023].
- Grandin T., Panek R., 2017, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, tłum. K. Mazurek, konsultacja K. Wołoszyn, M. Hohol, wyd. 2 (dodruk), Copernicus Center Press, Kraków.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.
- Saloni Z., 1972, *Jak pisać wypracowania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Wiśniewska H., 2016, *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

**Helena Balcerek** – doktor nauk humanistycznych, pracownik Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, jurorka Mazowieckiego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Interesuje się edukacją polonistyczną uczniów ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi na drugim etapie edukacyjnym, szczególnie kształceniem językowym i komunikacyjnym uczniów z ASD, a także edukacją filmową i socjolingwistyką.

**Helena Balcerek** – PhD in humanities; faculty member of the Department of Polish Studies and Lifelong Learning at the Faculty of Polish Studies of the University of Warsaw; member of the Research Laboratory of Polish and Media Education and the Polish Society for Media Education, juror of the Mazovian Committee of the Polish Literature and Language Contest (Olympiad) for Primary Schools; experienced teacher of Polish in primary-school integrated classes. She is interested in Polish education for special-needs students at the second level of education, especially in language and communication education of students with ASD, as well as in film education and sociolinguistics.