

Szkolna Ocena Funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa

Ewa Domagała-Zyśk, Katarzyna Mariańczyk, Iwona Chrzanowska,
Marzenna Czarnocka, Beata Jachimczak, Magdalena Olempska-Wysocka,
Wojciech Otrębski, Beata Papuda-Dolińska, Karol Pawlak,
Dorota Podgórska-Jachnik

**Wersja w języku ukraińskim przygotowana w ramach projektu „Szkoła dostępna dla
wszystkich”**

Шкільне функціональне оцінювання: перебіг процесу з точки зору оцінки активності та участі

Ева Домагала-Зишк, Катажина Маріяньчик, Івона Хшановска,
Маженна Чарноцка, Беата Яхімчак, Магдалена Олємпска-Висоцка,
Войчех Отрембскі, Беата Папуда-Долінска, Кароль Павляк,
Дорота Подгурска-Яхнік

Люблін 2022

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

Ministerstwo
Edukacji i Nauki



Розроблено групою експертів у складі:

Ева Домагала-Зишък, д-р габ., професор KUL (Люблінський католицький університет імені Іоанна Павла II) (лідер завдання)

Катажина Маріяньчик, д-р (KUL) (Люблінський католицький університет імені Іоанна Павла II) (секретар предметної сфери проєкту)

Івона Хшановска, професор (UAM) (Університет ім. Адама Міцкевича у Познані)

Маженна Чарноцка, директор РР-Р (Психолого-педагогічний консультативний центр)

Беата Яхімчак, д-р габ., професор UAM (Університет ім. Адама Міцкевича у Познані)

Магдалена Олємпска-Висоцка, д-р габ. (UAM) (Університет ім. Адама Міцкевича у Познані)

Войцех Отрембські, д-р габ., професор KUL (Люблінський католицький університет імені Іоанна Павла II) (координатор предметної сфери проєкту)

Беата Папуда-Долінска, д-р (UMCS, IBE) (Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, Інститут освітніх досліджень)

Кароль Павляк, д-р (Польська рада МКФ)

Дорота Подгурска-Яхнік, д-р габ., професор UŁ (Лодзинський університет)

Рецензенти:

Д-р габ. Станіслава Бира, професор UMCS (Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні)

Проф., д-р габ. Зенон Гайдзіца, UŚ (Сілезький університет)

Зміст

Вступ

1. Діагностичні завдання вчителя та функціональна діагностика/оцінка
2. Застосування МКФ у процесі Шкільного функціонального оцінювання
3. Характеристика основних напрямів МКФ у сфері активності та участі
4. Значення школи в процесі функціонального оцінювання учнів
5. Перебіг процесу Шкільного функціонального оцінювання в закладі освіти
6. Інструменти, рекомендовані для Шкільного функціонального оцінювання
7. Моніторинг та оцінювання якості в процесі Шкільного функціонального оцінювання

Бібліографія

Додатки:

- A. Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу
- B. Протокол консультацій групи психолого-педагогічного супроводу
- C. Карта спостереження за активністю та участю учня (I-III класи)
- D. Карта спостереження за активністю та участю учня (IV-VI класи)
- E. Карта спостереження за активністю та участю учня (VII-VIII класи)
- F. Карта спостереження за активністю та участю учня (старші класи середньої школи)
- G. Узагальнення показників активності та участі за окремими кодами МКФ на послідовних етапах навчання

ВСТУП

Шкільна діагностика/оцінювання психосоціального функціонування учнів як важливий аспект роботи педагогів і фахівців завжди були присутні в закладах освіти. За останні два десятиліття на «освітньому ринку» з'явилося багато різноманітних пропозицій щодо перебігу цього процесу та інструментів, методів, процедур, які використовуються під час його реалізації. Водночас виникла необхідність системної організації діяльності з оцінювання учнів, яку здійснюють педагоги та фахівці, особливо коли результати таких оцінок стають основою для планування організації освітньої та спеціалізованої підтримки на рівні місцевого самоврядування (керівні органи) та їх фінансування на державному рівні (МОіН).

Нещодавні заходи Міністерства освіти і науки Польщі, спрямовані на структурування процесу діагностики/оцінювання дітей та учнів, що впроваджуються в системі освіти, були запропоновані в дослідженні *«Освіта для всіх - основа для законодавчих та організаційних рішень для забезпечення високоякісної інклюзивної освіти для всіх осіб, що навчаються»* (МОіН, 2020). У рамках різних підготовчих заходів до впровадження моделі інклюзивної освіти, запропонованої у вищезгаданому дослідженні, реалізується низка концептуальних проєктів та заходів, що апробують розроблені рішення. Одним із концептуальних проєктів був проєкт Люблінського католицького університету ім. Іоанна Павла II, основною метою якого було розроблення стандартів для перебігу процесу функціонального оцінювання дітей та учнів та планування освітньої і спеціалізованої підтримки у разі наявності окремих труднощів розвитку або труднощів у навчанні. До уваги бралися такі труднощі: порушення слуху; порушення зору; специфічні труднощі у навчанні; порушення мовлення та мовленнєвого розвитку; порушення інтелектуального розвитку; розлади аутистичного спектру; поведінкові та емоційні розлади. Паралельно проєкт виконував два завдання із сумісними результатами. Перше завдання стосувалося розроблення комплексів стандартів для здійснення процесу функціонального оцінювання та планування і впровадження освітньої і спеціалізованої підтримки. Його результати представлені в Частині I цього дослідження. У цій роботі (Частина II) ми представляємо результати роботи групи експертів, які виконували друге завдання проєкту, що стосувалося процесу шкільного оцінювання функціонування. Важливим результатом виконання першого завдання є Додаток до Частини I, в якому ми представляємо перелік наявних на польському ринку стандартизованих інструментів, рекомендованих для використання в процесі функціонального оцінювання дітей та учнів.

Це дослідження складається з основних припущень, які необхідно зробити для того, щоб належним чином впровадити процес шкільного функціонального оцінювання учнів, та детального опису процесу, представленого в Посібнику. У додатку до нього представлені інструменти, розроблені для ефективного впровадження цього процесу з точки зору активності та участі в процесі освіти.

1. Діагностичні завдання вчителя та діагностика/функціональна оцінка

Діагностування є одним із основних завдань, а також компетенцій, притаманних професійній ролі вчителя (Стриковські, 2005; Терса, 2014; Жегналек, 2008). Педагогічна діяльність учителя починається зі знайомства з учнями та їхнім життєвим і освітнім середовищем (Бжежинська, 2015; Яновські, 2002). Без уміння виявлення їхніх слабких та сильних сторін, без називання та намагання пояснення помічених проблем, викриття індивідуальних потреб та уподобань важко говорити про ефективне навчання, виховання та підтримку їхнього розвитку. Тому діагностика є основою всієї педагогічної діяльності педагогів усіх типів закладів дошкільної та шкільної освіти, як з формально-юридичної точки зору – введена в документи освітнього законодавства, так і з точки зору освітньої практики. При цьому *вчитель не тільки зобов'язаний здійснювати діагностику функціонування учня, але й повинен розуміти цю необхідність діагностики та реалізовувати її на практиці* (Яхімчак, 2021, с. 47). Досвід організації освітньої системи свідчить, що вчителі успішно приймають і розвивають саме ту частину діагностичних завдань, яка пов'язана з безпосередньою сферою їхньої освітньої взаємодії. Найкращим прикладом є дослідження шкільної готовності (зрілості), зокрема системне відокремлення педагогічної діагностики від діагностики спеціалістів (Форись, 2014). Перша встановлює прямі вказівки для практики підготовки дитини до школи, а друга шукає більш складні детермінанти виявлених труднощів і є основою для терапевтичних втручань. Сьогодні педагоги закладів дошкільної та шкільної освіти не лише успішно застосовують різноманітні діагностичні завдання, а й створюють власні інструменти, намагаючись якомога точніше виявити потреби та здібності вихованців, і через них вказати шляхи підтримки. Це можливо за умови повного розуміння сутності та функцій діагностики в конкретній сфері педагогічної діяльності та перетворення її на невід'ємний, іманентний елемент цієї діяльності (Кушак і Беднарчук, 2015). Діагностика готовності дитини до школи в польській освітній практиці полягає не в тому, щоб виявити певний розлад, а в тому, щоб скоригувати освітню взаємодію адекватно до профілю розвитку та потенціалу дитини (Філіп'як, 2018; Карвовські, 2009; Карвовські і Джеджевіч, 2012),

у тому числі підтримати розвиток компетентностей у ключових для подальшого навчання сферах – ще до початку шкільного навчання (Грушич-Кольчинська і Желінська, 2011). Ця модель роботи на даний час дуже добре працює в польських дитячих садках і школах. Вона також набагато ефективніша за стару модель, в якій процес скринінгу готовності до школи починався з діагностики дитини зовнішніми фахівцями (спеціалістами психолого-педагогічних консультацій).

Тому діагностування завжди було важливою педагогічною компетенцією, розвитку якої сприяли, серед іншого, різноманітні наукові дослідження в галузі педагогічної діагностики. З часом, однак, обсяг і образ діагностичної діяльності змінився - і продовжує змінюватися (Висоцька, 2013). Це пов'язано як з рефлексією педагогічної практики і прагненням до вдосконалення вчительського інструментарію, так і з мінливими соціокультурними умовами сучасного життя і самої школи. Обидва напрями причинно-наслідкового зв'язку лежать в основі пропонованої діагностичної процедури у вигляді процесу Шкільного функціонального оцінювання.

Рефлексивна практика та вдосконалення діагностичного інструментарію передбачають постійний пошук нових і кращих рішень, методів або прийомів для пізнання учня (Висоцька, 2013). Педагогічна діагностика є одночасно і специфічною діяльністю (відокремленою від інших видів професійної діяльності), і загальною діяльністю (включеною в усі інші види професійної діяльності), причому педагогічна діагностика повинна переплітатися і доповнювати одна одну із спеціалізованою діагностикою (Форись, 2014). Тому недостатньо лише епізодів (окремих завдань) діагностування: вони мають бути взаємопов'язані та концептуально поєднані в цілісному цілеспрямованому діагностичному процесі. Це стосується як теоретичної моделі цього процесу, так і організаційно визначених етапів застосування методики. Однак дотеперішні рішення у цій сфері мають скоріше епізодичний характер, що посилюється передачею більшості діагностичних завдань психолого-педагогічним консультаціям. *Така діагностика має епізодичний характер і не передбачає системного оцінювання прогресу дітей/учнів у ключових для цілісного розвитку сферах (з прив'язкою до віх розвитку дитини, визначених профілем розвитку), та є суто формальною оцінкою результатів навчальних досягнень учнів* (МОН, 2020, с. 54). Більше того, на думку авторів моделі інклюзивної освіти, система підтримки, що базується на діагностиці, яка проводиться поза школою, додатково імплементована в парадигму порушень і дисфункцій розвитку, які вважаються причинами шкільних труднощів, призводить до неухильного зростання кількості

висновків про необхідність спеціальної освіти та збільшення групи учнів, охоплених різними формами індивідуального супроводу. На жаль, такі індивідуальні форми - замість стратегій підтримки кооперативного навчання під час діяльності класного колективу - не є рішенням для цілісного розвитку учня/учениці, оскільки позбавляють його можливості цілісного розвитку у співпраці з однолітками. Вони навіть розглядаються як форма ізоляції, а отже, освітнього виключення. Таким чином, це суперечить уявленням про інклюзивну освіту як про якісну освіту для всіх. Впровадження інклюзивної освіти, у свою чергу, є одним з найважливіших контекстуальних міркувань, що лежать в основі нової функціональної моделі оцінювання. Відкриття нових категорій диференційованих освітніх і розвивальних потреб вимагає радикального відходу від "переліку розладів" (нозологічних діагнозів, які дають право на конкретні форми підтримки) до визнання того, що кожен учень, який відчуває як постійні, так і тимчасові труднощі, має право розраховувати на професійну підтримку від своєї школи як природного середовища розвитку (Хшановська і Шумський, 2019). Однак адекватної підтримки не буде без точного розпізнавання (зазвичай) складних детермінант цих проблем і потреб, що також обґрунтовує потребу в функціональній діагностиці/оцінці.

Розмежування або взаємозамінне використання термінів "діагностика" та "оцінювання" все ще потребує уточнення. Обидва вони пов'язані в педагогіці з процесом розпізнавання, тому обидва можуть розглядатися як діагностична діяльність у широкому сенсі слова, але з огляду на складність суб'єкта та об'єкта діагностичної діяльності розрізняють педагогічну діагностику, психологічну діагностику та педагогічну діагностику з психологічною метою (Кая, 1987), а також часто згадують психолого-педагогічну діагностику. Ева Домагала-Зиськ та ін. (2017) наводять поняття *функціональної оцінки поведінки* (*functional behavior assessment – FBA*) за О'Ніллою та ін. (1997), що використовується у комплексному оцінюванні дітей з розладами поведінки. У моделі "*Освіта для всіх*" (2020) передбачається, що функціональна оцінка стає ключовим поняттям - точкою відправлення і метою для запланованих змін, оскільки саме процес розвитку визначає всі інклюзивні дії. При цьому під функціональним оцінюванням розуміється наступне:

багатогранний процес визначення ресурсів і труднощів учня та факторів середовища, що на них впливають, з урахуванням аналізу функціонування (на основі класифікації МКФ, знання віх розвитку дитини) та, у разі встановлення, критеріального діагнозу (на основі медичної класифікації МКХ або DSM), а також адекватної програми підтримки з постійним оцінюванням її якості (МОН, 2020, с. 55).

Важливо, що в описі моделі «Освіта для всіх» (МОН, 2020) підкреслюється, що запропонована концепція функціонального оцінювання не переосмислює роль вчителя, а лише уточнює її та *де-факто* надає їй більшого значення. Автори зазначають, що саме вчитель привносить у процес оцінювання свої знання про учня/учениці, його прогрес і труднощі, з якими він/вона стикається. Модель організовує процес діагностування і базує його на роботі групи вчителів і фахівців та їхній співпраці з батьками й учнями. Вона покликана підвищити ефективність надання підтримки учням та автономію школи в цьому питанні.

Процес *Шкільного функціонального оцінювання*, представлений у цій публікації, є спробою реалізувати ці припущення на практиці. Очікування, які ставилися при створенні моделі та інструментів, що використовувалися для її реалізації, були визначені наступним чином:

- багатовимірність (різні сфери функціонування) та безперервність (накопичення знань про учня, а не ізольовані епізоди "кабінетних" досліджень; багатоетапне вивчення процесу розвитку протягом усього життєвого циклу) (Висоцька, 2016; Домагала-Зиськ, Кнопік і Ошва, 2017);
- цілісне сприйняття суб'єкта, виражене діагностичним описом учня в усіх взаємозалежних сферах (насамперед: фізичний, когнітивний, мовний/комунікативний, емоційний/соціальний і моральний розвиток), а також з точки зору різних осіб і контекстів функціонування учня (Домагала-Зиськ, Кнопік і Ошва, 2017);
- можливість індивідуалізації опису (наприклад, шляхом вибору сфер поглиблення діагностики), що накладається на початково схематизовану (стандартизовану) структуру суб'єкта та об'єкта пізнання (Висоцька, 2016);
- розглядання проблем і потреб учня в контексті його умов і ресурсів, а не через призму розладів, патологій і стигматизуючих ярликів (Освіта для всіх 2020; Яхімчак, 2021); можливість виявлення як сильних, так і слабких сторін (Домагала-Зиськ, Кнопік і Ошва, 2017);
- раціональне використання шкільних діагностичних ресурсів, з добре продуманим і чітким розподілом компетенцій між школою та консультацією/діагнозом вчителів та спеціалістів (Форись, 2014; Подгурська-Яхнік, 2021; Рекомендація 14);
- тісний зв'язок між діагностикою та заходами з втручання, розвитку і підтримки (Домагала-Зиськ, Кнопік і Ошва, 2017);
- міждисциплінарна мова діагнозу, якою користуються різні фахівці (педагоги, психологи, логопеди тощо).

У роботі над описом процесу діагностики та її інструментарію також були прийняті всі інші принципи функціональної оцінки поведінки, розроблені колективом авторів діагностичного інструменту «TRO-SKA» (Домагала-Зиськ, Кнопік і Ошва, 2017, с. 53-54), а також враховано діагностичний досвід інших авторів (Ярош і Висоцька, 2006; Кнопік, 2018; Краковяк, 2017). Всі вищезгадані принципи реалізуються шляхом посилання на функціональну класифікацію МКФ (ICF) (точніше: на її версію для дітей та підлітків МКФ – ДП (ICF-CY); див. ВООЗ, 2007, 2009), описану в наступному підрозділі. Посилання на МКФ також безпосередньо впливає з припущень моделі *"Освіта для всіх"* (МОН, 2020), а також нових правових рішень, які наразі розробляються (Проект Закону "Про підтримку дітей, учнівської молоді та сімей", 2022).

2. Застосування МКФ у процесі Шкільного функціонального оцінювання

Процес шкільного функціонального оцінювання ґрунтується на аналізі функціонування учнів відповідно до схеми, передбаченої Міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ; ВООЗ, 2001, ВООЗ, 2009). МКФ - це система кодування даних про здоров'я, функціонування та фактори, що впливають на них, за допомогою переліку стандартизованих описових категорій (кодів) та кваліфікаторів. Структура цієї класифікації походить від біопсихосоціальної моделі, що описує функціонування людини як результат взаємодії факторів здоров'я та навколишнього середовища. У цьому сенсі рівень функціонування в повсякденному житті не може бути однозначно визначений виключно на основі медичного діагнозу. Використання цієї моделі в освіті дозволяє змістити фокус з дефіцитів учня/учениці (інвалідності, розладів, затримок тощо) як причини шкільних проблем на середовище учня/учениці та його/її ресурси. При правильному використанні вони можуть зменшити або навіть повністю усунути проблему у функціонуванні учня/учениці. МКФ пропонує новий погляд на розуміння освітніх потреб як на взаємодію біо-психо-соціальних факторів у ситуації учня/учениці. Це дозволяє ширше поглянути на проблему і точніше спланувати взаємодію між освітою та підтримкою: два учні з однаковим діагнозом (з одним і тим же специфічним розладом, наприклад, аутизмом) можуть функціонувати в школі на дуже різних рівнях і потребувати різних форм підтримки (див. Холленвегер, Лієнхард, 2010).

Структура класифікації МКФ складається з двох частин, кожна з яких має два компоненти:

Частина I. Функціонування та обмеження життєдіяльності:

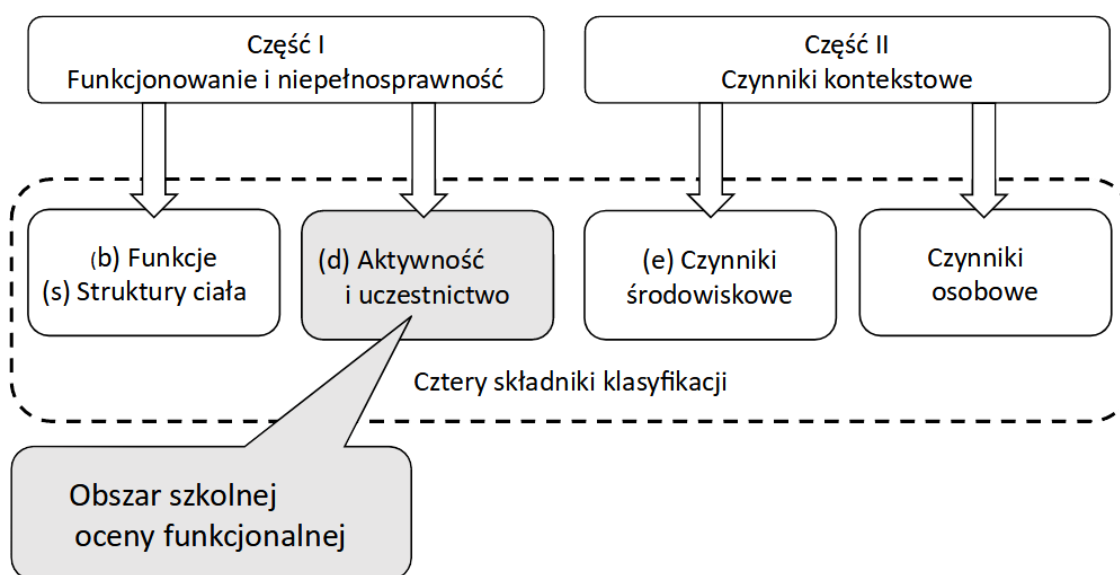
(а) функції та структури організму;

(б) активність та участь;

Частина II. Контекстуальні фактори:

(в) фактори навколишнього середовища

(г) особистісні фактори.



Частина I. Функціонування та обмеження життєдіяльності		Частина II. Контекстуальні фактори	
Функції та структури організму	Активність та участь	Фактори навколишнього середовища	Особистісні фактори
Чотири компоненти функціонального оцінювання			
Сфера шкільного функціонального оцінювання			

Рисунок 1. Схема моделі МКФ

Площина, яка проявляється у завданнях, виконуваних учнями, і яку можна спостерігати у шкільному та домашньому середовищі, - це площина "активності та участі". Однак тип і якість виконуваної діяльності залежить від інших факторів: функцій і структур організму (індивідуальні конфігурації характеристик і здібностей), факторів середовища (вплив оточення: школа, сім'я) і ресурсів самої людини (особистісні фактори). Така перспектива полегшує

виявлення сильних сторін також в учнів з різними типами порушень розвитку, але з високим рівнем функціонування в певних сферах.

Слід додати, що взаємодія факторів, які визначають якість функціонування учня/учениці, є змінною та динамічною. Тому його труднощі не можна розглядати як фіксовану характеристику. Тому функціональна оцінка повторюється, а ефекти підтримки підлягають систематичному оцінюванню.

МКФ, як основа для опису функціонування учня/учениці, за своєю суттю передбачає цілісний (комплексний) погляд на шкільну ситуацію учня/учениці, в тому числі і на складну ситуацію. Для того, щоб правильно визначити природу проблеми, її джерела та модифікатори в середовищі, необхідний погляд з багатьох точок зору (батьків, вчителя, викладачів, однолітків), багато спостережень, в тому числі формалізованих діагнозів. Важливо знайти спосіб синтезувати цю інформацію, щоб вона не просто надходила до школи в розрізненому вигляді. Структура МКФ дозволяє це зробити.

Ще однією перевагою інтеграції МКФ у процес функціонального оцінювання є забезпечення так званої інтерсуб'єктивної комунікативності. До цього часу мова діагнозів, що використовується в системі освіти, наприклад, у висновках що до необхідності застосування спеціальної освіти, не була стандартизованою. Вона залежала від професійної спеціалізації, а також від індивідуальних уподобань і досвіду тих, хто складав такі діагнози. Школи по-різному оцінювали корисність діагнозів, отриманих з різних консультативних центрів або навіть підготовлених різними фахівцями; психолого-педагогічні консультації також різною мірою могли використовувати діагнози, надані школами. Підготовка опису активності, зрозумілого для всіх учасників діагностичного та постдіагностичного процесу, може покращити комунікацію між різними людьми, залученими до роботи з учнем, наприклад, вчителями, працівниками психолого-медико-педагогічної консультації, в тому числі між психологами, логопедами, лікарями, науковцями (Сімеонссон, 2009). Це дозволяє забезпечити реальну міждисциплінарність у діагностуванні потреб учня/учениці, а не діагностування для використання конкретними підрозділами освітньої системи, лікувальними закладами або установами соціального захисту, як це було дотепер. Спільна мова діагнозу створює нові можливості для співпраці та комплементарності (взаємодоповнюваності) наступних діагностичних кроків.

При побудові інструментарію Шкільного функціонального оцінювання (ШФО) використовується МКФ на першому, загальному рівні – сфери функціонування учнів, що оцінюються, відповідають назвам розділів компонента «Активність та участь». Більш загальний рівень руху в межах класифікації дозволяє одночасно зберігати терміни та визначення, які є усталеними в психолого-педагогічній теорії, але відсутні в класифікації МКФ. У ситуаціях термінологічної неузгодженості в таблиці SzOF були внесені зміни (описи і пояснення), щоб забезпечити максимальну узгодженість понять, але, перш за все, точне розуміння показників, за якими необхідно спостерігати. Індикаторами для тих, хто бере участь у процесі SzOF, є поведінка дитини, яку можна спостерігати.

Важливо пам'ятати, що в процесі ШФО класифікація МКФ виступає в якості рамок, що структурують сфери функціонування в чітко визначеному шкільному та домашньому контексті. Пріоритетом у побудові моделі функціонального оцінювання було, перш за все, благополуччя дитини - щоб мати можливість розпізнати її труднощі та ресурси, контекстуальні фактори, які впливають на якість функціонування, щоб у процесі підтримки можна було використовувати правильні типи заходів та втручань.

3. Характеристика основних напрямків активності та участі в МКФ

У процесі ШФО ми використовуємо дані про всі елементи функціонування студента, зазначені вище, але ми спеціально вивчаємо ступінь, в якому студент здатний бути активним і брати участь. Модель МКФ визначає дев'ять сфер, які повинні підлягати такому оцінюванню. До них відносяться

Сфера 1. Навчання та застосування знань

Сфера 2. Загальні завдання та обов'язки

Сфера 3. Спілкування

Сфера 4. Мобільність - в тому числі моторика та ручна активність

Сфера 5. Самообслуговування, самодопомога та самозабезпечення

Сфера 6. Домашній побут

Сфера 7. Міжособистісні взаємодії та відносини

Сфера 8. Шкільна освіта - роль учня/учениці

Сфера 9. Життя в громаді

У подальшій частині публікації будуть представлені характеристики кожної сфери на основі першоджерел (ВООЗ, 2001, польський переклад 2009), а також подальших наукових досліджень та інших розробок.

Сфера 1. Навчання та застосування знань

Ця сфера стосується ключових компетентностей у шкільній освіті, а саме навчання - активного процесу, набуття знань і навичок. Тут також наголошується на його результатах, які включають використання набутих знань, розв'язання проблем і прийняття рішень. Сфера описує види активності - навички та поведінку якими характеризується учень на певному етапі розвитку та навчання. Відбір тверджень зумовлений не лише визначеннями класифікаційних кодів МКФ, віднесених до цієї категорії, але їх зміст визначається як закономірностями розвитку, пов'язаними з когнітивними процесами, задіяними в навчальній діяльності, так і освітніми вимогами, описаними в базовій навчальній програмі для учнів на певному етапі навчання. Таким чином, набір тверджень включає види активності, які є функціональним наслідком правильного перебігу навчального процесу: від базових здібностей, що ґрунтуються на правильній роботі органів чуття (цілеспрямоване використання органів чуття), через базові когнітивні процеси (зосередження уваги), до складних когнітивних процесів: мислення, розв'язання проблем та сформованих компетентностей (наприклад, обґрунтування своїх суджень, аналіз, критичне оцінювання).

Ця сфера включає типові шкільні види активності та навички, які є метою освітньої діяльності, включеної до базової навчальної програми для окремих освітніх етапів: читання, писання, рахування. Ці вміння представлені в порядку, що враховує їхній розвиток, пов'язаний з етапами навчання, наприклад, навчання читання - декодування тексту, через читання з розумінням до критичного аналізу змісту (на вищих освітніх етапах). Діапазон ступенів складності цих навичок є настільки широким, щоб охопити труднощі також у дітей з інвалідністю або порушеннями розвитку, які можуть функціонувати на дещо нижчому рівні, ніж їхні однолітки. Тому опис таких видів активності, як читання, писання і рахування, враховує складові навички, що їм передують, такі як розпізнавання літер і фонологічне усвідомлення для читання.

Деякі з описаних форм поведінки трапляються лише в шкільному контексті (наприклад, «переписує слова/короткі тексти з дошки»; «переконає інших бути активними»), тому належна оцінка функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися на основі належної комунікації між батьками та вчителем.

Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію учня/учениці: тільки визначивши їх джерела, можна буде спланувати відповідні заходи підтримки. Труднощі, що спостерігаються в «навчанні і застосовуванні знань», мають свої причини не тільки в порушеннях когнітивної діяльності дитини, сенсорних дефіцитах, емоційно-мотиваційних факторах, але і в затримках у виконанні завдань шкільної програми через зовнішні причини (наприклад, відсутність у школі), помилки вчителів, надзвичайні ситуації.

Сфера 2. Загальні завдання та обов'язки

Ця сфера охоплює ті аспекти активності учня/учениці, які пов'язані із загальною здатністю приймати і реалізувати різні завдання та виконувати покладені на нього обов'язки. Опис функціонування не пов'язаний з конкретними ситуаціями чи конкретною соціальною роллю, а вказує на ключові компетентності, які дозволяють людині орієнтуватися в різних обставинах. У цих компетенціях важливу роль відіграють когнітивні, а також соціальні та емоційні аспекти, що складають адаптаційний потенціал учня/учениці до різних, повторюваних, але також мінливих ситуацій. Вона гарантує, що учень розуміє свою роль у виконанні покладених на нього завдань і обов'язків, використовуючи як засвоєні зразки і послідовності дій, так і модифікуючи їх відповідно до змінюваності ресурсів і обставин, беручи до уваги соціальні очікування і поставлену мету. Він ефективний в діях і слухняний відповідно до вікових очікувань.

Таким чином, навички та компетенції в цій сфері стосуються загальних аспектів виконання одного або кількох завдань - простих і складних, таких, що потребують планування, організації та координації, які виконуються індивідуально або в групі. Такі елементи, як, наприклад, ініціювання завдання, визначення часу, місця та матеріалів, необхідних для виконання завдання, послідовні кроки виконання завдання та завершення завдання, включені в структуру діяльності. Кожен з цих елементів може бути засвоєний, але кожен з них може викликати у учня/учениці певні труднощі. З віком кількість і складність завдань збільшується. Оцінюється вміння діяти за планом, що вимагає, серед іншого, вміння керувати часом і

планувати різні види діяльності протягом дня. У зв'язку з множинністю та різноманітністю можливих контекстів виконання завдань, оцінюється також здатність приймати рішення та вирішувати проблеми - від простіших до складніших. Важливим аспектом здатності справлятися із завданнями та обов'язками є здатність справлятися зі стресом та іншими психологічними навантаженнями, а також здатність керувати власною поведінкою відповідно до обставин та ситуативних вимог (наприклад, працювати в тиші).

У самому лише описі оцінюваних аспектів сфери "Загальні завдання та обов'язки" на послідовних етапах розвитку часто не спостерігається великої різниці. Однак це не означає, що очікування від студента не змінюються. Очікування та психосоціальні вимоги оточення виражаються саме через тип і обсяг завдань та обов'язків, тому один і той самий опис активності учня/учениці означатиме зовсім різні речі для дитини молодшого шкільного віку та підлітка. Під час оцінювання важливим додатковим завданням для вчителя є співвіднесення опису з віковими нормами: ми беремо до уваги не лише те, які завдання, обов'язки та поведінка очікуються від учня/учениці цього віку, але й те, які саме.

Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну та позашкільну ситуацію учня/учениці, його здатність адаптуватися до нових ситуацій і ролей, а також на функціонування в дорослому житті, як сімейному, так і професійному. Деадаптація може бути наслідком відсутності звички діяти ефективно (наприклад, доводити справу до кінця), проблем комунікації з боку вчителів або батьків (неадекватне визначення завдань), відсутності мотивації (наприклад, коли заняття «швидко набридають», відкладання виконання завдань), невпевненості в собі або інших більш складних причин. Це не обов'язково має бути проявом соціальної деадаптації, хоча, якщо причини труднощів не розпізнані, неефективні форми дій можуть закріпитися, що призведе до деадаптації. Особливо важливо звертати увагу на більш серйозні психологічні труднощі, які перешкоджають ефективній діяльності та виконанню обов'язків. Своєчасні та відповідні виховні заходи, розвиток моделей і стилів ефективних дій, гнучкість у постановці завдань, вимог і підтримка у виконанні покладених обов'язків можуть підвищити ефективність учня/учениці на даному етапі розвитку і збільшити шанси добре справлятися в дорослому житті в різноманітних ролях і обставинах.

Сфера 3. Спілкування

Ця сфера охоплює широкий спектр діяльності, пов'язаної зі спілкуванням учнів як на етапі початкової, так і середньої школи. Сфера включає результати, що стосуються сприйняття комунікації за допомогою вербальних і невербальних засобів, сприйняття інформації, переданої жестовою мовою (стосується лише глухих учнів, які спілкуються з оточенням за допомогою жестової мови), говоріння, самостійного створення невербальних повідомлень і власне розмовної мови. Сфера містить види діяльності, які є доцільними для учня/учениці на певному етапі розвитку та навчання. Відбір окремих тверджень ґрунтувався не лише на визначеннях класифікаційних кодів МКФ, закріплених за цією категорією, але їх зміст також пов'язаний з окремими когнітивними процесами, які задіяні в процесі комунікації.

Сфера "Спілкування" включає такі навички, які стосуються розуміння та продукування повідомлень, переданих за допомогою вербального (усного) мовлення, а також за допомогою жестів, символів і, наприклад, малюнків. Сюди входить розуміння учнем буквального і неявного значення повідомлень, переданих за допомогою письмової мови (в тому числі шрифтом Брайля), написання повідомлень (наприклад, текстових повідомлень, електронних листів, листів друзям), а також діяльність, пов'язана з початком, підтримкою і завершенням розмови. Комунікативна діяльність, включена в цю сферу - отримання інформації жестовою мовою – має справу з альтернативним кодом і призначена лише для глухих учнів, які спілкуються жестовою мовою. За основу були взяті показники жестикуляційної та мімічної компетенції з Картки оцінювання комунікативної поведінки (КОЗК) К. Краков'яка та М. Панасюка (1992).

Діапазон складності для окремих видів комунікативної поведінки підготовлений таким чином, щоб дати можливість виявити труднощі також в учнів з комунікативними розладами, обмеженими можливостями або порушеннями розвитку.

Описана поведінка може мати місце як у шкільному, так і в домашньому контексті, тому важливо, щоб оцінювання учня/учениці в цій сфері відбувалося у співпраці батьків і вчителя та враховувало всі можливі аспекти спілкування (вербального і невербального), відтворення та сприймання мовлення.

Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію, а також на соціальне та сімейне функціонування учня/учениці. Труднощі у спілкуванні можуть мати причини, пов'язані з когнітивними функціями учня/учениці, середовищем, сім'єю та іншими

індивідуальними факторами. Надзвичайно важливо якомога швидше виявити їхні джерела та спланувати відповідні заходи підтримки.

Сфера 4. Мобільність, пересування - в тому числі моторика та ручна активність

Ця сфера стосується руху, пов'язаного зі зміною положення тіла або розташування, переміщенням з одного місця в інше, перенесенням, пересуванням або маніпулюванням предметами, ходьбою, бігом або лазінням. Активність, зазначену в цій сфері, описано з урахуванням вікового та соціального етапу розвитку учня/учениці. Вибір тверджень ґрунтується не лише на визначеннях класифікаційних кодів МКФ, віднесених до цієї категорії, а й враховує соціальні ролі учня/учениці в школі, в групі однолітків і в домашньому середовищі.

Ця сфера включає в себе види активності, що стосуються: зміни та підтримання положення тіла, здатності пересуватися, здатності піднімати та переносити предмети, точного використання руки - дрібної моторики, дуже важливої в шкільному контексті (піднімання, хапання, маніпулювання та кладення дрібних предметів). Діапазон складності для кожного виду діяльності підготовлений досить широко, щоб можна було врахувати обмеження в руховій активності, включаючи дрібну моторику. Деякі з описаних форм поведінки можуть проявлятися як у шкільному, так і в домашньому середовищі, тому належне оцінювання функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися у співпраці батьків і вчителя та зі знанням сімейного оточення (особливо на перших освітніх етапах). Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію учня/учениці і, перш за все, на його соціальне функціонування: в школі, в групі однолітків, в позашкільному середовищі, пов'язане з робочим місцем і сімейним оточенням. Вони можуть виникати протягом усього шкільного навчання, тому їх раннє виявлення та діагностика причин дає можливість вжити відповідних підтримуючих заходів.

Сфера 5. Самообслуговування, самодопомога та самозабезпечення

Ця сфера стосується догляду за собою, миття та сушіння тіла, догляду за всім тілом та його окремими частинами, одягання, харчування та пиття, а також турботи про власне здоров'я.

Діяльність, зазначена в межах сфери, описувалася з урахуванням вікового та соціального етапу розвитку учня/учениці. Відбір тверджень ґрунтувався не лише на визначеннях класифікаційних кодів МКФ, віднесених до цієї категорії, а й враховував виконання учнем/ученицею соціальних ролей у школі, в групі однолітків та в домашньому

середовищі. Діапазон ступенів складності для кожного виду активності був підготовлений досить широко, щоб можна було врахувати обмеження в діяльності, пов'язаній з самообслуговуванням і незалежністю учня/учениці. Деякі з описаних форм поведінки можуть проявлятися як у шкільному, так і в домашньому середовищі, тому належне оцінювання функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися у співпраці між батьками та вчителем, а також зі знанням сімейного оточення (особливо на перших етапах навчання). Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію учня/учениці і, перш за все, на його соціальне функціонування: в школі, в групі однолітків, в позашкільному середовищі, пов'язане з робочим місцем і сімейним оточенням. Вони можуть виникати протягом усього шкільного навчання, тому їх раннє виявлення та діагностика причин дає можливість вжити відповідних підтримуючих заходів.

Сфера 6. Домашній побут

Ця сфера стосується лише кількох найпростіших видів активності, пов'язаних з підтриманням порядку в своєму оточенні (підтримання чистоти на роботі/навчанні, прибирання на роботі/навчанні/в житлі). Діяльність, зазначену в межах сфери, було описано з урахуванням вікового та соціального етапу розвитку учня/учениці. Вибір тверджень ґрунтується не лише на визначеннях класифікаційних кодів МКФ, віднесених до цієї категорії, а й враховує соціальні ролі учня/учениці в школі, в групі однолітків і в домашньому середовищі. Діапазон рівнів складності для окремих видів діяльності підготовлений досить широко, щоб можна було врахувати обмеження активності, пов'язаної з підтриманням порядку в своєму оточенні. Деякі з описаних видів поведінки можуть проявлятися як у шкільному, так і в домашньому середовищі, тому належне оцінювання функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися у співпраці між батьками та вчителем, а також зі знанням сімейного середовища (особливо на перших етапах навчання). Виявлені труднощі в цій сфері можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію учня/учениці і, перш за все, на його соціальне функціонування: в школі, в групі однолітків, в позашкільному середовищі, пов'язане з робочим місцем і сімейним оточенням. Вони можуть виникати протягом усього шкільного навчання, тому їх раннє виявлення та діагностика причин дає можливість вжити відповідних підтримуючих заходів.

Сфера 7. Міжособистісні взаємодії та відносини

Ця сфера стосується аспекту соціального розвитку, що має відношення до шкільної освіти, а саме базових і складних міжособистісних контактів, встановлення стосунків з незнайомими людьми у формальному і неформальному плані, а також сімейних стосунків. Діяльність, зазначену в цій сфері, описано з урахуванням вікового та соціального етапу розвитку учня/учениці. Вибір тверджень ґрунтується не лише на визначеннях кодів класифікації МКФ, віднесених до цієї категорії, а й враховує виконання учнем/ученицею соціальних ролей у школі, у групі однолітків і в домашньому середовищі.

Ця сфера включає в себе діяльність, що стосується: встановлення контактів з людьми у спосіб, що відповідає ситуації, а також є соціально прийнятним, встановлення короточасних контактів і стосунків з незнайомими людьми з конкретною метою. Акцент також робиться на створенні та підтримці конкретних контактів в офіційних ситуаціях (наприклад, з вчителями або, в подальшому житті, з роботодавцями), а також в неофіційних - з людьми, які живуть в одній громаді, в одному будинку або, наприклад, з однолітками, колегами по роботі, людьми з однаковим походженням або професіями. Ця сфера також стосується створення та підтримки контактів і відносин, які ґрунтуються на ближчих і дальших родинних зв'язках (наприклад, батьки, брати і сестри, законні опікуни, далекі двоюрідні брати і сестри). Діапазон складності окремих видів активності підготовлено досить широко, щоб труднощі в соціальному розвитку могли бути виявлені також в учнів з інвалідністю, порушеннями розвитку або зниженою соціальною зрілістю, які можуть функціонувати в цій сфері на дещо нижчому рівні, ніж їхні однолітки.

Деякі з описаних форм поведінки можуть проявлятися як у шкільному, так і в домашньому середовищі, тому належна оцінка функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися у співпраці батьків і вчителя та зі знанням сімейного середовища (особливо на перших освітніх етапах).

Труднощі, виявлені в цій сфері, можуть вплинути на всю шкільну ситуацію учня/учениці і, перш за все, на його соціальне функціонування: у школі, в колективі однолітків, у позашкільному середовищі, пов'язані з роботою та сімейним оточенням. Вони можуть виникати протягом усього шкільного навчання, тому їх раннє виявлення та діагностика причин дає можливість вжити відповідних підтримуючих заходів.

Сфера 8. Шкільна освіта - роль учня/учениці

Ця сфера стосується шкільної освіти в широкому розумінні щодо обов'язкового шкільного навчання (для учнів початкової школи - 7-15 років) та обов'язкової освіти (для учнів віком 15-18 років) у контексті їхніх шкільних ролей, таких як: член усієї шкільної спільноти; член формального класного колективу або навчальної групи. Акцент робиться на результатах, які включають систематичне виконання шкільних обов'язків, таких як відвідування школи, підготовка до занять, активна участь у заняттях, реалізація учнівських прав і функціонування у відносинах з однолітками. У межах цієї сфери були описані види активності - поведінка, яка є доречною для учня/учениці на певному етапі розвитку та навчання. Вибір тверджень впливає не лише з визначень класифікаційних кодів МКФ, віднесених до цієї категорії, але й з виховної практики польської системи освіти та очікувань щодо виконання соціальних ролей учнем/ученицею у школі та класному колективі. Їх зміст визначається як формальними вимогами (участь у шкільних заходах), так і закономірностями розвитку у сфері соціального функціонування.

Ця сфера поєднує види діяльності, характерні для функціонування дітей/молоді як учнів на кожному освітньому етапі. Чотири види поведінки, запропоновані для спостереження, відносяться до однієї і тієї ж сфери на кожному етапі, але їх деталізація пов'язана з вимогами для кожної вікової групи. Діапазон ступенів складності цих видів активності (поведінки) є досить широким, щоб охопити труднощі, які виникають також в учнів з інвалідністю або порушеннями розвитку, які можуть функціонувати на дещо нижчому рівні, ніж їхні однолітки, або потребувати підтримки іншої особи у виконанні відповідних видів діяльності.

Деякі з описаних форм поведінки зустрічаються як у шкільному, так і в домашньому контексті (наприклад, регулярне відвідування школи, підготовка до занять, виконання домашніх завдань), тому належне оцінювання функціонування учня/учениці в цій сфері має відбуватися з урахуванням співпраці батьків і вчителів та знання сімейного середовища (особливо на етапі I-III та IV-VI класів).

Труднощі, виявлені в цій сфері, можуть мати вплив на всю шкільну ситуацію учня/учениці, а також на його/її функціонування в дорослому житті. Вони можуть з'являтися протягом усього шкільного навчання, тому варто піддавати цю сферу систематичному спостереженню, оскільки тільки їх раннє розпізнавання і пояснення причин (середовищних, особистісних), що призведе до вжиття заходів підтримки (як у вимірі виконання шкільних обов'язків, так і в побудові правильних стосунків з однолітками та процесів участі) може протидіяти шкільному та соціальному виключенню.

Сфера 9. Життя в громаді

До цієї сфери відноситься діяльність, пов'язана із залученням учня/учениці до життя різних позашкільних та позашкільних соціальних груп, у тому числі груп однолітків за місцем проживання або громадських організацій, об'єднань, фондів тощо. Позашкільна діяльність учня/учениці зазвичай передбачає участь у різноманітних дозвілєвих та розважальних заходах, пов'язана з інтересами учня/учениці, але може також включати діяльність на користь інших людей або довкілля, наприклад, через волонтерство. В оцінюванні діяльності учня/учениці в цій сфері важливу роль відіграє збір інформації від самого учня/учениці та його батьків.

Оцінка активності учня/учениці в цих сферах, хоча й не пов'язана безпосередньо зі шкільним середовищем, може дати важливу інформацію про ресурси учня/учениці: учень/учениці, який не має близьких друзів у класі, може мати їх у місцевій спортивній секції або клубі за місцем проживання, а це важлива інформація про задоволення потреби в соціальному контакті з однолітками. Позакласна діяльність учня/учениці також є показником його організаційних, практичних, соціальних та емоційних компетенцій. Знаючи їх, вчитель/учителька може вміло використовувати для створення сприятливого шкільного середовища для учня/учениці, наприклад, заохочувати учня/учениці демонструвати свої компетенції або досягнення в шкільному середовищі.

4. Важливість школи у процесі функціонального оцінювання учнів

Метою процесу ШФО є надання відповідної підтримки учневі/учениці, який виявляє труднощі або потребує нестандартних заходів для того, щоб повною мірою скористатися перевагами якісної освіти. Впровадження процесу виявлення таких потреб вже на рівні школи є рішенням для більш ефективного досягнення цієї мети:

1. Необхідна підтримка надається швидше, а процес визначення потреб і розробки заходів підтримки скорочується. Формула процесу ШФО скорочує час очікування візиту до психолого-педагогічної консультації, час збору документації і навіть час на спостереження за самим учнем/ученицею (оскільки до цього часу це робилося

незалежно і послідовно вчителями і фахівцями) і формування висновків про функціонування учня/учениці. Навіть якщо функціональне оцінювання має бути проведене/продовжене на вищому рівні (другий референтний рівень), у психолого-педагогічній консультації аналіз функціонування учня/учениці, який проводиться щоразу, коли виникають труднощі, дозволяє використовувати ресурси школи і надавати підтримку одразу після спільних висновків, зроблених на консультації шкільного колективу. Діяльність консультаційного центру в цьому контексті доповнює діяльність школи.

2. Підтримка розробляється відповідно до потреб учня/учениці – спільний аналіз труднощів і сильних сторін учня/учениці, зіставлення, а також інтеграція оцінок, що виконуються батьками, вчителем, фахівцем, сприйняття контексту навколишнього середовища (бар'єрів і сприятливих факторів у середовищі) дозволить обрати діяльність і заходи, точно адаптовані до індивідуальних потреб учня/учениці. Підтримка перестає бути жорсткою рекомендацією, не адаптованою до типу проблеми (наприклад, виділення двох годин корекційної освіти ВСІМ учням, які мають висновок про особливі освітні потреби, незалежно від індивідуальних потреб і здібностей). Дійсне залучення людей, які добре знають дитину, надає оцінці міждисциплінарного характеру, а відмінності в уявленнях надають дуже важливу діагностичну інформацію. Найчастіше вони показують вплив контексту на актуалізацію певних навичок, а також дозволяють побачити можливості для позитивного перенесення навичок (наприклад, завдання, яке в школі викликає труднощі, вдома з допомогою батьків виконується правильно). Оцінки та спостереження всіх учасників процесу доповнюють один одного і є важливими для розробки заходів підтримки.
3. Забезпечуються потреби учнів, для яких раніше не передбачалося можливості підтримки. Відправною точкою в процесі ШФО є виявлені труднощі у функціонуванні, а не спеціальна документація, що підтверджує наявність розладу, інвалідності тощо. Невідповідність критеріям розладу/інвалідності як підстави для видачі висновку про освітні потреби означало, що ці учні залишалися без підтримки або вона надавалася добровільно, але в недостатньому обсязі на рівні школи.
4. Використання шкільних ресурсів - у процесі ШФО саме в школі відбувається перший крок: виявлення труднощів, а також кінцева мета - надання підтримки також на шкільному рівні. Обсяг і тип цієї підтримки залежить від ресурсів школи, до яких сьогодні слід включити фахівців, що обов'язково працюють у школі: психологів,

спеціальних педагогів і логопедів. Вони мають у своєму розпорядженні ширший спектр діагностичних інструментів, а також є кваліфікованими та компетентними для проведення специфічної терапії.

Аналіз проблеми учня/учениці в шкільному та домашньому контекстах і, як наслідок, впровадження відповідних заходів покращить рівень функціонування самого учня/учениці, а також оптимізує інші шкільні процеси, наприклад, навчання, стосунки з однолітками, комунікацію між вчителями та батьками.

5. Перебіг процесу Шкільного функціонального оцінювання в закладі освіти

Нижче наведено стислий опис ШФО та ключових документів, використаних у цьому процесі.

Загальні припущення:

1 Процес *Шкільного функціонального оцінювання* (ШФО) передбачає збір інформації про сильні та слабкі сторони учня/учениці, а також прийняття рішень щодо освітньої та спеціалізованої підтримки учня/учениці та надання рекомендацій щодо подальших етапів функціональної оцінки (наприклад, показання до поглибленої функціональної оцінки в психолого-педагогічній консультації).

(3) Особа, яка координує процес *Шкільного функціонального оцінювання*, - це *Координатор шкільного функціонального оцінювання* (КШФО) – шкільний вчитель/вчителька, спеціальний педагог, психолог або інша особа, призначена директором школи.

4. Якщо учень/учениці вже проходив *функціональну оцінку* (ФО) раніше (наприклад, в рамках РВ (раннього втручання) або в попередніх класах), ми збираємо документи з медичними діагнозами, психолого-педагогічними, логопедичними оцінками – вони також підлягають аналізу в процесі проведення ШФО.

Етап 1.

Першим етапом ШФО є консультація групи психолого-педагогічного супроводу. У консультації можуть брати участь: учень/учениця, вчителі (наприклад, вчитель дошкільної освіти, вихователь, інший вчитель, який добре знає учня/ученицю), вчителі-спеціалісти, які

працюють у школі (психолог, педагог, спеціальний педагог, логопед), батьки/законні опікуни учня/учениці. Крім того, можуть брати участь люди з-поза меж школи та домашнього оточення, які добре знають учня/учениці, наприклад, терапевти, вихователі груп подовженого дня.

Консультації групи психолого-педагогічного супроводу проводяться щоразу, коли батьки, вчитель або інший фахівець (наприклад, педагог, психолог, спеціальний педагог, логопед) помічають будь-які обмеження активності та участі учня/учениці в шкільній освіті, а також коли про необхідність консультації просять батьки/опікуни або сам учень. Переважно проводяться групові консультації:

- 1) Коли учня/ученицю з діагностованою інвалідністю/додатковими навчальними потребами приймають навчальний заклад, доцільно провести консультацію групи психолого-педагогічного супроводу щодо продовження існуючої підтримки, можливо, запровадження нових стратегій, що впливають з подальших/нових навчальних завдань учня/учениці;
- 2) коли вчитель, батьки, сам учень або інша особа повідомляє про потребу в підтримці учня, але ступінь труднощів учня ще не визначений – тоді метою консультації групи психолого-педагогічного супроводу є виявлення проблеми та прийняття рішення про тип і обсяг підтримки, а також, за необхідності, подальші діагностичні заходи.

У наступні місяці перебування учня/учениці в закладі зустрічі консультативної групи носять оціночний характер і відбуваються раз на семестр.

Координатор ШФО приймає рішення щодо осіб, запрошених до консультативної групи. Він/вона роздає зацікавленим особам (по можливості, також учневі/учениці) *Форму консультації команди психолого-педагогічного супроводу (ФК)* для заповнення. У ФК кожен учасник КК відзначає сфери, в яких виникають проблеми, а також ті, які показують сильні сторони учня. ФК заповнюється кожним членом *консультаційної групи*.

Етап 2.

На наступному етапі КК збирається для обговорення та узгодження сфер, які потребують підтримки дитини/учня/учениці, беручи до уваги його/її сприйняті проблеми та сильні сторони. КК визначає необхідні заходи підтримки. Під час засідання КК спільно заповнюється *Протокол консультації групи психолого-педагогічного супроводу* та *Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу*. У протоколі також фіксується

інформація про заплановані заходи підтримки, їхню тривалість, відповідальних за кожне завдання та необхідність проведення подальших діагностик і оцінок, наприклад, за допомогою *Карти спостереження за учнем/ученицею* (ЛСУ) у тих сферах, де *Форма консультації групи* вказує на проблему.

Етап 3.

Якщо в загальній *Формі консультації групи*, розробленій Консультативною групою, визначено проблемні сфери, в цих сферах проводиться детальне спостереження з використанням *Карти спостереження за учнем/ученицею* (ЛСУ) та/або інших інструментів, що використовуються в процесі *Шкільного функціонального оцінювання*. Учитель або інший фахівець (наприклад, педагог, психолог, спеціальний педагог, логопед) здійснює спостереження за функціонуванням учня в школі, а батьки - вдома. Спостереження може охоплювати окремі сфери або всі 9 сфер, зазначені в ЛСУ, щоб отримати цілісну картину функціонування учня/учениці з точки зору активності та участі. Якщо є кілька проблемних сфер, доцільно провести комплексне оцінювання. Спостереження є частиною процесу шкільної консультації, а заповнення ЛСУ дає змогу отримати конкретну інформацію про ступінь обмежень активності та участі учня/учениці в школі, а також у домашньому середовищі.

На цій основі визначаються сфери, які потребують підтримки. ЛСУ допомагає структурувати наше мислення щодо функціонування у сферах, пов'язаних із виконанням ролі учня/учениці. Він допомагає вчителю сформулювати широкий погляд на ситуацію учня/учениці.

Етап 4.

Після заповнення *Карти спостереження за учнем/ученицею* особами, які беруть участь у консультаціях, організовується ще одне засідання КК. На цьому засіданні аналізуються та порівнюються результати спостережень, зроблених учасниками, та результати, отримані з інших джерел (наприклад, детальні педагогічні, логопедичні, психологічні чи медичні діагнози). Організуються подальші діагностичні заходи в закладі освіти (з використанням інших інструментів педагогічної оцінки та психолого-педагогічної діагностики). Визначається організація подальшої освітньої, спеціальної освітньої та терапевтичної підтримки в закладі. Також може бути прийнято рішення про необхідність направлення учня/учениці на поглиблене

функціональне обстеження до психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК). Результати аналізів ПМПК представлені в *Протоколі шкільного функціонального оцінювання*.

Після прийняття рішення про надання освітньої та спеціалізованої підтримки КК або відповідно до вказівок, отриманих від ПМПК, проводяться зустрічі групи щонайменше двічі на навчальний рік. *Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу* та *Карта спостереження за учнем/ученицею* можуть бути повторно використані для оцінки наданої підтримки. Якщо необхідно провести поглиблене функціональне оцінювання, набір документів: *Протокол функціонального оцінювання школи* та форми і листки з попередніх спостережень надсилаються до ПМПК. Там будуть проведені подальші діагностичні заходи з метою ініціювання наступного рівня освітньої та спеціалізованої підтримки.

6. Рекомендовані інструменти в процесі Шкільного функціонального оцінювання

Основними документами, що підтримують процес Шкільного функціонального оцінювання (ШФО), є два інструменти: Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу (ФК) та Карта спостереження за учнем/ученицею (ЛСУ), а також два протоколи: Протокол консультації групи психолого-педагогічного супроводу (ПК) та Протокол Шкільного функціонального оцінювання (ПШФО).

Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу

Форма консультації групи психолого-педагогічного супроводу - це інструмент, рекомендований для початкового дослідження у рамках Шкільного функціонального оцінювання. Вона складається з двох частин. У першій збирається основна інформація про учня/учениці, яка є основою для звернення вчителя або батьків учня/учениці про залучення його процесу шкільних консультацій. Окрім основних демографічних даних, в ній міститься синтетичний опис поточної ситуації учня/учениці, що є причиною направлення його на шкільні консультації, а також інформація з попередніх діагнозів та оцінок, наприклад, дані вже проведеного медичного, психологічного або логопедичного діагнозу. Друга частина форми містить опис функціонування учня/учениці у дев'яти сферах, пов'язаних з активністю та участю, відповідно до моделі МФК.

Для кожної сфери наведено стислий опис найважливіших аспектів функціонування учня/учениці та залишено місце для додаткових коментарів і спостережень. ФК надається учасникам консультативної групи: вчителям, спеціалістам, батькам та учневі/учениці (за

можливості) перед першою зустріччю групи, щоб кожен міг самостійно оцінити функціонування учня/учениці в кожній сфері. Оцінка передбачає виділення поведінки, що має особливе значення для функціонування учня/учениці, незалежно від того, чи є вона сильною стороною або проблемою, і визначення на осі ступеня, в якій поведінка учня/учениці в конкретній сфері є проблемою або сильною стороною.

Заповнені форми ФК приносяться учасниками консультативної групи на зустріч групи.

Протокол консультації групи психолого-педагогічного супроводу

Протокол консультації - це документ, який заповнюється на засіданні консультативної групи. Початковий розділ протоколу, який заповнює Координатор Шкільного функціонального оцінювання, містить основну інформацію про учня та склад консультативної групи, дату та місце проведення зустрічі. Далі в першому розділі міститься таблиця Форми консультації групи психолого-педагогічного супроводу, яка заповнюється консультативною групою під час зустрічі, використовуючи дані, надані членами команди. У цьому розділі також є місце для зазначення сфер, які, на думку членів групи, потребують подальшого аналізу. Як правило, передбачається, що учасники консультації виробляють спільне розуміння проблеми учня, його сильних і слабких сторін. Однак, якщо між членами групи виникають розбіжності, вони також повинні бути внесені до протоколу. Перша частина закінчується записом рішення групи про те, чи визнано учня таким, що потребує освітньої та терапевтичної підтримки, і в яких сферах ця підтримка має бути надана. У другій частині протоколу консультативна група вносить цілі запланованих заходів, їх форми, осіб, відповідальних за координацію цих заходів, час їх проведення. ПК завершується визначенням дати наступної зустрічі групи і підписується всіма присутніми на засіданні особами.

Карта оцінювання учня/учениці

Карта оцінювання учня/учениці - це інструмент, рекомендований для використання, коли необхідно провести детальне, персоналізоване спостереження за функціонуванням учня/учениці в одній або декількох сферах діяльності та участі (згідно з моделлю МКФ). Інструмент базується на 9 сферах життєдіяльності учнів, перелічених у моделі МКФ (2001), які були описані вище. Для кожної сфери були обрані коди з тих, що присвоєні їй у моделі МКФ, які значною мірою вказують на відповідні вікові простори активності та участі учня/учениці. Інструмент спирається на описи 43 попередньо відібраних кодів з категорії

"Активність та участь" (МКФ 2001), а детальний аналіз, проведений групою розробників інструменту, дозволив співвіднести ці коди з конкретними віковими категоріями учнів. Таким чином, Карта спостереження за учнем/ученицею має 4 версії, які призначені для різних вікових категорій:

- 1) учні початкових класів I-III класів;
- 2) учні IV-VI класів;
- 3) учні VII-VIII класів;
- 4) учні середньої школи.

Детальне зведення кодів, показників активності та рівня участі для кожної вікової категорії міститься в розділі цієї публікації.

Кожен показник оцінюється шляхом визначення того, чи учень:

- здійснює певну активність самостійно (відповідь: *ТАК*);
- здійснює її, якщо на це є більше часу (відповідь: *ТАК, якщо на це є більше часу*);
- здійснює її, коли отримує підтримку від іншої особи, наприклад, вчителя, батьків, однолітків, спеціаліста тощо (відповідь: *ТАК, якщо отримує підтримку від іншої особи*);
- здійснює її, коли отримує технічну підтримку: має спеціальний пристрій (наприклад, слуховий апарат, блокнот зі збільшеними лініями) або цей пристрій надається закладом чи сім'єю (наприклад, індукційна петля, комп'ютерна миша для полегшення навігації на веб-сайті тощо). (відповідь: *ТАК, при отриманні технічної підтримки*);
- не здійснює певну активність.

Карта оцінювання учня/учениці заповнюється вчителем/фахівцем, який добре знає учня/ученицю, та батьками учня/учениці. Карта також може бути заповнений самим учнем/ученицею.

Дані, зібрані в Kartі спостереження за учнем/ученицею, потім підлягають якісній оцінці, яку проводить координатор Шкільного функціонального оцінювання і представляє під час групової консультації. Зібрані дані вказують на ті види активності, які учня/учениця виконує самостійно і не потребує підтримки, а також на сфери, які потребують надання персональної, технічної або організаційної підтримки.

Протокол Шкільного функціонального оцінювання

Протокол Шкільного функціонального оцінювання готується як заключний документ, що підсумовує шкільний етап функціонального оцінювання. На основі даних, отриманих з різних джерел, включаючи інтерв'ю, спеціалізовані обстеження, проведені за допомогою стандартизованих інструментів психолого-педагогічної та/або логопедичної діагностики, рекомендованого в цій публікації Карті спостереження за учнем/ученицею або інших інструментів для збору даних про функціонування учня/учениці, складається остаточний протокол. Функціонування учня/учениці з точки зору активності та участі представлено в 9 сферах моделі МКФ, розбитих на виявлені ресурси та сильні сторони учня/учениці, а також слабкі сторони та труднощі. Заключний розділ протоколу містить інформацію про рекомендовані заходи, обов'язки особи, яка надає підтримку учневі/учениці, та тривалість виконання цих завдань. Завершується протокол інформацією про те, чи показане подальше поглиблене функціональне обстеження учня/учениці в психолого-педагогічній консультації.

7. Моніторинг та оцінювання якості в процесі Шкільного функціонального оцінювання

Процес проведення Шкільного функціонального оцінювання разом з заходами, що здійснюються в рамках освітньої та терапевтичної роботи з учнем/ученицею, підлягає постійному моніторингу та періодичному оцінюванню якості. Ці два процеси є ключовими для підтримки процесуального характеру функціонального оцінювання (див. Домагала-Зиськ, Кнопік, Ошва, 2017; Ошва, Кнопік, Домагала-Зиськ, 2019).

Моніторинг - це процес постійного, безперервного збору та аналізу даних про перебіг і оцінку якості та ефективності проведених освітніх і терапевтичних втручань. Таким чином, моніторинг має формуючий характер, оскільки його результати можуть бути впроваджені на постійній основі в роботу з учнем/ученицею, покращуючи якість роботи педагогів і фахівців та якість функціонування учня/учениці. Моніторинг є реалізацією принципу співпраці різних суб'єктів освітнього процесу, оскільки коментарі щодо поточної роботи з учнем/ученицею можуть надходити від педагогів, батьків і самого учня/ученицю, який таким чином повноцінно бере участь у процесі творення власної освітньої траєкторії та розвитку.

З іншого боку, оцінювання якості - це визначення ступеня досягнення поставлених цілей, «процес збору інформації про перебіг заходу та отримані результати, а також їх аналіз з метою покращення перебігу цього процесу та досягнення запланованих ефектів» (Бжезинська, 2000). Це діяльність, яка зазвичай здійснюється після завершення певного заходу, наприклад, після завершення освітньої або терапевтичної роботи з учнем/ученицею за даний семестр або

рік навчання. Таким чином, вона є реактивною за своєю природою – допомагає оцінити якість проведених заходів і відповісти на питання про те, якою мірою були досягнуті цілі, але її результати не можуть бути використані для зміни того, що вже відбулося, хоча висновки оцінювання якості можуть бути використані для складання нових планів і внесення змін до майбутніх, запланованих заходів.

Моніторинг та оцінювання якості процесу функціонального оцінювання виростає з розуміння ролі вчителя і фахівця як "рефлексивного практика" (концепція Д. Шьона, за Вітковською, 2018), для якого характерна постійна рефлексія над власними діями, аналіз пережитих ситуацій і відповідно оригінальні, унікальні способи їх вирішення, що є плодом знання педагогічних теорій, але передусім педагогічної практики та вміння застосовувати теоретичні знання у вирішенні конкретних практичних завдань.

Припущення моніторингу, що розуміється таким чином, узгоджуються з концепцією педагогічного дослідження в дії (Палка, 2006; Черепаняк-Валчак, 2010; Червинкова, 2011; Домагала-Зиськ, 2013, 2014), яка передбачає, що вчитель або фахівець, який виконує певну дію, одночасно є дослідником цієї ситуації, проводить її постійний аналіз з метою кращого розуміння процесів, що відбуваються, та внесення змін і вдосконалень у цей процес.

У процесі Шкільного функціонального оцінювання ми рекомендуємо здійснювати постійний моніторинг функціонування учня/учениці, збираючи дані на основі аналізу спостережень різних вчителів і фахівців, які працюють з учнем/ученицею, його/її батьків і самого учня/учениці. Ці дані слід постійно вносити до Карти спостережень за учнем/ученицею, в якому в кінці кожного розділу передбачено місце для коментарів та дописів. Кожен коментар датується і підписується особою, яка його зробила. Зібрана таким чином інформація слугує доказом прогресу в реалізації освітніх і терапевтичних планів або сигналізує про труднощі, що виникають. Вона є основою для постійної модифікації заходів підтримки та матеріалів, які аналізуються під час періодичних оцінок якості.

Оцінювання якості освітньої та терапевтичної підтримки здійснюється двічі на рік під час зустрічі консультативної групи. До засідання консультативної групи, якщо її члени вбачають у цьому необхідність, можуть повторно збиратися спостереження за функціонуванням учня/учениці з використанням Форми консультації групи та Карти оцінювання учня/учениці (у вибраних або всіх сферах ЛОУ), а також можуть проводитися інші оціночно-діагностичні заходи. Ці заходи повинні проводитися як у запропонованій **МИКФ**

сфері активності та участі, так і в сфері факторів навколишнього середовища, використовуючи інформацію, якою володіють шкільні фахівці щодо наявності порушень у функціях і структурах організму учня/учениці (наприклад, інформацію про інвалідність, порушення зору або слуху, періодичні або хронічні проблеми зі здоров'ям).

Висновки періодичного оцінювання якості в процесі Шкільного функціонального оцінювання є підставою для продовження підтримки в початково встановленій формі або її модифікації, що приймається членами Групи шляхом підписання ними Протоколу Шкільного функціонального оцінювання.

Бібліографія

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing. (Американська психіатрична асоціація. (2013). Діагностичний та статистичний посібник з психічних розладів (5-е вид.). Американське психіатричне видавництво).

Brzezińska, A. I. (2015). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 129-140). Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio. (Бжежинська, А. І. (2015). Визначення ресурсів дитини та розвивального середовища – основа проєктування розвивального навчання. / Е. Філіп'як (Ред.), *Розвивальне навчання в початковій освіті за Л. С. Виготським. Від теорії до змін у практиці* (с. 129-140). Рекламно-видавнича агенція "АртСтудія").

Brzezińska, A. (2000). *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej* (s. 93-116). Wydawnictwo Fundacji Humaniora. (Бжежинська, А. (2000). *Місце оцінювання в освітньому процесі*. / А. Бжежинська, Й. Бжежинські (ред.), *Оцінювання освітнього процесу у закладі вищої освіти* (с. 93-116). Видавництво Фондації Гуманіора).

Červinková, H. (2011). Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych. *Animacja życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje*, 2(5), 7-10. (Червінкова, Г. (2011). Освітні дослідження в дії – у пошуках

емансипативного виміру педагогічних та антропологічних досліджень. *Анімація суспільного життя. Аналізи та рекомендації*, 2(5), 7-10).

Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. (Хшановска, І., Шумські, Г. (ред.). (2019). *Інклюзивна освіта в дитячому садку та школі*. Фонд розвитку системи освіти).

Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Badania w działaniu*. W: S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (Черепаняк-Вальчак, М. (2010). *Дослідження в дії*. / С. Палька, *Основи методології досліджень у педагогіці*. Гданське психологічне видавництво).

Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Wydawnictwo KUL. (Домагала-Зишк, Е. (2013). *Багатомовні. Глухі та слабочуючі студенти у процесі вивчення та викладання іноземних мов*. Видавництво Католицького Люблінського Університету).

Domagała-Zyśk, E. (2014). *Specyfika prowadzenia badań naukowych wśród osób niesłyszących i słabosłyszących*. W: W. Otrębski, G. Wiącek (red.). *Przepis na rehabilitację. Metodologie i metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacyjnej* (s. 83-96). Wydawnictwo KUL. (Домагала-Зишк, Е. (2014). *Специфіка проведення наукових досліджень серед глухих та слабочуючих людей*. / В. Отрембський, Г. Віонцек (ред.). *Рецепт реабілітації. Методології та методи в дослідженнях і трансдисциплінарній реабілітаційній практиці* (с. 83-96). Видавництво Католицького Люблінського Університету).

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa U. (2017). *TROS-KA. Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (Домагала-Зишк, Е., Кнопік, Т., Ошва У. (2017). *TROS-KA. Функціональна діагностика соціально-емоційного розвитку учнів 9-13 років*. Центр розвитку освіти).

MEiN. (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. (МОН. (2020). *Освіта для всіх - рамки для законодавчих та організаційних рішень для якісної інклюзивної освіти для всіх осіб, що навчаються*).

Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji* 3(42), 60-71. (Філіп'як, Є. (2018). Вивчення потенціалу навчальних можливостей дітей – педагогічний експеримент. *Проблеми початкової освіти* 3(42), 60-71).

Foryś, M. (2014). *Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (Фориш, М. (2014). *Два діагнози - один учень*. Учительська та спеціалізована діагностика. Центр розвитку освіти).

Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2014). *Nauczycielska diagnoza do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację, interpretować wyniki i formułować wnioski*. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola. (Грущик-Кольчинська, Е., Желінська, Е. (2014). *Учительська діагностика перед початком шкільного навчання. Як проводити спостереження, інтерпретувати результати та формувати висновки*. Освітній центр Ближче до закладу дошкільної освіти).

Jachimczak, B. (2021). Grupa zróżnicowana – wieloaspektowe wyzwanie dla pedagogiki i pedagogiki specjalnej. W: Jachimczak B. (red.). *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej* (s. 35-56). Wydawnictwo Naukowe UAM. (Яхімчак, Б. (2021). Різноманітна група – багатоаспектний виклик для педагогіки та спеціальної освіти. / Яхімчак Б. (ред.). *Диференційовані групи в освіті з перспективи педагогіки та спеціальної педагогіки* (с. 35-56). Наукове видавництво Університету ім. Адама Міцкевича в Познані).

Janicka-Panek, T. (b.d.). *Monitorowanie (skuteczne i nieuciążliwe) podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (Яніцка-Панек, Т. (не вказано). *Моніторинг (ефективний та ненав'язливий) освітньої програми для дошкільної та початкової освіти*. Центр розвитку освіти).

Janowski, A. (2002). *Poznanawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”. (Яновські, А. (2002). *Знайомство зі студентами. Отримання інформації в освітній роботі*. Видавництво «Фрашка Едукаційна»).

Jarosz, E., Wysocka, E. (red.). (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Ярош, Е., Висоцка, Е. (ред.). (2006). *Психопедагогічний діагноз: основні проблеми та рішення*. Академічне видавництво «Жак»).

Kaja, B. (1987). *Problemy diagnozy i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci w wieku przedszkolnym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP. (Кая, Б. (1987). *Проблеми діагностики і терапії порушень розвитку у дітей дошкільного віку*. Видавництво Вищої педагогічної школи.

Karwowski, M. (red.). (2009). *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*. Wydawnictwo APS. (Карвовські, М. (ред.). (2009). *Виявлення творчого потенціалу. Теорія, методологія, діагностика*. Видавництво Академії спеціальної педагогіки.

Karwowski, M., Dziedziewicz, D. (2012). *Test Umiejętności na Starcie Szkoły (TUNSS). Podręcznik*. Instytut Badań Edukacyjnych. (Карвовські, М., Дзеджевіч, Д. (2012). *Тест навичок на початку шкільного навчання (TUNSS). Посібник*. Інститут освітніх досліджень).

Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (Кнопік, Т. (2018). *Функціональна діагностика Планування психолого-педагогічної допомоги. Постдіагностична діяльність*. Центр розвитку освіти).

Krakowiak, K. (red.). (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (Краков'як, К. (ред.). (2017). *Діагностика особливих освітніх потреб дітей та молоді. Стандарти, рекомендації та методичні рекомендації щодо підготовки та адаптації діагностичного інструментарію для дітей та молоді з окремими особливостями психофізичного розвитку та освітніми потребами*. Центр розвитку освіти).

Krakowiak, K., Panasiuk, M. (1992). *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. (Краков'як, К., Панасюк, М. (1992). *Комунікативні навички дитини з порушенням слуху*. Університет Марії Кюрі-Скłodовської.)

Kusiak, K., Bednarczuk, B. (red.) (2015). *Oblicza gotowości szkolnej*. Harmonia Universalis. (Кусяк, К., Беднарчук, Б. (ред.) (2015). *Обличчя шкільної готовності*. Harmonia Universalis).

O'Neill, R., Albin, R., Storey, K., Horner, R., Sprague, J. (1997). *Functional assessment and program development for problem behaviour: A practical handbook*. Brooks/Cole Publishing Company (О'Нілл, Р., Албін, Р., Стори, К., Хорнер, Р., Спрег, Д. (1997). *Функціональна оцінка та*

розроблення програм для проблемної поведінки: практичний посібник. Видавництво Brooks/Cole).

Oszwa, U., Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(252), 163-175 (Ошва, У., Кнопік, Т., Домагала-Зишк, Е. (2019). Функціональна діагностика як стандарт психолого-педагогічної допомоги – від теоретичних положень до діагностико-терапевтичної практики. *Педагогічний кварталник*, 2(252), 163-175).

Palka, S. (2006). Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. (Палька, С. (2006). Гуманістичний підхід у педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці. / Д. Кубіновскі, М. Новак (ред.), *Методологія гуманістично орієнтованої педагогіки*. Видавництво "Імпульс".

Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Raport merytoryczny na zlecenie ORE i MEiN, Warszawa (Подгурска-Яхнік, Д. (2021). *Інклюзивна освіта в Польщі - початковий баланс 2020 р*. Основний звіт на замовлення ORE та MEiN, Варшава), <file:///C:/Users/ewadom/Downloads/raport-merytoryczny.-edukacja-wlaczajaca-%E2%80%93-bilans-otwarcia-2020.pdf>

Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin (b.d.). Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (Проект Закону про підтримку дітей, учнівської молоді та сімей (н.д.). Офіс Прем'єр-міністра). <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-wsparciu-dzieci-uczniow-i-rodzin2>

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2010 r. Nr 82, poz. 537). (Постанова Міністра праці та соціальної політики від 27 квітня 2010 р. Про класифікацію професій і спеціальностей для потреб ринку праці та сферу її застосування (Законодавчий вісник РП 2010 р., № 82, поз. 537).

Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *NEODIDAGMATY*, 27/28, 15-28. (Стриковскі, В. (2005). Компетенції сучасного вчителя. *НЕОДІДАГМАТИ*, 27/28, 15-28).

Tersa, K. (2014). Kompetencje diagnostyczne nauczycieli. Oczekiwania i wyzwania. *Niepełnosprawność*, 16, 90-105. (Терса, К. (2014). Діагностична компетентність учителів. Очікування та виклики. *Особи з інвалідністю*, 16, 90-105).

Witkowska, M. (2018). Portfolio jako narzędzie kształcenia refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych. *Neofilolog*, 51(1), 75-88. (Вітковська, М. (2018). Портфоліо як засіб формування рефлексивності майбутніх учителів іноземних мов. *Неофілолог*, 51(1), 75-88).

World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Tłumaczenie polskie: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, Genewa. (Всесвітня організація охорони здоров'я. (2001). Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, Женева. Переклад польською мовою: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, Genewa.

World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (2001). Tłumaczenie polskie: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia. Warszawa 2009. (Всесвітня організація охорони здоров'я (2001). Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (2001). Переклад польською мовою: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia. Варшава 2009).

World Health Organization. (2019). ICD-11: International classification of diseases (11th revision) (Всесвітня організація охорони здоров'я. (2019). МКХ-11: Міжнародна класифікація хвороб (11-й перегляд). <https://icd.who.int/>

Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania metodologiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. (Висоцка, Е. (2013). *Педагогічна діагностика. Нові напрями та методологічні рішення*. Видавництво «Імпульс»).

Wysocka, E. (2016). Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(2), 195-222 (Висоцка, Е. (2016). Позитивний діагноз у діяльності педагога

ресоціалізації – теоретико-методологічні передумови ідентифікації порушень адаптації.
Люблінський педагогічний щорічник, 35(2), 195-222).

Żegnałek, K. (red.). (2008). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo WSP TWP.
(Жегналек, К. (ред.). (2008). *Компетенції сучасного вчителя*. Видавництво WSP TWP).