

Доброго дня! Я сердечно Вас вітаю і

запрошую на зустріч, під
час якої ми більш детально розглянемо

таке питання, яке пов'язане з

шкільною функціональною оцінкою,
але я думаю, що

загалом з функціональною оцінкою,
з припущеннями того, як виглядає цей процес,

і все це в рамках моделі
освіти, доступної для всіх.

Коли з'являється таке гасло: "Школа

доступна для всіх, освіта, яка
має бути доступною для всіх", це

мені здається, що це одночасно такий
кінцевий пункт, тобто таке місце,

яке ми хочемо досягти в певний
момент, щоб кожна школа, кожен заклад

освіти, кожен дитячий садок, бо ми також
про це говоримо, були таким доступним місцем,

у якому учні не тільки
відчують себе

добре, але вони відчують, що їхні

потреби розуміються
належним чином і адекватно

підтримуються, коли це необхідно.

Отже, це кінцевий пункт, школа доступна для всіх

як кінцевий пункт,
але, в той же час, це певний процес.

Це не та реальність, яку ми
можемо визначати одним рішенням,

постановою чи окремою правовою нормою.

Це поетапний процес побудови,

крок по кроку, певного середовища, певного
способу мислення, певних установок, які

роблять цю школу все
більш і більш доступною.

[Весела музика]

Коли ми думаємо про це

поняття функціональної оцінки,
про цю процедуру, цей процес функціональної оцінки,

ми часто
думаємо, що він є чимось новим.

Безумовно, це не те поняття, яке

присутнє, наприклад, у
документах, законодавстві.

Це дійсно так.

На противагу цьому, я вважаю, що те, що ми

знаємо про функціональну
оцінку, полягає в тому,

як ми її розуміємо, вже дуже
добре вкорінено у традиції

польської педагогіки, в нашому мисленні
про освіту, в наших переконаннях.

Я думаю, що також, значною
мірою, в наших діях.

Тому варто звернути увагу на модель функціональної оцінки,

шкільної функціональної
оцінки не в контексті революції,

тобто заміни чогось абсолютно
нового, але скоріше в контексті

еволюції, тобто переходу на наступний
рівень, переходу на наступні

поля, де ми можемо підтримати дітей
та молодь більш адекватним способом.

Пані та Панове, сьогодні ми дійсно
знаємо набагато більше про розвиток,

про потреби, про здібності
дітей, ніж знав Піаже.

І, звичайно, з повагою

ставлячись до всіх класичних

освітніх теорій, теорій

розвитку, виховання дітей,

я впевнено думаю, що ми можемо сказати, що нам також є що додати.

Ми також маємо що додати до знань про

розвиток учнів, але й здійснити, як наслідок наших

знань, практичної діяльності, яка водночас є освітньою,

підтримку, коли вона є необхідною.

Модель функціональної оцінки виростає з таких

чотирьох стовпів. Вона, значною мірою, базується на

біопсихосоціальній моделі сприйняття інвалідності.

Ця біопсихосоціальна модель сприйняття

інвалідності дуже детально висвітлюється в багатьох публікаціях,

чи то професора Коваліка, чи професора Кіренко, чи багатьох інших

авторів і посилається на такі наші

сприйняття дитини з інвалідністю, дитини з

з особливими освітніми потребами або будь-якої особи, яка має

певну інвалідність як біопсихосоціального буття, тобто

не тільки з медичної точки зору, не тільки з точки зору біології, пошкодження

певного аспекту структури чи функції організму, але також, з такої

психологічної точки зору, у якій людина також переживає свою інвалідність,

і її сім'я переживає факт її інвалідності,

у яких сферах та наскільки різні особисті ресурси дозволяють краще або

гірше справляються з фактом інвалідності. І це пов'язано і з

характером, і з особистістю, і з темпераментом кожного з нас.

Тобто, кожна людина насправді відчуває цю свою інвалідність дещо по-іншому.

І цей соціальний елемент ще, тому що він є біопсихосоціальним, то є ще й цей

соціальний елемент, під яким ми розуміємо інвалідність не

лише як ситуацію, що стосується конкретної людини, конкретної

родини, але як ситуацію, що впливає на суспільство, на всіх нас,

тому що ми всі несемо відповідальність за те, щоб люди з інвалідністю

могли б функціонувати все більш і більш адекватно.

І це стосується нашого ставлення до

людей з інвалідністю, а також організації середовища, яке може бути

більш доступним, а іноді менш доступним.

І це виникає також з різних рішень, причому не лише освітян чи

вчителів, але також рішень і архітекторів, і директорів, і людей,

які керують певними місцями або процесами.

Все це також пов'язано з тим,

як функціонує певна особа, яка стикається з труднощами.

Це перша складова, тобто функціональна оцінка.

Вона базується на певному

погляді на інвалідність як на певне явище, в якому існує

медико-біологічна складова, але також психологічна та соціальна.

Функціональна оцінка також є продовженням роботи, над діяльністю, яка триває вже кілька років,

і стосується інклюзивної освіти, і яка знайшла своє вираження,

зокрема, у публікації професора Хшановської та професора Шумського.

Отже, ще раз повторюю, це не революція,

але це, свого роду, еволюція, тобто продовження роботи над тим,

щоб освіта могла бути

освітою, яка адаптована,

пристосована, адекватна для кожного учня.

Третій стовп - це існуючі дослідження у цій сфері,

а тут Ви бачите дві

концепції функціональної діагностики функціональної оцінки.

Якщо Ви ознайомилися з книгою, яку ми підготували у

2017 році, то Ви знайдете термін "функціональна діагностика".

Сьогодні ми, як правило, використовуємо

функціональну оцінку самого поняття.

Явище, яке можна окреслити словом

"діагностика", забронювали представники медичної спільноти або

психології, і ми, як педагоги, як люди, пов'язані з освітою, включаємо

результати цих діагностик з цих різних медичних або психологічних висновків

у сферу того, що ми називаємо функціональною оцінкою. Тобто так

насправді діагностика, чи то медична, чи то психологічна, підпадає під значно

ширший процес - процес

функціональної оцінки.

І четвертий стовп.

Функціональна оцінка базується,

значною мірою, дуже значною
мірою, на так званих

Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ).

Останнім часом ми дуже
часто використовуємо це

формулювання, хоча ми рідко звертаємося
до повної назви цієї класифікації,

а повна назва це - Міжнародна

класифікація функціонування
обмеження життєдіяльності та здоров'я.

І тут, як Ви, мабуть, чули, я
хотіла би виділити один з цих

елементів, тобто слово "функціонування".

Вона не схожа на інші класифікації
цього типу, наприклад,

Міжнародну класифікацію хвороб (МКХ) або Нову класифікацію психічних хвороб (НКПХ),
тобто того, що не працює. Класифікують лише
розлади, лише те, що не працює.

Але МКФ відрізняється від інших

класифікацій саме тим, що
зосереджується, насамперед, на

тому, що є, тобто
зосереджується на функціонуванні,

на певних компетенціях, навичках, видах
діяльності, які ми можемо спостерігати,

чий розвиток ми можемо
запланувати, можемо підтримувати,

тобто це набагато більш

позитивний підхід, який більше
фокусується на ресурсах, на

на можливості кожної особи, а не
лише дитини чи молоді людини.

Цю класифікацію також можна

використовувати в роботі з дорослими особами.

Тобто зосередитися на можливостях, потенціалі,
а не на труднощах та проблемах.

Звертаючи Вашу увагу на два з

цих стовпів як на ілюстрацію, я хотіла би заохотити Вас

до такої рефлексії над самою
моделлю сприйняття інвалідності.

Ми бачимо перед собою два елементи,

бачимо сходи і бачимо
людину в інвалідному візку.

Вона явно має труднощі з тим, щоб

потрапити туди, куди вона, можливо,
хотіла би потрапити, тобто десь вище.

А тепер, Пані та Панове, дивлючись на цю

ілюстрацію, ми можемо
прокоментувати її двояко,

і це будуть абсолютно різні підходи.

Можна сказати так: дивлячись на цю

ілюстрацію я бачу, що у
цієї людини є проблема.

У неї є проблема, тому що вона не
може потрапити туди, куди хоче.

І дивлячись на ту ж саму ілюстрацію,
я можу сказати: проблемою є сходи.

Якби тут був пандус, якби тут
був ліфт, якби тут був інший

спосіб увійти туди, куди хочемо
увійти, то не було б цієї проблеми.

І це ілюструє важливість того, щоб ми
прийняли певну модель для розгляду

інвалідності, додаткових
потреб, особливих освітніх потреб.

Тому що те, що зображено
на ілюстрації - це постать людини,

яка пересувається в інвалідному візку,

яка також може мати
труднощі з читанням і

письмом, може мати труднощі з лічбою,
у неї можуть бути розлади, пов'язані з

пошкодженням зору, слуху чи чогось іншого.

Знову ж таки, мої коментарі можуть бути
двоякого роду, як вчителя, педагога,

психолога, фахівця. Я можу сказати, що
так, проблема в тому, що людина не чує.

У тому-то й проблема, що
вона не чує, не бачить,

має труднощі з читанням, не знає
алфавіту, не вміє рахувати до ста.

І я можу прокоментувати ту саму
ситуацію зовсім по-іншому:

ага, вона не чує, бо в кімнаті, де
вона працює, немає індукційної петлі.

Якби була індукційна петля, тоді мій

учень міг би брати участь у
заняттях з англійської мови.

Він не може читати, тому що

методи викладання, які я використовую,
не відповідають його потребам.

Я спробую змінити метод. Я спробую
змінити спосіб своєї роботи як вчитель, і тоді,

можливо, ми зможемо досягти цієї мети.

Це не тривіальне питання.

Це те, як ми сприймаємо
певну реальність,

і я думаю, що було би добре

поговорити про це, думати про це, думати про певні питання,

тому що це потім трансформується
в дуже конкретні наші

ставлення, поведінку, погляди,
підходи і, як наслідок, дії.

І другий стовп, про який вже згадувалося,

але на якому я хотіла би трохи зупинитися

і обговорити з Вами більш
детально, це саме та класифікація

функціонування, інвалідності та здоров'я.

Якщо Ви тримали в руках підручник з цією
класифікацією, то напевно, знаєте, що це

досить потужна праця, і, можливо,
ознайомившись з нею, ми можемо

мати таке відчуття, що це не зовсім література,

що це обов'язкове для ознайомлення для тих, хто
займається освітою.

Насправді, це класифікація,
яка охоплює все функціонування,

саме функціонування людини, а отже, у цих двох частинах,

які перераховані в цій
класифікації, тобто у частині, яка

стосується інвалідності та
функціонування, та у другій частині, яка стосується

контекстуальних факторів,
ми маємо чотири складові.

Одна з них стосується
функцій і структур тіла.

Ось цей.

Наступні фактори, це фактори середовища, за ними
йдуть особистісні фактори, але є один з них,

який особливо потрібний особам,
які займаються освітою.

Це, головним чином, активність та участь.

Це той фактор, у якому саме

відбуваються дії, пов'язані із шкільною функціональною оцінкою,
тому що, як

вчителі, як педагоги, ми дійсно не
повністю можемо ідентифікувати,

наскільки порушені функції або
структури тіла нашого учня.

Ми не в змозі вплинути на

зміни середовища якимось конкретним чином,
тому що ми, в більшості випадків, не архітектори,
адміністратори і не директори.

Особисті фактори - це
щось дуже індивідуальне.

Однак те, коли ми можемо зрозуміти

ситуацію учня і те, коли ми можемо
вжити заходів, які

змінять цю ситуацію, саме це є
компонентом, одним з цих чотирьох

компонентів, тобто тим компонентом, який
стосується активності та участі.

І це те, що ми розглянемо протягом
наступних кількох хвилин цієї зустрічі.

Дивлячись на сферу діяльності та участі,
якщо ми знову повернемося до підручника,
то побачимо, що ця сфера
дуже детально

описана. Дуже детально описана у вигляді
дев'яти областей, тож маємо

тут дві частини, чотири
компоненти, дев'ять областей.

І якщо Ви подивитеся на цю сторінку разом
зі мною, то прочитаєте назви цих областей,

і побачите, що вони дійсно

стосуються найрізноманітніших
сфер функціонування

кожної людини, включаючи
функціонування нашого учня,

тобто вони не лише про те, щоб їх вивчити,
на чому найчастіше зосереджуються вчителі,

з чим найчастіше пов'язана така
педагогічна діагностика та дії вчителів,

але вони також стосуються
таких сфер комунікації, як

рух, тобто дрібна моторика, велика
моторика, наприклад, самообслуговування,

самостійність, турбота
про себе. Вміння впоратися

з різноманітними щоденними
викликами у сфері збільшення

самостійності, а також у сфері того,
що відбувається вдома, тобто щоденного життя,

тих обов'язків, які
покладені на більшість учнів,

в якій мірі

учень має обов'язки,
справляється з ними,

наскільки він включений в таке
автентичне домашнє життя?

Сьома сфера. Взаємодія, міжособистісні
стосунки, або те, що ми називаємо

часто міжособистісні стосунки,
навчання або локальне соціальне життя,

тобто те, що
відбувається після школи, коли

учень більше не має біології, хімії,
математики, але (або) проводить час на

вулиці, проводячи час
наодинці або у скаутському загоні,

у спортивному клубі.

Це також не менш важливо

для такої нашої педагогічної оцінки
його способу функціонування, його

вміння справлятися з різними викликами.

А тепер про те, що нового у функціональній оцінці,

тобто про те, що ми
намагаємося дивитися на учня цілісно.

Ми намагаємося дивитися
на учня цілісно.

Тобто, отримавши
повідомлення про певні труднощі, наприклад,

про те, що учень третього класу
не може впоратися з читанням і письмом на

такому рівні, на якому
можуть впоратися його однолітки.

Я як діагност, зосереджуюся не тільки на

на читанні та письмі, але
я також дивлюся на те,

як формуються його компетентності
у спілкуванні з іншими,

чи у його функціонуванні не відіграє значну роль,
наприклад,

проблема дрібної моторики, яка може бути

злегка порушена,
може затримуватися її

розвиток, можуть виникнути певні
труднощі саме в цій сфері.

Щодо труднощів з читанням та письмом,

вони дійсно пов'язані зі стосунками
учня з іншими людьми.

Знову ж таки, ми бачимо тут, з одного
боку, певне нововведення, а саме погляд на

ситуацію учня в такий комплексний,

цілісний спосіб, беручи
до уваги багато різних

сфер функціонування, а з іншого - це

продовження цього способу мислення,

запропонованого, наприклад,
професором Мартою

Богдановіч, описуючи дислексію, говорячи про те,
що це не лише труднощі з читанням

і письмом, але весь синдром дислексії може

бути пов'язаний, може бути
як би побудований на тих

первинних труднощах, оскільки
труднощі з читанням і письмом

співвідносяться з іншими труднощами, які також можуть з'явитися трохи пізніше.

Якщо мова йде про те, що вже було

зроблено, тобто про те, що ми вже, так би мовити, надаємо у ваше розпорядження.

Я говорю тут дещо від імені команди,

команд, у яких ми працювали останніми роками -

це стандарти функціональної оцінки.

Стандарти функціональної оцінки, які були підготовлені у вигляді

підручника, доступного в електронному вигляді.

Ви можете використовувати його і

ознайомитися з детальними стандартами для 7 різних типів

труднощів, тобто сенсорних розладів у навчанні,

порушень інтелектуального розвитку, розладів аутистичного спектру, розладів

емоційної поведінки або порушень мовленнєвого та мовного розвитку.

Які основні описання цих стандартів?

Таким чином, у функціональній оцінці ми описуємо не тільки потреби,

як синоніми слів "проблема" або "труднощі", але

ми також описуємо можливості, тобто приймаємо цей позитивний підхід від МФК,

в якому ми оцінюємо не тільки те, чого немає, але оцінюємо, насамперед, те,

що є, на чому ми можемо будувати нашу підтримку.

Тоді ці стандарти функціональної

оцінки базуються на ідеї, що ми підтримуємо

учня не тільки в тій сфері, де є певна складність.

Тобто я не тільки підтримую учня,
допомагаючи йому навчитися
читати і писати,

але я також підтримую його
інтегрально, цілісно, тому що тоді,

коли виникають труднощі
з читанням і письмом,

часто мотиваційна сфера
також потребує підтримки.

Тобто я не зосереджуюся лише на
якійсь одній сфері функціонування
учня, але я повністю підтримую

його функціонування,
щоб цей когнітивний розвиток

також відбувався гармонійно
з розвитком комунікації,

соціальним, емоційним,
духовним та іншим розвитком.

Так, щоб ми могли сказати, що

дійсно, школа - це місце,
де учень функціонує добре.

Потім є функціональна оцінка, і це

ще одна її основа, яка детально
описується в стандартах,

це оцінка, яку ми називаємо оцінкою
на 270 або 360 градусів.

Оцінка, в якій ми беремо до уваги

не просто тест, не просто один
інструмент дослідження, не просто те,

що можна перевірити під час такої
кабінетної, настільної діагностики,

як ми часто її називаємо, але перш

за все, ми беремо до уваги
те, що знають про

учня, що
бачать у його функціонуванні як вчителі,

(і це перші 90 градусів), але також батьки

учня, (і це ще 90 градусів), але також і
сам учень, який сам нам щось розповідає.

Сьогодні, ще до початку зустрічі, я

переглядала нормативно-правові
акти, які

ми використовуємо, щоб освіжити
наші знання щодо документації.

І там є така інформація, в якій повідомляється, що різні питання,
пов'язані з підтримкою учня,

узгоджуються з його батьками
або з повнолітнім учнем.

Я думаю, що

таке положення потребує
змін, але я подаю його на ваш розгляд.

Це стосується не лише повнолітніх учнів.

Йдеться про учня будь-якого віку,

навіть наймолодшого, тому що
наймолодший учень вже має свою біографію, має

якісь свої очікування, має

свої плани, і те, що учень
розповідає нам про те, що йому

найбільше заважає, про те, у чому він
відчуває труднощі, часто є таким дуже

важливим джерелом знань, яке
варто використовувати.

І четверте припущення вже стосується того,
що відбувається після, а саме - підтримки.

Таку підтримку ми називаємо
освітньо-спеціалізованою.

Це процес, який є систематичним і
чутливим, тобто він з'являється у

відповідь на потреби, що
виникають в учня.

Це перша з публікацій, тобто стандарт.
Друга з публікацій і друга

допомога, яку я хочу представити
вам сьогодні на цій зустрічі,

це підручник, який стосується шкільної

функціональної оцінки. Він стосується

шкільної функціональної оцінки, тобто одного з тих процесів,

який відбувається
у школі, той, який відбувається

як тільки надходить
сигнал про те, що учень

відчуває певні труднощі, які
потребують втручання дорослих осіб.

Прочитавши назву цієї публікації, Ви
звернете увагу на визначення активності

та участі, які ми вже пов'язуємо
з тим, що ми бачили в моделі МФК,

тобто ці діагнози, ці оцінки стосуються

саме цього компоненту

функціонування учня. Не сукупність
його функціонування, а саме

ми дивимося на те, як дає собі ради учень, що перебуває
під нашою опікою в

контексті саме
активності та участі.

Звідки ж взялася модель шкільної
функціональної оцінки?

Які джерела натхнення, що

призвели до розробки інструментів,
які я збираюся Вам представити?

Знову ж таки, ми дуже чітко звертаємо увагу
на те, що в педагогіці, особливо

у польській педагогіці, а саме у
польській спеціальній педагогіці, і не

тільки, дуже міцно закріпилося і дуже
сильно присутнє протягом багатьох років.

Тобто вважається, що вчитель - це,
насамперед, рефлексивний практик.

Я думаю, що можливо, Ви можете бути
діагностом даних, аналітиком,

можливо, Ви навіть можете бути

бухгалтером, який працює з
цифрами і не обговорює тему того,

що зразок виглядає так, а не
інакше, або описана певна процедура

так і не інакше, він просто
виконує цю процедуру.

Але, неможливо бути вчителем,
який робить певні припущення,

зреалізовує певні цілі, не будучи
при цьому рефлексуючою особою.

Це щось дуже внутрішнє
у вчителя, щось, що є

дуже важливим елементом
його професійної ролі,

тому що вчитель - це особа, яка піддається

рефлексії. Вона рефлексує не лише над

своїм способом роботи,
вона рефлексує над тим,

що відбулося під час
його роботи, тобто як

реагували учні, що вони зробили, як

поводилися, який зворотній
зв'язок отримав

вчитель після проведення якогось
уроку чи зустрічі, чи якогось

вправи, але усвідомлює те, що

знаходиться між ними,
тобто те, що відбувається

в контексті стосунків
між вчителем та учнем,

тобто цей аналіз ситуації, ця
рефлексія настільки багатогранна

і завдяки їй, завдяки тому, що ми,

як вчителі, рефлексуємо над нашими

діями, ми можемо вносити всілякі зміни,

модифікації, ми можемо
покращити не тільки,

як то кажуть, свої методи роботи, а також
вдосконалювати різні способи підтримки

учня і робити їх
все більш адекватними.

Ще одне натхнення приходить від такої ролі

вчителя, про яку детально писала
професорка Бжезінська, а саме

той факт, що вчитель - це діагност.

Діагностика потреб

учня, розуміння його
здібностей, розуміння його

труднощів завжди була
частиною ролі вчителя.

І якщо Ви згадаєте свою власну
школу, своїх вчителів, своїх

вихователів, то, думаю, Вам,
пощастило так само

як і мені, що у Вас були хороші
вчителі, які просто розуміли

потреби учнів і знали, кому
потрібно дати додаткове завдання,

з ким потрібно поговорити, кого потрібно
підтримати, в який спосіб, такий емоційний,

і кому треба дозволити, можливо,
не виконувати всіх елементів,

які з'являються під час уроку, тому що ця
особа має якісь особливо великі труднощі.

На той час у нас ще не було моделі

інклюзивної освіти, не
було таких понять, як

диференційовані класи або
додаткові освітні потреби.

Але
вчителі завжди у своїй

роботі реалізовували та розуміли потреби учнів і адекватно

адаптували до них як свою роботу, так
і інструменти, які використовували.

Тут були використані різні
способи, щоб після виявлення

цих потреб дійсно
задовольняють їх належним чином.

Діагностика вчителя,
проведена таким чином, є

не лише такою практичною
дією, але й дією, яка збільшує

наші педагогічні знання, тобто є певним
елементом так званих

досліджень в дії, які можуть

піддаватися всіляким аналізам,
всіляким подальшим рефлексіям, які

збільшують дійсно цей обсяг
педагогічних знань, освітніх знань.

І дуже важливий момент, який ми
запозичили у нотатках

та діях професора Холленвегер,
тобто ідеї, що оцінка

потреб та можливостей учня, оцінка того, у

чому полягають його потреби
та як їх можна задовольнити,

не може
відбуватися виключно у кабінеті.

Не може відбуватися лише

за столом, але є такою діагностикою,
яку найповніше можна виконати

у натуральному середовищі функціонування
учня, тобто там, де учень

функціонує, де перебуває
учень, тобто вдома і в школі,

тому що, найчастіше це ті місця, де ми можемо

спостерігати, як він насправді функціонує.

Звичайно, ми можемо запитати в

консультаційному центрі, як учень
оцінює свій рівень мотивації до

навчання, і ми можемо використовувати різноманітні
тести, які будуть допомагати в цьому.

Але яким є рівень мотивації
у вивченні хімії чи історії,

це найточніше здатний

спостерігати вчитель хімії чи історії, коли має
саме певного учня

у себе в класі протягом багатьох

годин, протягом

місяця, тому що вчителі часто
працюють з учнями протягом декількох

років, тож цей процес є для них
набагато зрозумілішим, ніж для

особи, яка зустрічається з учнем
лише протягом обмеженого періоду часу.

Що стосується функціональної оцінки та її

визначення, воно підлягає
модифікації, і якщо Ви перейдете до

статей кількарічної давнини, Ви побачите, що це
визначення буде подано дещо інакше.

Те визначення, яке ми пропонуємо
зараз,

під функціональною
оцінкою розуміє такий

процес, який є багатовимірним, який
є процесом розпізнавання і запису,

опису того, як учень
функціонує в середовищі.

Ми розглядаємо джерела актуальної
поведінки, а також ресурси, дефіцити

учня, але в процесі функціонального оцінювання ми також включаємо цей елемент

підтримки.

Отже, світ не є чорно-білим, це

ми всі знаємо, але світ також не
поділяється на діагностику та терапію.

Те, що зараз часто функціонує в багатьох

середовищах, це саме елемент
діагностики, тобто учні

проходять діагностику, беруть участь у
діагностиці, ці діагностики закінчуються

рекомендаціями, а терапія проходить в іншому місці.

Терапію проводить хтось інший,
а іноді трапляється так, що

не відбувається через різні обмеження.

З іншого боку, в процесі функціональної

оцінки, так звані
пост-діагностичні дії або саме

освітня спеціалізована
підтримка є частиною цього цілого

процесу, який підлягає моніторингу,
оцінці, а висновки з цього моніторингу

та оцінювання враховуються в подальшій
діяльності.

Цей діагноз,

цю функціональну оцінку
часто називають ABC-оцінкою.

Якщо Ви побачите ці літери тут, то будете знати, що ми
будемо посилатися, насамперед, на

англійське значення слів,
то ми можемо сказати,

що найчастіше, коли ми дивимося
на учня, найчастіше, коли

ми намагаємося проаналізувати його
функціонування, ми зосереджуємося лише

і виключно на цьому центральному елементі,
тобто ми зосереджуємося на поведінці B (behaviour).

Про те, що він прогулює, не зробив

домашнє завдання, з кимось посварився.

Тобто ми бачимо те, що є.

І, звичайно, важливо, щоб це було визнано

вчителем, щоб це було визнано

батьками або іншими дорослими особами.

Звичайно, важливо, щоб
ми бачили цей елемент.

На відміну від цього, при
функціональній оцінці дуже

важливими є елементи, які знаходяться поруч, тобто цей
елемент А (antecedent),

який розповідає про те, що
було раніше. Що сталося раніше?

Які причини того, що учень
поводиться так, як він поводить?

Так що ж таке антецедент? Що
відбувалося до цієї поведінки?

Він прогулює, але чому він прогулює?

Чи щось сталося в його родині,

що він прогулює? Щось сталося
в школі, що вона не прийшла сьогодні?

Не прийшов до школи? Не
зробив домашнє завдання?

Але чому він не виконав домашнє завдання?

Просто констатація факту, що учень не

виконав домашнє завдання,
нічого не вирішує.

Насправді це лише один з
трьох елементів оцінки.

Крім того, у цій оцінці ми все ще
шукаємо відповідь на питання, чому

так сталося, але водночас ми
думаємо про те, що буде далі,

що може статися, що станеться, якщо
така поведінка утримується,

або що станеться, якщо мені вдасться
змінити поведінку цього учня,

якщо так, дійсно,
буде краще для нього. Отже, якщо

він не виконує домашнє завдання,
я вживаю заходів, які

спрямовані саме на зміну такої поведінки,
оскільки це передбачає конкретні

наслідки більш гармонійної праці,
підвищення компетентності, і перш за

все, можливості
брати участь у подальших заняттях,

в такому розумінні, як
володіння знаннями та

навичками, необхідними для реалізації
наступних елементів.

Також функціональна оцінка в цій моделі
"ABC", ця оцінка, яка не тільки полягає

в тому, що я бачу певний факт,
що я реєструю появу якогось явища,

але мені також цікаво, чому воно з'явилося,

яку функцію воно виконує, і що з
цієї поведінки виникає для

майбутнього цього учня. Для того, щоб мати
можливість провести таку оцінку,

ми впроваджуємо процес
функціональної оцінки, яка

має цей шкільний етап, тобто такий етап, який відбувається в цьому

найближчому до учня оточенні,
шкільному середовищі.

Тоді в школі таке оцінювання може мати або

профілактичний характер, тобто тоді, коли
ми поки що не знаємо,

що відбувається, ми не зовсім розуміємо,
в чому проблема, але хочемо

придивитися до групи учнів
або до класу, щоб побачити, чи

вимагають якихось наших дій, або може мати такий моніторинговий характер тоді,

коли учень вже має за собою якусь таку діагностично-терапевтичну біографію.

Адже, тільки наймолодші діти найчастіше не мають жодного

попереднього досвіду, тобто саме таких елементів

своєї біографії, які б вказували на те, що були проведені певні оцінки, були

проведені якісь діагностики, були вжиті якісь заходи підтримки.

Зазвичай, якщо ми працюємо з дитиною старше 10 років,

тоді вона вже була діагностована раніше. За нею вже раніше спостерігали .

Там є якісь записи, якісь документи.

А тоді, дійсно, цей процес функціональної шкільної оцінки

пов'язується з аналізом з тих документів, які вже були

підготовлені іншими особами на більш ранніх етапах життя дитини.

Однак, в процесі функціональної

оцінки ми маємо, також, етап поглибленої оцінки, тобто

такої оцінки, яке відбувається в

консультації, в якомусь діагностичному центрі, де

фахівці вже візьмуться за продовження діагностики тоді, коли

потрібні більш спеціалізовані оцінки, більш спеціалізовані заходи.

Коли мова йде про

принципи функціональної шкільної оцінки, то ми б сказали, що це просто

принципи належного проведення оцінювання,

тобто ми беремо до уваги різні
виміри функціонування людини.

При функціональній оцінці
ми беремо до уваги

як труднощі, так і ресурси.
У функціональній оцінці

ми звертаємо дуже велику увагу на
те, що підтримка є частиною процесу,

тобто ми не ділимо
свою працю з учнем, не ділимо нашу

підтримку учня на діагностику та
терапію, але на щось, що, скоріше, називається

післядіагностичними заходами або освітньо-
спеціалізованою підтримкою та

є частиною цієї оцінки, а
результати, що з'являються,

якщо підтримка надається,
означають, що якісь зміни відбуваються.

Отже, результати цієї підтримки щоденно

включаються в подальші плани, реалізацію
подальших заходів, які можуть

підтримувати учня більше, бути адекватнішими,
ще більш адаптованими до його підтримки.

Далі, якщо йдеться про правила,

ми говоримо про те, що ми оцінюємо не лише

поведінку конкретного
учня, тобто ми оцінюємо не

тільки те, що бачимо,
але ми також оцінюємо,

яку функцію виконує така поведінка,
чому вона виникає?

Поводячись саме так, а не
інакше учень щось отримує?

Можливо, йому для чогось потрібно
не виконувати домашнє завдання?

Можливо, це пов'язано з тим, що завдяки

тому, що він не виконує домашнє завдання, він

привертає таким чином увагу вчителя?

Якби він зробив домашнє завдання, ніхто б це не помітив.

Якщо він не виконав домашнього завдання, тоді, завдяки цьому, він привертає на декілька хвилин увагу вчителя, навіть якщо це хвилини, витрачені на якусь догану.

І тут ми теж шукаємо такі спроби пояснення.

Ми шукаємо те, що може бути важливим для нас,

якщо йдеться не лише про факт виникнення цього явища, а й саме про функцію,

яку може виконати це явище, ця поведінка .

Справа в тому, що це, без сумніву, процес багатоетапний і

мультидисциплінарний, адже це справді дуже складне явище.

Тут потрібно багато людей,

тобто залучення цих різних контекстів, цих різних просторів,

в яких перебуває учень, як зі сторони батьків, так і зі сторони вчителів.

у

цій діагностиці ми також часто використовуємо термін "360 градусів".

Я вже говорила про 270, а в цій діагностиці в оцінці 360 градусів, і

ми також включаємо в цей процес те, що

однолітки можуть розповісти нам про функціонування учня.

Я думаю, що Ви, освітяни, вчителі, використовуєте різні види

стратегій, які дозволяють дізнатися, про що думає клас про

функціонування учня, яким є сприйняття учня класом.

Різноманітні вправи використовуються протягом
виховавчої години,

що також є важливим елементом
функціональної оцінки.

Не тільки те, що дорослі думають про

дитину, але й те, що дитина
думає про себе сама.

І це стосується не лише дорослих
учнів, як

ми говорили попередньо, а також
того, що думають однолітки

про
поведінку, про функціонування учня.

І у функціональній оцінці також важливим є те,

що вона є прогностичною,
тобто це не просто констатація факту.

Це щось, що сягає у майбутнє,

тобто йдеться про те, щоб змінити

хід подій, внести
якийсь елемент, який дозволить

модифікувати або середовище, або спосіб

поведінки, або процеси, в яких
бере участь дитина, для того,

щоб її можна було адекватно підтримати.

Коли мова йде про

цей процес функціональної шкільної оцінки, це

так ніби
на якомусь із слайдів з'явилася

така інформація, що
вчителі мають стандарти, і

на цьому етапі можна сказати, що
вчителі також мають інструменти.

У нас є чотири таких інструменти, які

підготовлені тут, у публікації про

функціональну шкільну оцінку.

І в цій публікації Ви можете знайти,

по-перше, формуляр
командної консультації.

Це короткий інструмент з дев'яти пунктів,

в якому ми оцінюємо, чи
певна поведінка присутня в учня, чи ні,

і ми визначаємо, чи
цю поведінку ми можемо визначити як

певну
складність, а можливо, ця

поведінка - це просто
сильна сторона учня.

Якщо ми подивимося на ці дев'ять
сфер, наприклад, на цю сферу,

яка стосується моторики, вона, наприклад,
може бути сильною стороною учня,

і на цьому ми можемо будувати
різні механізми підтримки.

Цей формуляр групової консультації -

перший з інструментів, які ми пропонуємо
в процесі і які надаються як

вчителям дитини, так і батькам дитини

для заповнення
перед першою зустріччю.

І дуже важливо, що ця перша
зустріч, яка завжди відбувається,

тому що існують певні труднощі, це
означає, що і вчитель, і батьки мають

усвідомлення цього, а потім
відбувається якась консультація.

З іншого боку, я сама була свідком
таких розмов, коли батьки запитують:

"Але що може статися?

Чому я маю бути у школі?

Що може статися під час цієї зустрічі,

про що мене запитують і т.д.?"

Тому таке запрошення викликає чимало занепокоєння.

З іншого боку, цей формуляр дозволяє

структурувати спостереження як батькам, так і вчителям-предметникам,

тобто не тільки шкільним спеціалістам, не тільки психологам, не тільки педагогам,

придивитися, обміркувати поведінку учня за останні тижні, місяці та

записати результати цього спостереження у формуляр для консультацій з групою.

Потім, коли відбувається зустріч цієї групи, команди, в якій

беруть участь батьки, вчитель або вчителі та хтось із координаторів

функціональної оцінки, зазвичай педагог або психолог,

складається протокол групових консультацій.

Якщо Ви подивитеся, то побачите ту таблицю, до якої

на даному етапі цієї самої зустрічі ми

збираємо цю інформацію разом. Тобто, перед зустріччю ми маємо

три різні формуляри, чотири різні формуляри,

під час зустрічі ми намагаємося заповнити

один з них, тобто записати

ці спостереження таким чином, щоб узгодити нашу позицію.

У цьому випадку учень зосереджується на завданнях,

згадуючи одне твердження, чи важко йому сконцентрувати свою увагу?

Чи він є активним у класі, чи ні?

Тож на цьому етапі зустрічі, яку ми часто

називаємо груповими консультаціями,
з'являється певна згуртованість.

Ми починаємо опиратися на ці спостереження та

робимо таку спробу підготувати
єдиний аркуш спостережень.

Звичайно, може статися так, що з'являться

деякі сфери, де виникають розбіжності.

Це ми теж записуємо.

Тож, може бути так, що на думку батьків,

учень чудово концентрується
на шкільних завданнях.

На думку того чи іншого вчителя

цей рівень концентрації набагато нижчий.

Йдеться не про те, щоб під час зустрічі прийняти
середній показник,

який би фальсифікувало
цю сферу, а саме, щоб

у ситуації такої розбіжності зафіксувати
ці результати тут, у протоколі.

Під час цієї зустрічі ми також
визначаємо сфери, в яких потрібна підтримка.

Отже, знову ж таки, ми розглядаємо це
дуже мультиконтекстуально.

Ми широко дивимося на функціонування
учня.

Не тільки через призму цих
труднощів у читанні або письмі або через призму цих

прогулів, але ми розглянемо кожну з
цих дев'яти сфер, відзначаємо, які

з цих сфер потребують підтримки.

Зазвичай це одна сфера,
дві сфери, три сфери.

Ми також уникаємо такого підходу, при
якому можна припустити, що це

щось абсолютно всеосяжне.

Це було б неможливо.

На противагу цьому, вибір тих сфер, на яких

відбудеться ця концентрація,
безумовно, тут потрібна.

Це інструмент, який ми
використовуємо на початку.

Якщо потрібні широкі спостереження,

ми використовуємо другий інструмент, а саме,
аркуш спостереження за учнем.

Також у цьому підручнику Ви знайдете

чотири варіанти цього аркуша, призначені
для дітей різного віку, тобто для класів

1-3, 4-6, 7-8 та для
учнів старшої школи.

Різниця між цими інструментами
полягає в тому,

що аркуш спостереження за учнем є
набагато точнішим інструментом, тобто

також розглядає ці дев'ять
сфер, але у більш точний спосіб,

а також заповнюється
як батьками, так і вчителями, і

під час консультаційної зустрічі

починається підготовка протоколу функціональної шкільної
оцінки, тобто такого

документу, в якому зібрані спостереження з
різних середовищ: домашнього середовища, школи, з різних уроків, від різних
людей збираються разом і складається

спільна модель заходів.

Ця процедура функціональної шкільної
оцінки

є структурованим процесом,
тобто починається з передачі формуляра.

Після того, як формуляри будуть
заповнені, організовується зустріч.

Якщо потрібна детальна оцінка,
з'являється аркуш спостереження за учнем.

Після заповнення аркуша
відбувається наступна

зустріч і підготовка протоколу
функціональної шкільної оцінки, а потім

підготовка планів заходів,
тобто такої спеціальної освітньої підтримки,

яка відбувається постійно і постійно

контролюється. Моніторинг здійснюється на

постійній основі для того,
щоб фактичні ефекти цих

заходів постійно вносити у модифіковані плани.

В результаті оцінки,
яка проводиться,

зазвичай, кожні півроку,
впроваджуються більш рішучі заходи,

рішення щодо змін, які можуть
бути внесені до такого плану.

А тепер, на завершення

нашої сьогоднішньої зустрічі, яка стосується функціональної
оцінки, ще одна така

думка, роздуми, але я також
думаю, що кожен з Вас

пов'яже її з
реальністю, в якій Ви працюєте.

Прийнявши цю модель функціональної

шкільної оцінки,

очевидно, що дуже важливою метою
цього процесу є не тільки можливість більш детально

познайомитися з учнем,

причому настільки детально,
наскільки це необхідно,

опис його функціонування, його
потреб та можливостей, а також

підготовка підтримки, яку ми називаємо освітньою та спеціалізованою підтримкою.

І ця підтримка в моделі функціональної

шкільної оцінки, в моделі функціональної оцінки

взагалі не пов'язана з етикеткою, тобто не пов'язана з назвою.

Вона не пов'язана з таким визначенням, що

у цього учня ми спостерігаємо таку-то

інвалідність, у цього - таку-то,

а цьому учню поставили такий діагноз,

ми просто дивимося на ситуацію в цілому

для того, щоб визначити, на якому рівні учень потребує підтримки.

І при функціональній оцінці ми приділяємо дуже пильну увагу

цьому першому рівню, тобто для більшості учнів,

перш за все, необхідна підтримка під час поточної

роботи з учнем. Так само, як і під час аналізу його функціонування,

збір даних здійснюється під час

його повсякденного функціонування в школі, в дитячому садку, на подвір'ї,

тож потім підтримка учня, в першу чергу, набуває форми

постійної підтримки учня там, де він перебуває.

Тобто ця підтримка відбувається на уроках географії, історії, математики.

Ця підтримка може надаватися у формі підготовки певних

модифікованих, додаткових вправ, але може мати характер такої емоціональної підтримки,

соціальної
підтримки. Такої підтримки,

коли учень отримує трохи більше уваги під час пояснення інструкції,

коли учень отримує трохи більше часу для виконання завдання ніж інші учні.

Коли вчитель організовує роботу в
класі таким чином, що, наприклад,

підтримка здійснюється однолітками,

тобто ті учні, які мають труднощі в тій чи

іншій сфері, отримують
підтримку від тих

учнів, які не мають
труднощів у цій сфері.

Це все відбувається там,
де знаходиться учень.

Такі місця, як шкільна група продовженого дня, також
відіграють величезну роль, як і різні

місця, де учні проводять свій час.

Звичайно, знаючи, що в учня
занижена самооцінка,

ми можемо запропонувати додатковий тренінг
або додаткові зустрічі у якомусь

спеціалізованому місці, яке є більш доступним.

На противагу цьому, зміцнення
самооцінки відбувається там, де учень

знаходиться в процесі
роботи з ним, наприклад,

у групі продовженого дня. І саме вчитель
групи продовженого дня може так

організуйте гру у групі,
таким чином організувати заходи,

що станеться так, що цей
учень, який потребує саме таких дій,

відчує, що сьогодні є

інакше ніж вчора,
що щось змінилося, що він отримав якісь

зворотній зв'язок від однолітків
або, власне, вчителя, які роблять так, що

учень, звісно, не назве це так, але
його почуття власної гідності зросло,

щось зміниться
в його функціонуванні.

Тобто, цей перший рівень, найбільш
важливий, як і оцінка функціонування

учня, і проводиться там,
де учень перебуває,

так само як підтримка, яка відбувається,
насамперед, там, де знаходиться учень,

виконуючи відповідну для свого віку роль,
тобто роль учня, роль сина, доньки,

колеги, члена
футбольного клубу, тощо.

З іншого боку, іноді дійсно потрібна
додаткова підтримка. Потрібна

додаткова підтримка у вигляді
додаткових годин роботи з учнем,

у вигляді додаткових різноманітних

занять, які можуть
мати

корекційно-компенсаторний характер,

дидактично-зрівняльний характер,
повторювальний характер, а також

розвивати певні
таланти, нахили, здібності там,

де ми бачимо, що

виникає така потреба. Тобто це
просто праця. Це не так,

як ми маємо у назві таких

традиційних занять, вони мають

корекційно-компенсаторний
характер, тобто з одного боку

ми корегуємо те, що потребує

корекції, але також
шукаємо ті

компенсаторні простори, тобто ті простори
розвитку, де розвиток є можливий.

Це може бути художній розвиток, спортивний
розвиток, якийсь міжособистісний розвиток,

але це також дає нам такий поштовх

розвивати ті навички, які,
можливо, трохи більше порушені.

І цей третій

рівень також може знадобитися, але
дуже рідко, наприклад, коли потрібна

спеціалізована підтримка у вигляді інших
умов організації процесу навчання,

інших умови перебування дитини в школі,

тобто саме

тут ми маємо на увазі спеціалізовані
класи, спеціалізовані школи або різного тиму

інші місця, які іноді можуть знадобитися.

Якби ми могли представити собі

цю підтримку у вигляді такої піраміди,
то, звичайно, це буде трикутник.

І тут саме підтримка є першим рівнем,

і впливає на найбільшу групу учнів,
оскільки найбільша група учнів, які

беруть участь у процесі функціональної
шкільної оцінки, це ті,

які потребуватимуть цієї підтримки
під час подальшої роботи з ними.

На другому рівні буде набагато
менша група учнів, а

винятково невелика група учнів буде потребувати підтримки на третьому рівні.

Щиро дякую, що Ви супроводжували мене

до цього моменту нашої зустрічі.

Сподіваюся, вона була корисною

для того, щоб краще зрозуміти
механізми, які відіграють роль у

функціональній оцінці у рамках

функціональної шкільної оцінки.

Ми також бачимо перед
собою слайд з бібліографією.

У нас вже є багато публікацій, багато

різних джерел, де ми можемо
розширити, поглибити

наші знання, нашу компетентність
у цих процесах, що буде

корисно для того, щоб побудувати школу,
яка буде більш доступною.

Школа, яка є більш доступною не
лише як певна мета, яка може колись

здійсниться, але вона стає
доступнішою з кожним днем.

Дуже вам дякую!

[Весела музика]