

## **Обзор зарубежных и российских исследований по тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования**

**Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210**

Одна из заметных тенденций реформирования современного образования связана с введением новых профессий, в том числе появлением новой профессии «тьютор», что требует разработки модели и технологий ее реализации в том числе определение специфики деятельности тьютора в условиях инклюзивного образования.

Целью данного исследования является систематизация представлений о тьюторской деятельности на основе анализа зарубежных и отечественных подходов и обобщение их в модели профессиональной деятельности тьютора; в задачи входит анализ тьюторской деятельности при сопровождении обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП), индивидуальных кейсов тьюторского сопровождения обучающихся, имеющих трудности в обучении в связи с расстройством аутистического спектра, ментальными нарушениями.

Анализ зарубежных и отечественных представлений о тьюторском сопровождении обучающихся в образовательном процессе демонстрирует вариативность концептуальных позиций к определению специфики деятельности тьютора.

Так, английские исследователи D. Grey и C. Osborn приводят классификацию J. Earwaker (1992), состоящую из трех моделей тьюторского сопровождения: пасторской модели тьюторства, в которой тьютор предлагает поддержку по академическим и личным вопросам; модели Professional, ориентированной на индивидуальное консультирование по освоению академического содержания, в которой тьютор помогает ученикам понять, почему они должны посещать определенные занятия в определенной последовательности, какие знания и навыки они могут развить в классах, связь между результатами обучения по учебной программе и знаниями и навыками, которые им будут необходимы при дальнейшем обучении и в будущей карьере; модели интеграции в учебную программу, когда тьютор проводит групповые занятия, где обучающиеся обсуждают свои ожидания, осознают собственные способы обучения и планируют свою деятельность по освоению

учебной программы [15]. Модель интеграции в учебную программу становится все более распространенной в Великобритании, так как она способствует построению взаимоотношений со сверстниками, создает чувство принадлежности и развивает у учащихся способность работать с другими и учиться у своих сверстников.

Кроме того, зарубежными авторами (К.Д. Тopping) выделяется системная модель тьюторской деятельности, основанная на социологических категориях теории систем и социально-психологических аспектах деятельностного подхода. В соответствии с данной моделью, в ходе своей работы тьютор всегда сталкивается с противоречиями между требованиями социальной среды и непосредственной ситуацией развития конкретного ребенка, которые преодолеваются тьютором за счет профессиональной модификации среды как условия для развития ребенка [24].

В своем исследовании мы опираемся на деятельностный подход [5; 8], в котором тьютор определяется как профессионал, сопровождающий освоение ребенком процессов деятельности, и предлагаем обобщить различные компоненты, представленные в зарубежных и отечественных исследованиях, в единую деятельностную модель: ценности, цели, позиции, личностные качества, процесс деятельности, состоящий из ряда этапов [5], инструментарий или технологии, системный контекст деятельности.

Авторским коллективом под руководством Т.М. Ковалевой, разрабатывающим и внедряющим идеи тьюторства в отечественной образовательной практике, под тьюторским сопровождением понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания его индивидуальной образовательной программы [6].

Основной целью тьюторской деятельности определяется увеличение активности самого обучающегося в процессе освоения учебных задач и достижения продуктивной социализации, в том числе и лиц с особыми потребностями. Среди основных инструментов достижения данной цели выделяется создание дружественной социальной среды в образовательной организации (D. Cureton, and P. Gravestock), а также создание необходимых условий для становления социального партнерства в инклюзивном образовательном пространстве (D. Cureton, P. Gravestock, and N.N. Mtawa) [14; 19].

Одновременно с этим при реализации тьюторского сопровождения обучающегося в учебном процессе исследователи выделяют ряд возможных

видов функциональных позиций, которые может занимать данный специалист в ходе своей профессиональной деятельности: учебно-коммуникативную, менеджерскую и сервисно-техническую (H.-J. Lee, Y. Hong, and H. Choi) [17]. Российскими исследователями также выделяются различные позиции тьютора: наставник, консультант, посредник, реформатор образовательной среды под потребности обучающегося, инициатор развития самостоятельности у обучающегося, ответственный за интеграцию различных видов деятельности в учебном процессе и индивидуальный сопровождающий (Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова) [4].

Еще одним компонентом тьюторства является наличие личных качеств, которые ценят ученики. К ним относятся актерское мастерство, проактивность, чуткость, надежность, (Stephen, O'Connell, and Hall, 2008), энтузиазм (Thomas, 2012), открытость (Owen, 2002), доступность, обладание хорошим уровнем знаний и заинтересованность в ученике (Smith, 2008), непредвзятость (Ghenghesh, 2017), отношение к каждому как уникальной личности (Barker, and Mamiseishvili, 2014), способность оказывать структурированную поддержку, включая доступ к показателям эффективности (Krumm et al., 2014), умения, способствующие построению прочных взаимоотношений для воспитания чувства принадлежности к образовательному сообществу [15].

Российскими учеными подчеркивается четко выраженный процессуальный характер тьюторской деятельности. Как отмечают Е.А. Екжанова и Е.В. Резникова, модель тьюторского сопровождения имеет практико-ориентированный характер и опирается на прохождение ряда этапов: 1) мотивационного (диагностического); 2) ориентировочного (консультативно-проектного); 3) содержательно-операционного (деятельностного); 4) оценочного (рефлексивного) [4]. В разных исследованиях обозначение этапов тьюторского сопровождения отличается, но смысловая логика их периодичности основывается на деятельностном подходе [5,7,8].

Важным моментом выступает и технологическая составляющая деятельности тьютора, в соответствии с которой в ходе оказания необходимой поддержки ученику может быть использована комбинация различных техник сопровождения, в том числе: техника построения командной работы, техника предоставления адаптивного дополнительного инструктирования, сюжетно-ролевая, развивающая, игровая, коммуникативно-интерактивная, оценочно-рефлексивная техники, техника «равный – равному», тьюторская техника обратной связи, позволяющая заключить между обучающимся и тьютором неформальный инструктированный договор по налаживанию взаимодействия (S. Narciss, N. Monjelat, L. Méndez, P. Lacasa, J. Channing, N.C. Okada, M. Tal-

Saban, N. Weintraub, S. Hrastinski, S. Stenbom, S. Benjaminsson, M. Jansson, P. Orsmond, S. Merry, T. Alzahrani, M. Leko) [20; 18; 12; 23; 16; 21; 11]. Российская практика тьюторской деятельности также ориентирована на использование определенных технологий, таких как создание образовательных ситуаций для развития навыков самостоятельности и самоопределения, технология личностно-ресурсного картирования (Т.М. Ковалева) [6], использование образов для развития мышления (Б.С. Фарбер, Б.И. Малютин) [9], использование модульной, проектной и проблемно-ориентированной технологий обучения и развития личности (О.И. Ваганова, Л.К. Иляшенко) [2]. Содержание конкретной технологической составляющей варьируется в зависимости от потребностей самого обучающегося, этапа его индивидуального онтогенеза, социальной ситуации развития.

При этом многие исследователи подчеркивают, что процесс разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) не является непосредственно зоной персональной ответственности тьютора или иного профессионала, а представляет собой командные усилия различных групп специалистов и родителей данного индивида. Подобная командная работа при разработке ИОМ происходит на всех этапах, начиная от его проектирования и заканчивая непосредственной оценкой результативности реализации составленного плана (D.J. Royer, B. Craig) [22; 13].

В отечественном образовании командное взаимодействие реализуется при разработке ИОМ для обучающихся с ОВЗ. При этом основной акцент делается на индивидуальном подходе, когда тьютор, специалисты психолого-педагогического сопровождения на основе диагностических данных разрабатывают ИОМ, не включая самого ребенка в эту разработку. Тем самым индивидуальный подход противопоставляется деятельностному подходу, в основе которого лежит принцип индивидуализации [7], предполагающий изменение в процессе тьюторского сопровождения позиции ученика, – он становится субъектом собственной образовательной деятельности, т.е. способным на определение смысла, на постановку целей и задач, планирование собственных действий по освоению содержания образования, которое не ограничивается только изучением программного материала, анализ и оценку достигнутых результатов.

Таким образом, сопоставление всех представленных теорий и концепций работы тьютора в инклюзивном образовании показывает наличие ряда возможных сравнительных тьюторских позиций, находящих свое отражение в образовательной практике:

- тьютор – профессионал, обладающий необходимыми компетенциями для

оказания требуемой коррекционной поддержки обучающимся с особыми образовательными потребностями;

- тьютор – субъект, создающий благоприятную внешнюю среду (физическую и психологическую) для включения обучающихся с особыми потребностями в инклюзивный коллектив;

- тьютор – эксперт при индивидуализации образовательного маршрута обучающегося и анализе его академических и социальных достижений;

- тьютор – специалист, реализующий свою работу в русле деятельностного подхода, в рамках которого он совмещает в себе все вышеуказанные профессиональные функции и особо акцентирует свое внимание на развитие индивидуальной активности, личностного роста и социальной субъектности обучающихся с особыми потребностями.

В современной образовательной практике возникает противоречие в понимании тьюторского сопровождения, применяемого к обучающимся с ОВЗ, когда обучающийся скорее становится объектом сопровождения. Такая ситуация возникает вследствие сомнений относительно возможностей включения обучающихся с ОВЗ в разработку ИОМ, поскольку это требует определенных логических и мыслительных способностей, в том числе аналитических возможностей и развитого мировоззрения у самого лица с особыми потребностями. Предположение о возможности участия обучающихся с ОВЗ в разработке ИОМ нуждается в особом исследовании, в частности, позитивный результат такого участия показан на примере кейсов в практике использования рефлексивно-деятельностного подхода [4]. Мы предполагаем, что деятельностный подход универсален и может быть применен по отношению к различным обучающимся, без деления их на те или иные категории, но с учетом их индивидуальных особенностей, что соответствует принципам инклюзивного образования [10]. Деятельностный подход в тьюторстве означает формирование тьютором условий для проявления у учеников (в т.ч. с ОВЗ) индивидуальной активности, инициативности и способности со временем самостоятельно справляться с возникающими затруднениями и реализовывать образовательные цели и задачи.

### *Литература*

1. *Алехина С.В.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / С.В. Алехина [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62–78. URL:

[https://psyjournals.ru/files/114880/cpse\\_2020\\_n2\\_Alekhina\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/files/114880/cpse_2020_n2_Alekhina_et_al.pdf) (дата обращения: 11.03.2021).

2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 2–25. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36350742\\_58364236.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36350742_58364236.pdf) (дата обращения: 18.02.2021).

3. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Т. 20. № 2. С. 110–133.

4. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 21–40. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36604860\\_67448556.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36604860_67448556.pdf) (дата обращения: 04.02.2021).

5. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills [Электронный ресурс] // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) (г. Москва, 29–30 октября 2019 г.) / научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров; технический редактор: Н.В. Лебедева. М.: МГПУ, 2019. С. 11–16. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (дата обращения: 19.02.2021).

6. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только...: коллективная монография / Т.М. Ковалева (научный редактор) [и др.]. М.: Ресурс, 2018. 104 с.

7. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: методические рекомендации / авторский коллектив; руководитель авторского коллектива Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645> (дата обращения: 12.03.2021).

8. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]:

методическое пособие / И.В. Карпенкова [и др.]; под редакцией Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (дата обращения: 12.03.2021).

9. Фарбер Б.С., Малютин Б.И. Метод образов для развития мышления [Электронный ресурс] // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) (г. Москва, 29–30 октября 2019 г.) / научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, технический редактор: Н.В. Лебедева. М.: МГПУ, 2019. С. 151–187. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (дата обращения: 26.02.2021).

10. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // Specialusis ugdymas / Special Education. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366

11. Alzahrani T., Leko M. The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: a systematic review [Электронный ресурс] // Reading & Writing Quarterly. 2018. Vol. 34. № 1. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372> (дата обращения: 02.02.2021).

12. Channing J., Okada N.C. Supplemental instruction and embedded tutoring program assessment: problems and opportunities [Электронный ресурс] // Community College Journal of Research and Practice. 2020. Vol. 44. № 4. P. 241–247. URL: <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1575777> (дата обращения: 08.02.2021).

13. Craig B. Collaboration in special education: bringing shalom to the individual education program meeting [Электронный ресурс] // In H. Lee, P. Kaak (Eds.). The pedagogy of shalom theory and contemporary issues of a faith-based education. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. P. 143–155. URL: [https://file:///C:/Users/User/Downloads/2017\\_Book\\_ThePedagogyOfShalom%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/User/Downloads/2017_Book_ThePedagogyOfShalom%20(1).pdf) (дата обращения: 09.02.2021).

14. Cureton D., Gravestock P. Supporting students' learning: the power of the student–teacher relationship // In M. Shah, J. McKay (Eds.). Achieving equity and quality in higher education: global perspectives in an era of widening participation. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2018. P. 51–72.

15. *Grey D., Osborne C.* Perceptions and principles of personal tutoring [Электронный ресурс] // Journal of Further and Higher Education. 2020. Vol. 44. № 3. P. 285–299. URL: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258> (дата обращения: 17.02.2021).
16. *Hrastinski S.* Identifying and exploring the effects of different types of tutor questions in individual online synchronous tutoring in mathematics [Электронный ресурс] / S. Hrastinski et al. // Interactive Learning Environments. 2019. № 1. P. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1583674> (дата обращения: 16.02.2021).
17. *Lee H.-J., Hong Y., Choi H.* Perceptions of tutoring roles and psychological distance among instructors, tutors and students at a Korean university [Электронный ресурс] // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36. № 1. P. 143–157. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177811> (дата обращения: 03.03.2021).
18. *Monjelat N., Méndez L., Lacasa P.* Becoming a tutor: student scaffolding in a game-based classroom [Электронный ресурс] // Technology, Pedagogy and Education. 2017. Vol. 26. № 3. P. 265–282. URL: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1210538> (дата обращения: 03.02.2021).
19. *Mtawa N.N.* Human development and community engagement through service-learning: the capability approach and public good in education [Электронный ресурс]. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2019. 263 p. URL: [https://file:///C:/Users/User/Downloads/2019\\_Book\\_HumanDevelopmentAndCommunityEn%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/User/Downloads/2019_Book_HumanDevelopmentAndCommunityEn%20(1).pdf) (дата обращения: 10.02.2021).
20. *Narciss S.* Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model [Электронный ресурс] // In D. Carless et al. (eds.). Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. P. 173–181. URL: [https://file:///C:/Users/User/Downloads/2017\\_Book\\_ScalingUpAssessmentForLearning.pdf](https://file:///C:/Users/User/Downloads/2017_Book_ScalingUpAssessmentForLearning.pdf) (дата обращения: 10.02.2021).
21. *Orsmond P., Merry S.* Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: chalk and cheese [Электронный ресурс] // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2017. Vol. 42. № 2. P. 289–303. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103366> (дата обращения: 28.01.2021).



22. *Royer D.J.* My IEP: a student-directed individualized education program model [Электронный ресурс] // *Exceptionality*. 2017. Vol. 25. № 4. P. 235–252. URL: <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216850> (дата обращения: 27.01.2021).

23. *Tal-Saban M., Weintraub N.* Effectiveness of the community-academia student tutoring (CAST) program in enhancing students' practice placement readiness [Электронный ресурс] // *British Journal of Occupational Therapy*. 2019. Vol. 82. № 4. P. 220–226. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5168/doi/pdf/10.1177/0308022618800179> (дата обращения: 26.02.2021).

24. *Topping K.J.* A theoretical model of intergenerational tutoring [Электронный ресурс] // *Journal of Intergenerational Relationships*. 2020. Vol. 18. № 1. P. 88–105. URL: <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1646182> (дата обращения: 18.01.2021).