



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ  
КАФЕДРА ТЕХНОЛОГИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ДИСЦИПЛИН**

**Тьюторское сопровождение как способ достижения  
коммуникативной успешности детей с  
ограниченными возможностями здоровья**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Тьюторство в образовании»**

Проверка на объем заимствований:

63,83 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«09» 11 2017г.

зав. кафедрой Технологии и ППД

к. психол. н., доцент кафедры,

Кирсанов В.М.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-301-140-2-1

Колотилова Ульяна Викторовна

Научный руководитель:

Доктор психологических наук,

профессор

Гуслякова Нина Ивановна

Челябинск

2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. Теоретические основы разработки проблемы тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).....	17
1.1. Содержание понятия «тьюторское сопровождение» в психолого-педагогической науке.....	17
1.2. Особенности формирования коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста с ОВЗ.....	26
1.3. Модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.....	41
Выводы по первой главе. ....	54
Глава 2. Экспериментальное исследование тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ОВЗ.....	56
2.1. Обоснование методов и процедура исследования .....	56
2.2. Индивидуальные образовательные программы тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ.....	73
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	82
Выводы по второй главе.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	102
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	115

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы особую остроту приобретает задача повышения качества образования, поиски решения которой имеют характер национальной проблемы. Сегодня не вызывает сомнения то, что существует прямая зависимость между качеством образования и устойчивым, динамичным развитием общества. Достижение высокого качества образования, в том числе, в общеобразовательной школе, рассматривается как главная цель всех преобразований в этой сфере. Одним из важнейших направлений изучения проблемы повышения качества образования является интенсивный поиск педагогических моделей, способствующих достижению развивающего эффекта образовательного процесса в школе.

Демократические преобразования в российском обществе способствовали появлению и внедрению в педагогическую практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) совместно с нормально развивающимися сверстниками. Принятые в 2013 г. нормы Закона «Об образовании» в Российской Федерации узаконили инклюзивное образование в общеобразовательной школе [39]. При этом важно понимать, что российское образование совершает только первые шаги на пути интеграции, и, к сожалению, на сегодняшний день существует дефицит в программах, ориентированных на работу с такими детьми в рамках общеобразовательного учреждения. С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, встал вопрос о специфике усвоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы и об успешности достижения результатов в обучении учащимися данной категории.

В настоящее время в силу ряда социально-экономических причин выросло количество детей с ОВЗ, в частности, с речевой патологией, а именно – тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [57]. Причем тяжелые нарушения речи, зачастую, не компенсируются в дошкольный период, и дети с данным речевым нарушением интегрируются в общеобразовательную школу. Но методы, приемы, технологии, принципы обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ различаются [98]. Попадая в начальные классы общеобразовательной школы, дети с ОВЗ испытывают трудности в усвоении школьной программы, теряют интерес к учёбе. В итоге это приводит к тому, что дети данной категории остаются на второй год или бывают переведены на обучение по программе для учащихся с задержкой психического развития. С нашей точки зрения, формула коммуникативной успешности в обучении младшего школьника с ОВЗ – это преодоление речевого дефекта (устной и письменной речи), овладение таким ребенком Адаптированной общеобразовательной программой начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ТНР) (далее – АОП НОО для обучающихся с ОВЗ (ТНР)), с учетом субъективной оценки школьником результатов своей деятельности.

Формирование коммуникативной успешности в обучении таких детей возможно только при эффективной коррекционной помощи. При этом коммуникативная успешность в обучении детей с ОВЗ может стать условием интеграции их в среднее звено. В этой связи, именно сейчас для общеобразовательного учреждения особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы и обеспечения условий освоения детьми с речевой патологией АОП НОО для обучающихся с ОВЗ (ТНР) [69].

Среди многообразных педагогических моделей в настоящее время получила распространение модель тьюторского сопровождения образования в школе, обладающая наибольшим развивающим потенциалом, то есть,

ориентированная на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация [66]. Это обостряет научный интерес к коммуникативной сущности образования как основополагающей идее при разработке моделей образовательного процесса, адекватных социальному заказу общества и потребностям личности.

Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности, тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для детей с ОВЗ [84].

Анализируя теорию и практику инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является привлечение тьютора. Было доказано, что дети, прошедшие тьюторскую школу, отличаются большей самостоятельностью, потому что событийность (насыщенная, целевая, рефлекслируемая) ставит ребенка в состояние преодолеваемой неопределенности, осмысленности действий и как следствие достижения коммуникативной успешности.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что на начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования рассматривается создание оптимальных условий для формирования мотивации достижения, инициативы, самостоятельности обучающегося. Эта установка зачастую является декларативной, не имея достаточного научного обоснования и условий реализации; проблема школьной адаптации остаётся одной из самых актуальных в современной педагогике. По данным ряда исследователей, от 15 до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности,

коммуникативного характера (А.Ф. Ануфриев, В.С.Казанская, Е.В. Коротаева, С.Н. Костромина, О.А. Яшнова и др. [32, 110]).

Теоретическими предпосылками решения проблемы формирования коммуникативной успешности детей с ОВЗ выступают исследования, связанные с современным пониманием многоаспектной природы общения, коммуникативных потребностей, способностей, свойств и умений, коммуникативной компетентности личности (М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.А.Кан-Калик, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, Г.С. Трофимова и др. [12, 60, 86]);педагогике развития школьника в образовательной среде учебного заведения (Л.К. Веретенникова, Т.В. Машарова, Т.В. Поштарева, И.Н. Розина, Е.А. Ходырева и др.).

Ведущей во многих исследованиях выступает идея адаптации учебного процесса к особенностям развития учащихся.

Изучением особенностей развития детей младшего школьного возраста занимались Л.И. Божович, В.В. Давыдов, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, И.С. Кон, В.И. Слободчиков, Г.И. Щукина и др. [13, 86].

Учебно-коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники, рассмотрены в трудах Г.В. Бурменской И.В. Дубровиной, А.Н. Корнева, Г.Ф. Кумариной, Р.В. Овчаровой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и др. [57, 62]. В литературе описаны и теоретически обоснованы способы преодоления трудностей учения младших школьников, к которым относят стимулирование познавательной активности учащихся, коррекцию школьной тревожности, создание ситуации успеха в учебной деятельности школьников, организацию их самостоятельной работы в процессе обучения (А.Ф. Ануфриев, А.С. Белкин, А.А. Востриков, В.В. Зайцев, С.Н. Костромина, Е.В. Коротаева, О.А. Яшнова и др. [110]).

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значимость формирования коммуникативных умений и навыков в развитии

ребенка. В основе многочисленных исследований лежит концепция деятельности, разработанная В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др. [104]. Основываясь на ней, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Ружская рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию ребенка (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Ружская). О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Буева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др. [12, 22]).

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что в современной науке и практике логопедии внимание исследователей сосредоточено на развитии и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи (Г.А. Каше, Д.И. Орлова, М.Е. Хватцев, Р.А. Юрова), изучении развития лексики (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, А.Г. Зикеев, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко), определении путей коррекции нарушений грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, А.П. Федченко, М.П. Феофанов [53, 57]), развитии устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова, И.Н. Садовникова). Мало исследованным остается вопрос определения содержания и организации формирования коммуникативной успешности у младших школьников с ОВЗ.

В магистерской диссертации мы пытаемся решить вопрос формирования коммуникативной успешности с помощью специально организованного тьюторского сопровождения.

Разделяя точку зрения Т.М. Ковалевой, под тьюторским сопровождением младшего школьника с ОВЗ мы будем понимать педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и

интересов учащегося с ОВЗ, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы младших школьников с ОВЗ, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося с ОВЗ [43].

В ходе тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ педагог создает условия и предлагает способы для выявления, осмысления и повышения учеником младших классов своего уровня успешности.

В нашей работе мы продолжаем линии, заложенные в современных разработках, исследующих тьюторское сопровождение. В работах, Т.М. Ковалевой [44], Е.А. Сухановой, П.Г. Щедровицкого и др. отражены пути организации тьюторского сопровождения в российском образовании.

Изучение процессов тьюторского сопровождения в школе предпринято Н.В.Рыбалкиной. В последнее время появились исследования влияния тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей (Е.А. Александрова) [4], профориентацию и самообразование подростка (Г.М. Беспалова, А.Н. Тубельский).

Анализ научной литературы показал, что, если вопросы общей подготовки младших школьников к общению, вопросы формирования отдельных коммуникативных качеств личности, умений и навыков общения рассмотрены в педагогической науке достаточно детально, то проблема тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ остается открытой для решения: недостаточно разработана теория и практика целенаправленного взаимодействия школьников с ОВЗ с другими субъектами коммуникативной деятельности.

Характеризуя состояние изученности вопроса применительно к младшему школьному возрасту детей с ОВЗ, отметим, что проблема организации общения младших школьников с речевыми нарушениями традиционно решается путём проведения специальных занятий, непосредственно тьюторское сопровождение в педагогических публикациях



недостаточно обсуждается с точки зрения раскрытия и реализации его потенциальных возможностей для приобретения учащимися с ОВЗ опыта коммуникативной деятельности, обеспечивающего, в результате, коммуникативную успешность младших школьников с ОВЗ. Недостаточны теоретические исследования, направленные на разработку индивидуальных образовательных программ тьюторского сопровождения коммуникативной успешности учащихся начальной школы с ОВЗ.

Таким образом, на сегодняшний момент имеется противоречие: с одной стороны, рост детей с речевой патологией, интегрированных в образовательное учреждение; с другой стороны, недостаточная разработанность системы инклюзии, коррекционно-развивающей работы и тьюторского сопровождения для этой категории детей в условиях общеобразовательного учреждения.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий определили **проблему нашего исследования**: каковы возможности тьюторского сопровождения для формирования коммуникативной успешности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья?

Значимость разрабатываемой проблемы стала основанием для обоснования темы исследования: «Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья».

В качестве **объекта исследования** выступает процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Предметом исследования** является тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Цель исследования** заключается в разработке индивидуальных образовательных программ тьюторского сопровождения для формирования коммуникативной успешности обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

**Гипотеза исследования:** тьюторское сопровождение коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ будет осуществляться эффективно, если:

- разработать и реализовать модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ;
- соблюдать следующие педагогические условия:
  - индивидуализация обучения детей с ОВЗ с применением технологии тьюторского сопровождения;
  - обеспечение продуктивного взаимодействия «ребенок – родители – логопед»;
  - включение детей с ОВЗ в социокультурное пространство в рамках внеурочной деятельности.

**Задачи исследования:**

1. Изучить в психолого-педагогической литературе особенности обучения детей с ОВЗ в рамках современных ФГОС.
2. Рассмотреть процесс формирования коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста с ОВЗ.
3. Изучить специфику тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в рамках формирования коммуникативной успешности.
4. Разработать и апробировать модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста с ОВЗ.
5. Разработать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

**Теоретико-методологической основой исследования являются:**

- системный подход (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Д. Холл, Р.И. Фейджин, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, и др.), обеспечивающий рассмотрение процесса формирования коммуникативной успешности как многоаспектного

системного образования с выделением параметров, показателей, уровней;

- личностно-ориентированный подход (А.В. Запорожец, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), обеспечивающий создание оптимальных условий, при которых обучающиеся реализуют свои способности к общению;
- деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев), предполагающий организацию коммуникативной деятельности вокруг предметной деятельности школьника;
- теория о связи между коммуникативным развитием личности и социально-культурной средой Л.С. Выготского;
- теория индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались теоретические и эмпирические **методы исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, анализ документации, тестирование, наблюдение (экспертная оценка), анкетирование, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента с использованием критерия Т (парный критерий Вилкоксона), U – критерия Манна-Уитни и качественного анализа экспериментальных данных.

**База исследования.** Экспериментальная работа проводилась в МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 обучающихся 2 класса, имеющих заключение ПМПК – нарушение чтения и письма, обусловленное тяжелыми нарушениями речи.

#### **Основные этапы исследования.**

**Первый этап** (2015-2016 гг.) — концептуальный. На данном этапе определялись методологические подходы к изучению проблемы исследования, разрабатывалась модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

**Второй этап** (2016-2017гг.) — опытно-экспериментальный, в ходе которого осуществлялась апробация модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, её внедрение в педагогический процесс, а также разработка индивидуальных образовательных программ тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ.

**Третий этап** (2017 г.) — аналитический. На этом этапе проводилась систематизация полученных данных исследования и их обработка, публиковались результаты исследования в научных изданиях, осуществлялось оформление диссертации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены: опорой на конкретные положения системного, личностно-ориентированного, деятельностного подходов к решению проблемы тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ; анализом разных литературных источников по вопросам исследования; реализацией комплекса теоретических и эмпирических методов исследования; статистической значимостью экспериментальной работы.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что в нём:

1. На научно-методологическом уровне определена сущность коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ как многоаспектного личностного образования, являющегося результатом положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, предложено решение проблемы формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ посредством тьюторского сопровождения.
2. Разработана модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, которая реализуется с помощью комплекса педагогических условий и основывается на взаимопроникновении и интеграции идей системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

3. Выявлены педагогические условия формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, включающие многоаспектную представленность коммуникативной успешности с выделением параметров, показателей, уровней.

4. Создана индивидуальная образовательная программа тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ.

**Теоретическая значимость исследования.** Исследована проблема тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ; обоснованы и охарактеризованы педагогические условия тьюторского сопровождения, направленного на формирование у детей с ОВЗ коммуникативной успешности. Полученные в ходе исследования результаты расширяют представление об образовательных возможностях процесса обучения детей с ОВЗ для коррекции речевого недоразвития, а также гармонизации психического развития младших школьников с ОВЗ.

**Практическая значимость исследования.** Разработана и реализована на практике модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ; подтверждена эффективность тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ; создан и апробирован комплекс педагогических условий тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Коммуникативная успешность младших школьников, определяемая как многоаспектное личностное образование, результат приобретения учащимися положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, проявляется в стремлении детей включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.

2. Модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, определяющаяся комплексом педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, — основывается на

взаимопроникновении и интеграции идей системного, личностно-ориентированного, деятельностного подходов.

3. Для успешной реализации модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ выделены следующие педагогические условия:

- индивидуализация обучения детей с ОВЗ с применением технологии тьюторского сопровождения;
- обеспечение продуктивного взаимодействия «ребенок – родители – логопед»;
- включение детей с ОВЗ в социокультурное пространство в рамках внеурочной деятельности.

**Апробация работы.** Содержание и результаты диссертационного исследования докладывались и были одобрены на научно-практических конференциях международного и межрегионального уровнях. Основные результаты исследования изложены в 3-х публикациях, докладывались и обсуждались на III Международном конгрессе ЮУрГГПУ «Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты» 21-22 ноября 2016 г. Тьюторская практика «Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с особыми образовательными потребностями» была представлена на фестивале тьюторских практик ЮУрГГПУ (2017г.) и отмечена дипломом лауреата экспертной комиссией МГА.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Во **введении** обосновывается выбор темы исследования, её актуальность, формулируются цель, объект, предмет изучения; выдвигается гипотеза, определяются задачи, перечисляются методы исследования, представляется теоретико-методологическая база, раскрывается научная новизна; теоретическая: и практическая значимость исследования,

указываются его этапы, представляются данные по апробации и внедрению основных результатов работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основы разработки проблемы тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ОВЗ» раскрываются теоретические подходы к коммуникативной успешности личности как междисциплинарному понятию; обосновывается необходимость введения понятия «коммуникативная успешность младшего школьника с ОВЗ» в педагогическую науку, рассматривается обоснование понятия «формирование коммуникативной успешности учащихся», анализируются особенности речевого развития, определяющие основные направления формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, осуществляется обоснование тьюторского сопровождения в решении проблемы формирования коммуникативной успешности в образовательной среде начальной школы, даётся обоснование модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, описываются педагогические условия её реализации.

Во **второй главе** «Экспериментальное исследование тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ОВЗ», обосновываются цели, задачи, содержание программы экспериментального обучения, представляются результаты практической реализации модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, выявляется эффективность процесса формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, определяется уровень коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ, обсуждаются результаты экспериментального исследования.

В **заключении** обобщаются результаты проведённого диссертационного исследования, формулируются теоретически и методологически обоснованные положения, раскрывающие тьюторское

сопровождение как способа достижения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, излагаются основные выводы.

**В приложении** приводятся материалы эмпирического исследования.



## **Глава 1. Теоретические основы разработки проблемы тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)**

### **1.1. Содержание понятия «тьюторское сопровождение» в психолого-педагогической науке**

Анализ современной научной литературы свидетельствует о возрастающем интересе к вопросу тьюторского сопровождения. Рассмотрению понятия тьюторского сопровождения посвящен ряд исследований Е.А. Александровой, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной, Е.А. Сухановой, П.Г. Щедровицкого и др.[4, 43].

Профессия тьютор была официально закреплена в Российском образовании в 2008 году, а её происхождение связывают с девятисотлетней историей, взявшей своё начало в Великобритании. Сегодня тьюторство является особой педагогической позицией, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ (далее ИОП) обучающихся и сопровождает процесс индивидуального образования в образовательной организации [109].

Раскрывая содержание понятия «тьюторское сопровождение» сначала обратимся к ключевым понятиям: «тьютор», «тьюторская деятельность».

Тьютор (англ. tutor, от лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – педагог-наставник в английских паблик-скулз, старших классах грамматических школ и педагогических колледжах. Тьютор выдвигался из числа опытных преподавателей этих школ; в учебное время они вели преподавание предметов по своей специальности, после уроков занимались воспитательной работой с 5–10 или 15 учащимися, которые прикреплялись к каждому из них [там же]. В зарубежной педагогике давно действует система Counseling-

Guidance (система школьных советников – тьюторов и консультантов-руководителей, как для групп, классов, так и для отдельных детей) [там же].

Похожих взглядов на содержание понятия «тьютор» придерживаются современные исследователи Л.В. Бендова, Е.С. Комраков, С.А. Щенников, определяя тьютора как преподавателя-консультанта – «специалиста в области организации образования и самообразования». Для России тьюторство – принципиально новый вид педагогической деятельности. По мнению М.И. Черновой, тьютор — это специалист, который сопровождает учащегося с ограниченными возможностями здоровья в процессе общего и индивидуального обучения, участвует в разработке индивидуальных образовательных программ, посредник между традиционным педагогом и учащимся с ограниченными возможностями здоровья [97]. Индивидуализация учебного процесса тьютором осуществляется только с учетом знаний, умений, интересов и возможностей учащегося с ограниченными возможностями здоровья. М.И. Чернова полагает, что тьютор – это, прежде всего, позиция, сопровождающая процесс развития субъектности обучающегося, его индивидуальный образовательный маршрут; позиция, осуществляющая поддержку педагогом - тьютором разработки и реализации индивидуальных проектов и программ развития обучающихся [там же].

С.И. Змеев считает, что «тьютор это – наставник, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким взрослым, обучающимся в решении вопросов организации обучения» [40]. В монографии С.А. Щенникова понятие «тьютор» определяется как преподаватель-консультант – специалист в области организации образования и самообразования [103].

Анализ научной литературы показал, что педагог-тьютор, прежде всего, выражает интересы воспитанника, а не государства, школы, семьи и т.д., его задачей является помощь и поддержка ребенка в сложных ситуациях его жизни.

Сегодня в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Должность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» [68]. По мнению Е.А. Александровой, на практике организация педагогами индивидуализации обучения и воспитания ограничивается отбором методов преподавания, учебной литературы и пособий, определяют содержание факультативных занятий, кружков, спецкурсов [4].

Резюмируя изложенное выше, можно заметить, что тьютор – специалист, наделенным целым рядом функциональных обязанностей. Относя тьютора к типу профессии «человек-человек», важно понимать, что взаимодействие и процесс общения тьютора не связаны только лишь с подопечным (тьюторантом), когда выявляются интересы, организуется процесс обратной связи и т.п. Значительная часть рабочего времени уходит именно на координацию деятельности разных субъектов образования (родителей, педагогов, воспитателей и др.), которые могут стать ресурсом в разработке и реализации индивидуальной образовательной программы конкретного ребёнка [89]. Тьютор как специалист, организующий деятельность по сопровождению, всегда ориентирован на субъектность ребенка и его право самостоятельно совершать выбор и нести ответственность за него. Сопровождая («следуя рядом вместе с кем-либо в качестве спутника»), тьютор движется вместе с изменяющейся личностью, разрабатывающей и реализующей свою персональную индивидуальную образовательную программу, при этом оказывая необходимую помощь и поддержку.

В современной теории и практике сложилось несколько пониманий (толкований) тьюторской деятельности. Во-первых, как правило, тьюторскую деятельность рассматривают как взаимодействие тьютора и тьюторанта,

направленное на понимание последним возможностей использования ресурсов образовательного и воспитательного пространства образовательного учреждения для построения и реализации собственной индивидуальной образовательной программы. В связи с этим тьютор выполняет функцию соразработчика образовательных проектов и программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг, совмещает позицию наставника и проектировщика. Образовательная практика свидетельствует о том, что тьюторская деятельность должна быть ориентирована на максимальное расширение образовательной среды, освоение которой позволит каждому обучающемуся использовать ее ресурсы для построения и реализации собственной индивидуальной образовательной программы (маршрута) [109]. Во-вторых, реализация тьюторской деятельности возможна лишь в условиях открытого образовательного пространства.

Т.М. Ковалева выделяет три основных вектора, образующих образовательное пространство профессиональных действий тьютора:

- социальный вектор – анализ инфраструктуры образовательного учреждения для реализации индивидуальной образовательной программы;
- предметный вектор – изменение границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы;
- антропологический вектор – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод данного потенциала в категорию ресурсов [43].

Следовательно, тьютору необходимо осуществлять свою деятельность в трех направлениях: социальном, предметном и антропологическом, что позволит каждому обучающемуся увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать потенциал открытого образования для построения собственной программы.

Тьютор – консультант учащегося: он может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределившись к самому

процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса. С другой стороны, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить данную учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека (П.Г.Щедровицкий). Основным в работе тьютора является разработка индивидуальной программы развития обучающегося, работа с его ресурсной картой, сопровождение его индивидуального образовательного пути.

Тьюторское сопровождение – это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для их осуществления и осмысления (Е.А. Суханова, А.Г. Чернявская). Тьюторское сопровождение предполагает оказание педагогической поддержки обучающимся при самостоятельной разработке и реализации каждым из них индивидуальной образовательной программы (стратегии) (А.А. Теров).

Цель сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты.

В современных условиях образования широко распространено и активно внедряется понятие «инклюзивное образование». Инклюзивное, или включенное, образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах и дошкольных учреждениях [80].

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе, развитие инклюзивной практики, гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ОВЗ, выбора подходящего им образовательного маршрута. Сегодня детям с ОВЗ вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить образование и лучше адаптироваться к

жизни в обычной школе. Здоровым же детям совместное обучение со сверстниками с ОВЗ позволяет развить толерантность и ответственность – качества, столь необходимые на сегодняшний день.

Тьюторство как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей. Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Таким образом, целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности (Т.М. Ковалева) [43].

Среди основных функций тьюторского сопровождения исследователи выделяют:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП);
- развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьюторанта;
- содействие в антропологическом развитии тьюторанта с целью успешной реализации ИОП;
- тьюторскую навигацию и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;

- организацию рефлексии; тренинги самоуправления и саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности обучающегося [89]. В настоящее время модель тьюторского сопровождения образования в школе получила широкое распространение. Она обладает наибольшим развивающим потенциалом, то есть, ориентирована на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация. Это обостряет научный интерес к коммуникативной сущности образования как основополагающей идее при разработке моделей образовательного процесса, адекватных социальному заказу общества и потребностям личности.

Деятельность тьютора в рамках сопровождения особого ребенка – это всегда работа в междисциплинарной команде. К сожалению, взаимодействие учителя, воспитателя, специалистов сопровождения с тьютором не сразу и не всегда становится по-настоящему командным, каждый из специалистов решает свои, узкоспециализированные задачи. Однако опыт работы школ, реализующих инклюзивную практику, показывает, что без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы в данном направлении нельзя назвать успешной.

Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор (или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции) на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы.

Тьютор – это:

- наставник;
- человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи);
- позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск;
- тот, кто связывает в образовании своего тьютора процессы учения, самовоспитания и формирования образа жизни;
- посредник (между культурным и индивидуальным, индивидуальным и корпоративным, большой историей знающих и индивидуальной историей начинающего освоение; между разными субъектами образовательного пространства – ученик, учитель, родители; и др.);
- тот, кто реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования.

В своих исследованиях И.В. Карпенкова и Е.В. Кузьмина утверждают, что тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации [109].

Соглашаясь с позицией Т.М. Ковалевой, под тьюторским сопровождением младшего школьника с ОВЗ мы будем понимать педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося с ОВЗ, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы младших школьников с ОВЗ, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося с ОВЗ [43]. Подводя итог вышесказанному, отметим, что одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система



сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности, тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для детей с ОВЗ и формированию, в частности, их коммуникативной успешности.

## **1.2. Особенности формирования коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста с ОВЗ**

Анализируя теорию и практику инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является тьюторское сопровождение.

Для понимания сущности такого явления как тьюторское сопровождение детей с ОВЗ раскроем понятие коммуникативной успешности.

Обратимся к словарю русского языка и рассмотрим слово «успех» в двух указанных значениях: как «удача в достижении чего-либо» и как «общественное признание достигнутой удачи» [63]. Об успешности человека говорят, когда признают его успех, удачу в достижении желаемого.

Современные исследователи, определяя «удачу» как «дар судьбы», а «успех» - как «творение судьбы собственными усилиями и достижениями», отмечают, что эффективный, ответственный работник еще не обладает признаками «человека успеха», если у него нет развитой достигательной мотивации, воли к успеху — с одной стороны, если он не воспринимается таковым в своем собственном сознании и общественном мнении — с другой (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов, В.А. Чурилов).

В педагогическом аспекте успешность понимается как качество, присущее личности, достигнувшей успеха в процессе воспитания и обучения. Это может быть и успех ребенка в учении, и успех педагога в обучении воспитанников, и успех родителей в воспитании детей.

С.Л. Соловейчик пишет о двойственности понятия «успех» на примере школьного класса [79]. Здесь учитель имеет дело с обществом в разрезе: среди учеников он видит детей самых разных способностей и ценностных ориентации. По мнению исследователя, возможны два критерия

педагогического успеха. Один из них — дело, т.е. знания, прохождение программы, реальное умственное развитие детей. Другой - когда успехом учителя является чувство внутреннего достоинства, обретенное ребенком, самоопределение ребенка с точки зрения его места в окружающем мире и отношения к нему как равноценному человеку, какие бы у него не были способности [там же].

Таким образом, успешность обучающихся, педагогов, родителей в педагогическом процессе определяет успешность обучения и воспитания в целом.

Традиционно об успешности ребенка младшего школьного возраста говорят как о некоем достижении в социально-значимой деятельности - учебе, и его признании со стороны других участников образовательного процесса: педагогов, родителей, одноклассников. Однако не только отличная учеба делает младшего школьника успешным. О.А. Яшнова отмечает зависимость успешности младшего школьника от его достижений в других видах деятельности: коммуникативной, спортивной, творческой и пр. [110].

На основании анализа различных видов деятельности младших школьников автором выделены следующие характерные черты социально успешного ученика:

- высокая мотивация, интерес к учению, творческий подход к усвоению знаний, умений и навыков, прилежание;
- проявление любознательности в различных областях знаний, заинтересованное отношение к внеклассным мероприятиям;
- адекватная самооценка и положительный статус в коллективе;
- умение адекватно оценивать результаты своей деятельности и давать объективную оценку работам других детей;
- умение радоваться своим достижениям, переживать неудачи и сопереживать одноклассникам;
- способность к самоанализу и стремление понять мотивы поступков окружающих [там же].

Далее перейдем к качественному анализу понятия «коммуникативная успешность». Одно из направлений исследования коммуникативной успешности осуществляется в рамках концепции А.А. Бодалева, который, выделил качества личности, необходимые для успешного общения: направленность, при которой другие люди стояли бы в центре системы ценностей, уровень развития познавательных интересов, воспитанность эмоциональной сферы, умение выбрать подходящий способ поведения, способ общения с другими людьми, знание своих собственных особенностей и умение на основе этого знания сознательно управлять своим поведением [12].

Успешность деятельности, по мнению В.А. Якунина, определяется как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут мешать или способствовать этой деятельности. Большую роль в этом играют способности, которые приняты в качестве важнейших условий успешности любого вида деятельности. В.А. Якунин считает, что успешность общения предполагает определенный уровень развития общей чувствительности к людям, восприятия, памяти и мышления, представлений и воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости, т. е. всех психических процессов[108]. Напомним, что в педагогике успешность рассматривается как качественная характеристика результатов деятельности.

Исследователи Т.Ф. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева основными условиями успешного общения считают [31]:

- способность анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычленяя причины и следствия их реакций и реакций партнера;
- способность извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем;
- способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт.

Успешность общения, по мнению А.В. Мудрика, определяется формированием у школьников положительных социальных установок в сфере общения. Исследователь выделяет следующие необходимые для успешного общения учащиеся установки:

- отношение к общению как к цели, а не как к средству;
- интерес к самому процессу общения, а не только к результату;
- отношение к общению как диалогу;
- терпимость к мнению собеседников и др. [60].

Таким образом, сформированность у школьника устойчивой системы социальных установок в сфере общения – необходимая предпосылка эффективного формирования коммуникативной успешности с педагогической точки зрения его участия в общении.

И.А.Зимняя вводит понятие «коммуникативная компетентность», под которой понимается компетентность общения на родном языке, где именно «компетентность является результатом становления под воздействием развития самого субъекта образования и целенаправленного её формирования образовательной средой [81]. Учитывая факт соотношения коммуникативной компетентности и коммуникативной успешности как общего и частного, можно сделать вывод о том, что структура коммуникативной успешности изоморфна структуре коммуникативной компетентности.

Вслед за Г.С. Трофимовой воспользуемся следующей терминологией для обозначения параметров коммуникативной успешности: когнитивный – способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий – способность управлять поведением; эмотивный – способность владеть эмоциями [86].

В данном исследовании коммуникативную успешность младших школьников с ОВЗ мы определяем как результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся

включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.

Все вышеизложенное позволяет рассматривать проблему формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ как одну из основных в поиске путей превращения учащегося в субъект собственного развития.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в существующих исследованиях заложен общий подход к разработке проблем общения и успешности общения учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Современная начальная школа рассматривается как важнейшее звено в системе непрерывного образования развивающейся личности. В связи с возросшими требованиями общества к уровню образованности выпускника усиливается внимание к начальной школе как фундаменту образования и развития личности ребёнка, а это, в свою очередь, требует существенной корректировки целей обучения в школе первой ступени. В соответствии с направлениями реформирования начального образования внесено существенное изменение в содержание отдельных учебных предметов с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности учащихся. Это значит, что реализация качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели начальной школы связана с созданием коммуникативной образовательной среды в начальном образовательном учреждении [32].

В контексте нашего исследования мы, прежде всего, сосредоточили внимание на изучении деятельности коммуникативной. Коммуникативная деятельность рассматривается нами как общение, представляющее собой самостоятельный процесс межличностного взаимодействия субъектов, каждый из которых является носителем активной деятельности и предполагает её в своих партнёрах. Личностно-ориентированное образование обеспечивает создание оптимальных условий, при которых обучающиеся

могли бы реализовать имеющиеся у них способности к общению, повысить уровень коммуникативной успешности.

Речевые нарушения у детей школьного возраста влияют на различные стороны психического развития и препятствуют вербальной коммуникации, что приводит к снижению уровня коммуникативной успешности. В связи с тем, что значительная часть речевых нарушений приводит к специфическим трудностям в обучении, таких как хроническая неуспеваемость по письму (и часто в сочетании с трудностями чтения – дислексией), формирует стойкую негативную реакцию на обучение в школе. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления), отрицательно влияют на эмоционально-волевую и личностную сферу, что в целом осложняет картину речевого нарушения ребенка. Качественная специфика и выраженность таких отклонений вторичного порядка связана с формой и глубиной речевого расстройства, а также со степенью зрелости речевой системы и высших форм поведения ребенка к моменту действия патологического фактора.

Для школьников с тяжелыми нарушениями речи типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития.

В соответствии с тяжестью речевых нарушений и уровнем речевого развития условно выделяется группы детей с нарушениями речи, наиболее значимыми для организации их обучения [54].

Резко выраженное общее недоразвитие речи (тяжелая степень) характеризуется зачаточным состоянием активного словаря, состоящего из небольшого количества общеупотребительных слов, звукоподражаний, лепетных слов; значения этих слов неустойчивы, понимание речи вне ситуации ограничено; фразовая речь состоит из одно-двусловных предложений [там же]. К сожалению, в настоящее время эта категория детей в школьном возрасте часто не обеспечена адекватными условиями обучения,

некоторые из них неправомерно обучаются в других типах специальных школ или получают периодически только логопедическую помощь.

Недоразвитие речи средней степени характеризуется возрастающими речевыми возможностями детей. Их отличает умение пользоваться предложениями, состоящими из двух-трех, иногда четырех слов; лексический запас значительно отстает от возрастной нормы, отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков; наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. У детей нарушено произношение различных групп согласных звуков, недостаточно сформированы слоговая структура слов и фонематические процессы. В связи с этим дети оказываются неподготовленными к овладению звуковым анализом и синтезом, письменной речью (Г.В. Чиркина). Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей испытывают большие сложности в усвоении школьных предметов [58].

Недоразвитие речи детей третьей группы характеризуется развернутой фразовой речью с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Недостатки лексики, грамматики и звукопроизношения отчетливо проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целой серии картин, рассказ-описание). Указанные нарушения в наибольшей степени затрудняют овладение дисциплинами лингвистического цикла.

Особую группу среди детей с нарушениями речи представляют школьники с нерезко-выраженным общим недоразвитием речи (легкой степени), которое проявляется в процессе обучения в школе. Характерны затруднения в понимании и употреблении слов с абстрактным значением, фраз с переносным значением. Выявляются стойкие трудности в употреблении сложных по структуре слов, сохраняются грамматические ошибки. Своеобразие связной речи состоит в нарушении ее логической



последовательности, пропусках или повторе отдельных эпизодов. Отмечаются трудности планирования инициативных высказываний, отбора соответствующих языковых средств.

Школьники с подобными нарушениями составляют основную массу неуспевающих или слабоуспевающих учащихся, в основном по родному языку и чтению. Для многих детей с ТНР характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, отмечается недостаточная концентрация внимания, ограниченные возможности его распределения. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками кратковременная память и продуктивность запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Детям с нарушением речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы.

Таким образом, тяжесть речевого нарушения зависит от степени (уровня) выраженности речевого недоразвития и от формы речевой патологии, что обуславливает значительное разнообразие психоречевых отклонений у младших школьников [58].

В настоящее время контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение, существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению.

Изменения обусловлены рядом позитивных и негативных факторов:

– влиянием позитивных результатов деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в различных типах образовательных и медицинских учреждений, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого дефекта на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость;

– широким внедрением ранней и дошкольной логопедической помощи на основе ранней диагностики детей группы риска по речевой патологии;

– улучшением качества логопедических мероприятий за счет применения современных методов; возросшей распространенностью органических (врожденных, в том числе) форм речевых расстройств, нередко в сочетании с другими (множественными) нарушениями психофизического развития.

В связи с этим в настоящее время прослеживаются две основные тенденции в изменении контингента учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту. В частности, проявления речевого дефекта у многих детей с такими нарушениями, как фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи, ринолалия, дизартрия, сглаживаются. При этом увеличивается число детей, у которых в достаточной мере сформирована психофизическая база речи (слуховой гнозис, артикуляционный праксис) и основные компоненты языка (фонетика, фонематика, лексика, грамматика), однако они не умеют свободно пользоваться этими средствами, не расширяют коммуникативную практику, что создает серьезные проблемы в процессе школьной адаптации, обучения и социализации. Другая тенденция определяется утяжелением структуры речевого нарушения школьников. У большинства учащихся наблюдается сочетанный речевой дефект, при котором выявляются множественные нарушения языковых систем, комплексные частичные анализаторные (слуховые, зрительные и речедвигательные) расстройства [54].

Нарушение речи у детей с ОВЗ создает дополнительные трудности в их социальной адаптации и установлении взаимоотношений с окружающими людьми. Однако это не значит, что эти трудности непреодолимы. Пластичность коры головного мозга обуславливает развитие ребенка даже в тяжелых патологических условиях. Что же касается функциональных нарушений, то они обычно более легкие, по сравнению с органическими, и при создании необходимых условий и специально организованной коррекционной работе ребенок может догнать в развитии своих сверстников. Поэтому к обучению и воспитанию таких детей надо подходить с оптимистических позиций: верить в потенциальные возможности и способности ребенка преодолеть их.

Более подробно остановимся на особенностях формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

Можно выделить три группы особенностей, которые чаще всего наблюдаются при формировании коммуникативной успешности детей с ОВЗ, это:

- особенности, возникшие в связи с дефектами развития ребенка (нарушение речевого развития, задержки психического развития и др.);
- особенности, порожденные социальными факторами (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.);
- особенности, обусловленные индивидуально-типологическими характеристиками (темперамента, характера, эмоциональных состояний и др.).

Первая группа особенностей — особенности, возникшие в связи с дефектами развития ребенка и его речи. У большинства детей с ОВЗ наблюдаются дефекты произношения, что делает их речь малоразборчивой. У многих детей бедный и недостаточно точный словарь с ограниченным количеством слов, обозначающих отвлеченные и обобщающие слова, отсутствуют необходимые навыки общения как со взрослыми, так и со

сверстниками, что существенно отражается на их психическом и личностном развитии, а также на уровне коммуникативной успешности. Развитие навыков общения у детей с ОВЗ можно сравнивать с замкнутым порочным кругом: из-за грубых дефектов звуковой речи, бедности словарного запаса и других причин сужаются социальные и речевые контакты, а это, в свою очередь, лишает их возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого общения.

Вторая группа особенностей – особенности, возникающие под воздействием социальных факторов. Непоправимый ущерб развитию ребенка наносит социальная изоляция. Часто родители, убитые горем, что у них родился ребенок с дефектом, недостаточно с ним общаются, вследствие чего он не получает необходимой ласки и родительского тепла. Боясь, что над ним будут смеяться их сверстники и осудят окружающие люди, таких детей изолируют от взаимодействия с ними, лишая тем самым необходимой для ребенка речевой практики и практики межличностных отношений.

Другой крайностью, отражающейся на уровне коммуникативной успешности детей с ОВЗ, может стать злоупотребление негативной оценкой поведения ребенка. Используя в воспитательной практике методы поощрения и наказания и не найдя альтернативной оценки негативным моментам в поведении ребенка, родители и педагоги часто с ним разговаривают раздраженно, отрицательную оценку отдельных поступков переносят на личность в целом [3].

Известно, что на поведение человека в обществе существенно влияют его мысли и представления о себе, своем внешнем виде, своих способностях, возможностях, ошибках и неудачах. Чем чаще к нам приходят негативные мысли, тем мы хуже себя чувствуем, склонны думать больше о плохом. Позитивные же мысли заставляют нас вести себя более рассудительно и уверенно. Что же касается детей, то они, осознав свою неполноценность, подкрепленную негативными высказываниями окружающих, очень остро реагируют на возникшие ситуации, поддаются внушению извне. Дети,

которых родители постоянно ругают и унижают, со временем начинают верить в то, что в гневе говорят отец или мать, тем самым ребенку искусственно навязывается эмоциональное неблагополучие [там же].

К третьей группе можно отнести особенности, зависящие от индивидуально-типологических характеристик. Так, если ребенку свойственны такие черты, как раздражительность, вспыльчивость, несдержанность, излишняя чувствительность, плаксивость, негативные привычки, дурные манеры поведения, неопрятность, слабый самоконтроль, ярко выраженное плохое настроение, — все это может привести к существенным трудностям в установлении межличностных контактов и трудностям стать коммуникативно успешными.

Барьером при формировании коммуникативной успешности может стать также наличие ярко выраженных темпераментов. Медлительным детям труднее с теми, кто активен, непоседлив, у кого быстрые реакции и, наоборот, дети подвижные испытывают затруднения в общении с медлительными детьми.

Названные особенности имеют не только определенные различия, но в них содержится много общего, что сближает их. Наличие у ребенка тех или иных дефектов любой этиологии является одной из главных предпосылок возникновения психических состояний, проявляющихся в неадекватной пассивности, препятствующей выполнению тех или иных действий. Данное состояние обозначается в психологии термином «психологический барьер».

Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок, связанных с выполнением той или иной задачи и проявляющийся в виде стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки и др. В социальном поведении психологические барьеры представлены барьерами общения или коммуникативными барьерами, которые мешают ребенку устанавливать нормальные контакты в межличностном взаимодействии.

К числу наиболее общих распространенных затруднений, возникающих при общении детей с ОВЗ, можно отнести:

1. Взаимное непонимание партнеров по общению или смысловой барьер. Успешность любого воздействия может быть эффективным лишь тогда, когда требование педагога становится требованием ребенка к самому себе. Если это условие не соблюдается, то процесс взаимодействия с ребенком нарушается. Такое непонимание в процессе взаимодействия с ребенком Л.И. Божович определила как «смысловой барьер» [13]. Смысловой барьер может возникать в различных ситуациях и во многом зависит от содержания общения. Наиболее часто встречающимися ситуациями для возникновения смыслового барьера могут быть:

- ребенок не понимает требований взрослого потому, что они для него непонятны;
- ребенок иначе смотрит на определенные факты;
- ребенок может не воспринимать требования взрослого потому, что оно для него приобретает особый смысл (придирки, насмешки);
- требования даже благожелательные не воспринимаются потому, что они повторяются слишком часто;
- требование непосильно для ребенка.

Чтобы избежать в ходе взаимодействия с ребенком смыслового барьера, нужно перестроить способы предъявления требований.

Возникновение смыслового барьера зависит не только от внешних воздействий, но и от индивидуальных особенностей ребенка. Нередко он, даже понимая правильность требований взрослого, не принимает их, так как они игнорируют его желания, ценности, систему его личностных смыслов.

2. Барьер стыда проявляется как чувство неловкости за себя. Дети, имеющие тот или иной дефект, постепенно начинают все больше осознавать свою неполноценность, что они не такие как другие, а если еще над ними подшучивают по этому поводу, то у них со временем возникает такая стойкая черта характера, как застенчивость, наблюдается уход в себя.

3. Барьер страха. Чувство страха испытывают все дети. Они могут бояться появления новых людей и встречи с ними, темных помещений, домашних животных и т. д. Страх может возникнуть, если в адрес ребенка высказываются угрозы, запугивание. Аналогичный эффект оказывает гнев и ругань со стороны взрослых, на которые они очень чутко реагируют. Общение с детьми в названных ситуациях теряет близость, сердечность, доверие. Дети стремятся уклониться от общения с такими партнерами. В одних случаях с их стороны может проявляться агрессивность, в других — состояние подавленности или хронического раздражения.

4. Барьер страдания может возникнуть у ребенка, например, в случае разлучения с матерью и семьей. Данное затруднение в общении часто возникает у детей, которых помещают на обучение в специализированные учреждения. Тревожные переживания детей в связи с разлукой с близкими ему людьми часто проявляются как внутренний протест по отношению к взрослым. Они могут им не подчиняться, плакать, дерзить или же замыкаться, уходить в себя. Причиной появления данной трудности может стать чувство эгоизма, зависти, перерастающие в обиду. Например, когда ребенок чувствует себя обделенным вниманием и лаской со стороны взрослых.

5. Барьер вины возникает тогда, когда ребенка постоянно обвиняют в том, что он неправильно себя ведет, что он неуклюж, не выполняет указаний взрослого, что он не умеет играть со сверстниками, что он неисправимый ребенок и др. Чувство вины может возникнуть и тогда, когда ребенка перестают замечать взрослые и не высказывают привычных одобрений.

6. Барьер превосходства. Проявляется в том, что отдельные сверстники, особенно в подростковом возрасте, и взрослые неуважительно, с чувством превосходства относятся к детям, имеющим дефекты развития, навешивая на них различные негативные ярлыки, типа: ничтожный, ленивый, тупой, неисправимый, бестолковый, уродина и многие другие, оскорбляющие личное достоинство детей. Постоянное упоминание о реальных и мнимых

недостатках лишают ребенка веры в свои силы и возможности. У многих детей это вызывает обиду, гнев, негодование, приводит к возникновению заниженной самооценки, чувства неполноценности, негативным переживаниям, травмирующим их психику.

Таким образом, вследствие неоднородности состава детей с тяжелыми нарушениями речи, их уровня коммуникативной успешности, должен быть предусмотрен широкий диапазон различий в содержании школьного образования, соответствующий возможностям и потребностям всех категорий детей вне зависимости от их способности освоения цензового уровня образования.



### **1.3. Модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ**

Выше мы отмечали, что в общеобразовательных учреждениях неуклонно растет доля учащихся, чей путь в образовании по тем или иным причинам для самих педагогических работников, для родителей ребенка, медиков или психологов выглядит как требующий особого отношения. Выделение этих «особых» детей происходит по разным основаниям: в эту категорию попадают одаренные дети, дети с проблемами в общении, дети с задержками и отклонениями в развитии, дети с разными нарушениями здоровья и т.д. Задача тьютора – развернуть для них индивидуальное сопровождение в массовой школе [32].

Далеко не каждый педагог может выполнять функции сопровождающего для ребенка с ОВЗ. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки» (Е.Э. Петрова). В инклюзивном образовании подобных специалистов в настоящий момент также называют: педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель.

На практике тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов и училищ, а также родители (чаще мамы и бабушки) ребенка с особенностями развития.

В западных странах имеется богатый опыт сопровождения учащихся с ОВЗ, своя модель педагогического сопровождения и поддержки детей. В большинстве стран созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют «специального учителя» для

оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребенок с особыми образовательными потребностями. «Специальный учитель» обычно является профильным специалистом, но он может также выполнять и иные функции, например, координатора усилий остальных учителей в процессе их взаимодействия с проблемным ребенком.

Сопровождение могут оказывать сотрудники социальных служб и системы здравоохранения. Как отмечается в докладе Европейского агентства развития (Малофеев Н.Н. «Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения»), в настоящее время используются как минимум четыре основные формы поддержки:

- превентивные меры;
- информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и др.);
- дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;
- улучшение условий пребывания и обучения ребенка, интегрированного в среду общеобразовательной школы (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение их квалификации, разделение ответственности, материально-техническое оснащение учреждения и др.).

Что касается отечественного опыта, то здесь также имеются некоторые наработки по интересующей нас проблеме. Так, С.В. Дудчик полагает, что тьюторское сопровождение есть эффективное средство развития и стимулирования интереса младшего школьника, учитывающее этапы развития и компонентный состав познавательного интереса [37]. Особенностью младшего школьного возраста является наличие большого

числа стихийных познавательных интересов, из которых младший школьник делает выбор. Эти стихийные интересы не отличаются глубиной и устойчивостью. Сопровождение младшего школьника подразумевает такое взаимодействие педагога и учащегося, в ходе которого последний, реализуя свой познавательный интерес, осваивает новые способы действия, приобретает компетенции, важные для дальнейшей учебы и реализации жизненных планов.

На этапе начальной школы главным является поддержать интерес ребенка к образованию. Познавательный интерес, по мнению Г.И. Щукиной, – это избирательная направленность, включающая в себя мотивационный, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный компонент и возникающая при включении младших школьников в лично значимую для них деятельность [90]. Задачи тьютора – выявление и фиксация познавательного интереса младшего школьника; выявление связанных с ним индивидуальных проблем; обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом; предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации; организация учениками презентации полученных результатов; совместный анализ способов и ресурсов, использованных во время работы; обучение учащихся навыкам рефлексии своей деятельности.

Тьютор работает с детскими вопросами и поиском ответов на них, считая их очень важными для ребенка не только сегодня, но и в дальнейшем. При этом вовсе не обязательно, чтобы тьютор был специалистом в сфере интереса своего подопечного – и его задача помочь, дать возможность.

Заключительный этап в цикле работы над вопросом – презентация найденных ответов.

Как отмечалось ранее, в инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь

детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом» сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства. Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду. Кроме того, тьютор может учитывать потребности всех участников, стать платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ОВЗ в современном мире» (Н.Н. Зыбарева).

Нами была разработана модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ.

В современной педагогике термин «модель» определяется и как система, и как искусственно созданный образец, и как аналог природного или социального явления. Под моделью в педагогической науке понимается создаваемая на основе определенной системы взглядов и идей общая картина явления, которая с помощью творческой интуиции и настойчивого труда помогает понять и описать то, что мы изучаем. Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Для эффективного формирования коммуникативной успешности необходимо построить структурно-функциональную модель предмета

нашего исследования, которая будет отвечать на вопрос, какую структуру данного процесса необходимо задать, чтобы результатом становился новый качественно измененный объект моделирования – обучающийся с ОВЗ, обладающий оптимальным уровнем коммуникативной успешности.

Характеризуя процесс тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, мы в качестве его методологической основы определяем единство системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Учебно-воспитательный процесс в учебном заведении - это целостная педагогическая система. Управление им требует системного подхода. Для этого необходим глубокий теоретический анализ сущности образовательного процесса, как системы, закономерностей его функционирования и развития, а также сущности процесса педагогической деятельности. Системный подход в педагогике предполагает отношение к педагогике как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. Такой подход, в отличие от традиционного предметного подхода, является более качественным и современным.

Любой системный подход определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью.

Принцип целостности говорит о том, что все элементы системы представляют собой единое целое. То есть, все они подчинены общим принципам, целям и задачам.

Иерархичность – это совокупность элементов системы, каждый из которых имеет определенное значение и подчинен другим элементам или сам подчиняет себе другие элементы системы.

Структуризация – это объединение различных элементов системы в отдельные подсистемы по определенным признакам. Каждая из таких подсистем в свою очередь может иметь различные связи с другими подсистемами.

Множественность предполагает использование множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом.

Последний принцип, по своей сути, объединяет все остальные принципы, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы.

Одним из основателей системного подхода считается Карл Людвиг фон Бергаланфи – австрийский биолог, проживавший в США с середины прошлого века и изучавший изоморфизм законов в самых разных сегментах научного познания. Также формированием основных принципов системного подхода занимались А.А. Богданов, П. Друкер, Г. Саймон, и А. Чандлер. Все эти ученые были достаточно далеки от системы педагогических наук, но именно благодаря их научным работам системный подход в педагогике получил толчок к развитию.

Впервые системный подход в педагогике приобрел устойчивые научно-педагогические очертания в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Исходной идеей у великого педагога послужило признание факта системности мира. Работы Я.А. Коменского оказали огромное влияние на развитие идей системного подхода в педагогике. Теоретическое развитие идеи Я.А. Коменского о необходимости целенаправленной организации воспитания и обучения получили в трудах Д. Локка. Впервые в истории педагогики в трактате «Мысли о воспитании» Д. Локк рассмотрел процесс развития и воспитания человека как единство физического, психического и умственного развития. В русской педагогике идеи системного подхода получили дальнейшее обоснование и развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других ученых [32].

Современная концепция системного подхода в педагогике значительно отличается от концепции середины прошлого века, но основа была заложена именно в те далекие годы.

Системный подход в педагогике позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом.

Опираясь на системный подход, в качестве основных структурных компонентов тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ мы выделили: цель, содержательные компоненты коммуникативной успешности, задачи, подходы, условия, содержание, результат.

Личностно-ориентированный подход в обучении относится к гуманистическому направлению в педагогике, основной принцип которого - упор на учение, а не на преподавание. В центре обучения находится сам обучаемый, его личностный рост, смыслы учения и жизни. Следовательно, личность ребенка здесь выступает не как средство, а как цель.

Личностно-ориентированный подход в рамках предмета дидактики, включая цели, содержание образования, технологии обучения, учебную деятельность, эффективность учебного процесса наиболее полно и широко рассматривает В.В. Сериков и его школа (Е.А. Крюкова, С.В. Белова и др.), а также другие ученые (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Т.В. Лаврикова, Т.П. Лакоценина, В.И. Лещинский, И.С. Якиманская) [32].

Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Во-первых, личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов.

Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у детей социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств.

В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

Личностно-ориентированный подход к образованию и воспитанию, ориентация на возможности обучающегося, его интересы, создание условий для развития и максимальной реализации склонностей и способностей ребенка – основная тенденция современной школы.

Итак, современное образование должно быть направлено на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Основы деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [26, 75].

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн) [75]. В самой общей форме деятельностный подход означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в «общем контексте его жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла



обучения, для развития творческого потенциала личности» [там же]. Деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как, сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия учителя и учеников, объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний. Деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию, этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). В целом деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, саморазвивающейся личности.

Системный подход обеспечивает рассмотрение процесса формирования коммуникативной успешности как многоаспектной системы с выделением параметров, критериев и уровней. Личностно-ориентированный подход обеспечивает создание оптимальных условий, при которых обучающиеся реализуют имеющиеся у них способности к общению, повышая уровень коммуникативной успешности. Деятельностный подход предполагает организацию коммуникативной деятельности вокруг предметной деятельности школьника. В контексте данного исследования коммуникативная деятельность рассматривается как общение, представляющее собой самостоятельный процесс межличностного взаимодействия субъектов, каждый из которых является носителем активной деятельности и предполагает её в своих партнёрах.

Рассматривая процесс тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ как сложную систему, мы выделили в ней

следующие основные структурные компоненты: цель, содержательные компоненты коммуникативной успешности, задачи, подходы, условия, содержание, результат. Выделенные компоненты позволили определить блоки, составляющие основу конструируемой нами структурно-функциональной модели: диагностико-целевой, организационный, диагностико-рефлексивный. Каждый из перечисленных блоков можно назвать частями модели, объединенными определенными функциональными связями.

Механизм формирования коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ заключается в создании определенных педагогических условий. Остановимся на этом подробнее.

О.В. Штеймарк отмечает, что в современных условиях успешное развитие и функционирование педагогической системы возможно лишь благодаря соблюдению определённых условий. Речь идёт о создании совокупности педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности осуществляемой деятельности [102].

Теперь разберёмся с понятием «педагогические условия». За основу возьмём сформулированное О.В. Штеймарком определение педагогических условий. Под педагогическими условиями он понимает «обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач» [там же].

Опираясь на теоретические источники и практическую деятельность, можно заключить, что тьюторское сопровождение в процессе формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ может быть обеспечено соблюдением следующей совокупности педагогических условий.

**Первым** необходимым педагогическим условием является индивидуализация обучения детей с ОВЗ с применением технологии тьюторского сопровождения. Именно индивидуализация обучения позволяет

ученикам с ОВЗ повысить их уровень коммуникативной успешности в процессе учебной деятельности для дальнейшего становления личности. В нашем исследовании в рамках разработанной нами модели индивидуализация обучения реализуется через разработку индивидуальной образовательной программы младших школьников с ОВЗ. Данная программа включает в себя:

**Вторым педагогическим условием**, способствующим повышению эффективности тьюторского сопровождения коммуникативной успешности, является обеспечение продуктивного взаимодействия «ребенок – родители - логопед». Иначе говоря, работа должна выстраиваться в тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В связи с тем, что наша работа ведется с детьми с ОВЗ, получение запроса идет со стороны их родителей. При этом мы ориентируемся в нашей работе на потребности самих детей. Тем самым выстраивается четкая цепочка «запрос родителей – потребности ребенка с ОВЗ», что реализуется в рамках разработанной ИОП.

**Третьим** не менее важным педагогическим условием повышения эффективности тьюторского сопровождения в процессе формирования коммуникативной успешности учащихся младших классов с ОВЗ является включение детей данной категории в социокультурное пространство в рамках внеурочной деятельности. Это обеспечит как активизацию умственных процессов и самостоятельность школьников, так и их сознательное отношение к данной деятельности. При разработке ИОП мы учитываем не только занятия у учителя-логопеда, но и взаимодействие с другими специалистами службы сопровождения, родителями, а также деятельность с другими детьми.

Таким образом, повысить эффективность тьюторского сопровождения в процессе формирования коммуникативной успешности учащихся младших классов с ОВЗ можно путём оптимального создания тьютором комплекса педагогических условий.

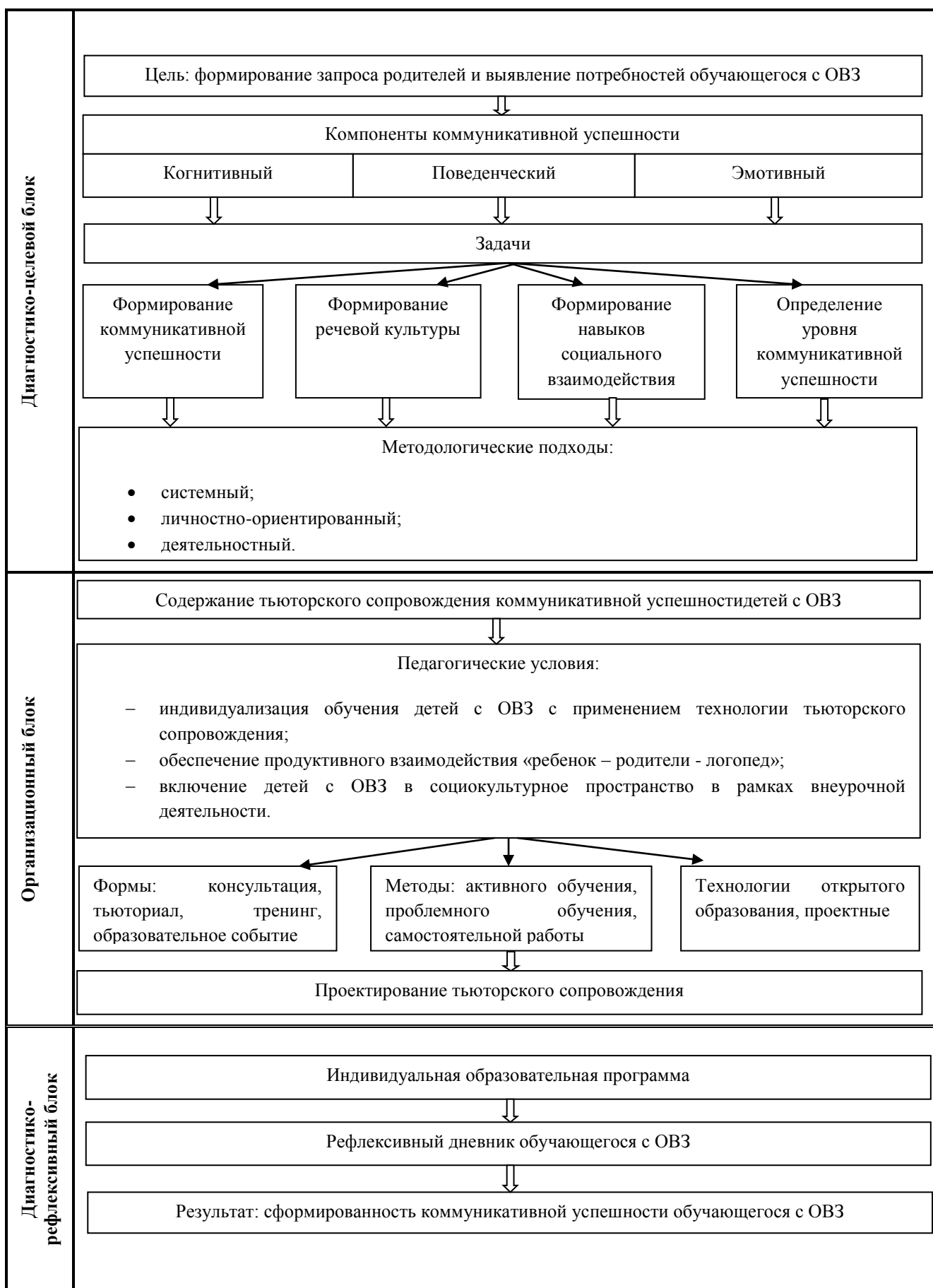


Рисунок 1. Модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ

Благодаря диагностико-целевому блоку осуществляется целевая функция модели, обеспечивающая формирование запроса родителей и потребностей учеников с ОВЗ. Цель в свою очередь конкретизируется в задачах – формирование коммуникативной успешности, речевой культуры, навыков социального взаимодействия и определение уровня коммуникативной успешности. Организационный блок модели характеризуется интеграцией разнообразных по содержанию форм, методов и технологий организации учебно-воспитательного процесса. Результат процесса формирования коммуникативной успешности детей с ОВЗ по праву отражен в диагностико-рефлексивном блоке структурно-функциональной модели.

Подводя итог, можно отметить, что представленная модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ отражена нами в разработке ИОП детей данной категории.

## Выводы по первой главе

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ мало изучена, недостаточно разработана теория и практика целенаправленного взаимодействия школьников данной категории с другими субъектами коммуникативной деятельности. Формирование коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ обеспечивается возможностями тьюторского сопровождения.

Разделяя точку зрения Т.М. Ковалевой, под тьюторским сопровождением младшего школьника с ОВЗ мы будем понимать педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося с ОВЗ, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы младших школьников с ОВЗ, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося с ОВЗ [43]. В ходе тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ педагог создает условия и предлагает способы для выявления, осмысления и повышения учеником младших классов своего уровня успешности. В качестве параметров коммуникативной успешности выступают: когнитивный — способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий — способность управлять поведением; эмотивный — способность владеть эмоциями.

Анализ литературы позволил выделить учебно-коммуникативные трудности, которые испытывают младшие школьники с ОВЗ в процессе обучения. К ним относятся: трудности познавательного характера, трудности самоорганизации, трудности коммуникативного характера.

Характеризуя процесс тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, мы в качестве его методологической основы определяем единство системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Рассматривая процесс тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ как сложную систему, мы выделили в ней следующие основные структурные компоненты: цель, содержательные компоненты коммуникативной успешности, задачи, подходы, условия, содержание, результат. Выделенные компоненты позволили определить блоки, составляющие основу конструируемой нами структурно-функциональной модели: диагностико-целевой, организационный, диагностико-рефлексивный. Каждый из перечисленных блоков можно назвать частями модели, объединенными определенными функциональными связями.

Разработанная модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ функционирует за счет соблюдения комплекса педагогических условий, благодаря чему обучающиеся на основе собственного положительного опыта учебной коммуникативной деятельности поднимаются на более высокий уровень своего коммуникативного развития.

Методическим воплощением процесса формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ в учебной среде выступает индивидуальная образовательная программа тьюторского сопровождения, предполагающая использование комплекса заданий коррекционной направленности, учитывающих коммуникативные трудности.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей с ОВЗ**

### **2.1. Обоснование методов и процедура исследования**

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди различных способов, фиксирующих успех в коммуникативной деятельности, практически нет адекватных методик для изучения данной проблемы у детей. Тесты в основном ориентированы на взрослых, на их мыслительно-рефлексивные возможности. Поэтому для обследования детей фактически остаются только такие методы, как наблюдение (и экспертная оценка, которая является одной из форм его выражения), а также проективные методики, в которых чаще всего фиксируются не прямые параметры, относящиеся к успеху в коммуникативной деятельности, а косвенные, характеризующие самочувствие учащихся в изучаемой ситуации, так как именно самочувствие является основной характеристикой успешно протекающей деятельности. По определению, данному в психологическом словаре, самочувствие — это комплекс субъективных ощущений, отражающих степень физиологической и психологической комфортности наличного состояния человека [70]. Показателями плохого самочувствия могут являться неуверенность в себе, тревожность, чувство неполноценности, депрессия, различные фрустрации и страхи. Переживание успеха в коммуникативной деятельности, напротив, сопровождается повышением комфортности обучаемого. Поэтому экспериментальная проверка наличия или отсутствия коммуникативной успешности должна была включать в себя не только измерения способностей учащихся, но и их самочувствия. Мы исходили из того, что коммуникативные трудности - это очень сильный фрустрирующий фактор, то есть проблемы в общении не могут не сказываться на поведении и самочувствии учащихся, они действуют



в течение всего времени, пока учащийся их имеет, поэтому отражаются на его общем состоянии. Но у каждого обучаемого они могут иметь различные формы воплощения и компенсации, поэтому необходимо исследовать несколько разнообразных характеристик, в которых может проявиться данная проблема.

В соответствии с целями выявления этих характеристик в качестве инструмента для измерения уровня сформированности коммуникативной успешности учащихся нами был использован модифицированный вариант методики измерения уровня коммуникативной компетентности обучаемых Г.С. Трофимовой (в модификации И.А. Гришановой) на том основании, что коммуникативная компетентность в терминах исследователя — это способность успешно осуществлять межличностное общение [32]. Наиболее показательным параметром для выявления отклонений от нормального самочувствия является тревожность, поэтому был использован тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена [62]. Выявление тревожности позволило выдвинуть предположения относительно индивидуальных особенностей и общей специфики отношения детей с коммуникативными трудностями к своей проблеме. Такая информация способствовала оптимизации взаимодействия педагога с ребенком.

Речевая патология, затрагивающая все стороны психического развития, у детей с ОВЗ так же накладывает свой отпечаток на уровень их коммуникативной успешности. Мы в своей практике используем «Тестовую методику диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой», адаптированную О.Н. Григорьевой [93]. Методика выявляет уровни успешности ребенка, а также позволяет определить будущий образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ.

Предлагаемая методика позволяет выявить особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, как с точки зрения качественной оценки, так и с точки зрения количественной оценки речевого дефекта.

Представим характеристики используемых методик.

На основании анализа коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ установлено, что в качестве параметров коммуникативной успешности выступают:

- когнитивный — способность определять собственные коммуникативные проблемы;
- поведенческий — способность управлять поведением;
- эмотивный — способность владеть эмоциями.

Сформированность коммуникативной успешности по каждому параметру определяется конкретными показателями.

**Когнитивный параметр:** способность проявлять интерес к общению; помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности.

**Поведенческий:** способность располагать к себе одноклассников; умение шутить, улыбаться в общении; самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху; способность мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему; осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

**Эмотивный:** способность держаться спокойно и уверенно; управлять своим эмоциональным состоянием; регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения; сдерживаться в ситуациях конфликта.

Выделенные показатели выступают основанием для оценивания уровней сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

Высокий уровень коммуникативной успешности характеризуется тем, что у учащихся сформированы коммуникативные умения: ученик проявляет интерес к общению с одноклассниками, активен, самостоятелен в процессе

учебного общения; владеет интонационными особенностями речи, использует невербальные средства общения; требователен и ответственен по отношению к себе и другим, оказывает им помощь и прислушивается к их советам; критически относится к результатам общения, правильно оценивает замечания учителя; способен управлять своим эмоциональным состоянием; старается соблюдать правила поведения в школе.

Учащимся со средним уровнем сформированности коммуникативной успешности свойственно стремление к общению, но препятствием на пути к успешному общению является неспособность ориентироваться в ситуации общения и критически относиться к результатам общения, неправильная оценка замечаний одноклассников, невладение невербальными средствами общения, неспособность управлять своим эмоциональным состоянием.

Учащиеся, находящиеся на уровне сформированности коммуникативной успешности ниже среднего переживают те же трудности в общении, что и учащиеся среднего уровня, но в понимании ситуации общения и реагировании на неё испытывают более сильные затруднения.

Низкий уровень сформированности коммуникативной успешности отличается слабым выражением интереса к общению как к процессу межличностного взаимодействия; для данного уровня характерно отсутствие стремления к успеху, неумение осознавать своё поведение в коллективе учащихся и следовать адекватным формам поведения; ученик не способен свободно общаться с окружающими; полностью теряется в ситуациях конфликта.

Вариант методики оценивания уровня сформированности коммуникативной успешности младших школьников в модификации И. А. Гришановой состоит из 15 шкал, представляющих собой вопросы-описания характеристик, связанных с общением. Первый блок (шкалы 1-5) ориентирован на когнитивную сферу; он предназначен для выявления знаний обучаемых о собственных коммуникативных проблемах. Второй блок (шкалы 6-10) несет смысловую нагрузку конативного плана, т.е. связан с

выявлением поведенческих характеристик. Третий блок шкал (11-15) составляет эмотивный параметр, то есть направлен на выявление особенностей эмоционально-регулятивной сферы.

Представленная методика имеет два варианта — для экспертной оценки (I) и для самооценки (II) [33]. Опросные бланки методики представлены в Приложении 1.

Для каждого варианта (для экспертов и для обучаемых) были составлены соответствующие инструкции по заполнению.

В экспертную группу вошли шесть человек, в том числе: один учитель начальных классов; два учителя-дефектолога, один педагог-психолог, два учителя-логопеда. К членам, экспертной группы предъявлялись следующие требования: компетентность, объективность, ответственность. Экспертам индивидуально сообщались цели и задачи предполагаемого опроса, давалась содержательная характеристика каждого положения, включенного в опросник.

Процедура оценивания заключалась в следующем:

- исследователь раздает опросные бланки экспертам;
- эксперты заполняют опросный бланк на каждого учащегося;
- исследователь собирает заполненные бланки и проводит их обработку, в результате которой каждому учащемуся выводится одна усредненная экспертная оценка.

Группа экспертов работала независимо друг от друга и проводила двухэтапное оценивание уровня сформированности коммуникативной успешности; до начала эксперимента и после него. Оценка производилась по 10-балльной шкале, при этом 0 баллов соответствовал минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов - максимальной степени.

Вариант самооценки предусматривал отрезок-шкалу, на полюсах которой располагались описания наибольшей и наименьшей выраженности измеряемого качества, и учащиеся чертой отмечали его уровень. Используемый метод субъективного шкалирования позволил: таким образом

организовать эмпирические данные по определению коммуникативной успешности учащихся, чтобы преобразовать получаемые качественные характеристики в некую количественную переменную.

Результаты, полученные с помощью данной методики, усреднялись, а конечные результаты представлены в виде трех экспертных оценок и трех самооценок.

По тесту тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена учащемуся нужно было выразить свое отношение к происходящему на картинке выбором выражения лица на рисунке. Эта методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен [62].

**Задача методики** — исследовать характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в школе.

Тест проводится индивидуально с детьми 3–10 лет.

**Оснащение.** Психодиагностический изобразительный материал в этой методике состоит из 14 рисунков размером 8,5×11 см, сюжетно представляющих собой типичные для жизни ребенка-дошкольника ситуации. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для мальчиков и для девочек (на рисунке изображены, соответственно, мальчик или девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребенка не прорисовано полностью, дан лишь контур его головы.

Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам соответствующими контуру головы ребенка на рисунке. На одном из них представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом — печальное. Задача испытуемого - выбрать одно из двух изображений в соответствии с инструкцией.

*Рис.1.* Игра ребенка с младшими детьми. Ребенок в данной ситуации играет с двумя малышами.

*Рис.2.* Ребенок и мать с младенцем. Ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем.

*Рис.3.* Объект агрессии. Ребенок убегает от нападающего на него сверстника.

*Рис.4.* Одевание. Ребенок сидит на стуле и надевает ботинки.

*Рис.5.* Игра со старшими детьми. Ребенок играет с двумя детьми, которые старше его по возрасту.

*Рис.6.* Укладывание спать в одиночестве. Ребенок идет к своей кроватке, а родители сидят в кресле спиной к нему и не замечают его.

*Рис.7.* Умывание. Ребенок умывается в ванной комнате.

*Рис.8.* Выговор. Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку за что-то.

*Рис.9.* Игнорирование. Отец играет с малышом, а более старший ребенок стоит в одиночестве.

*Рис.10.* Агрессивное нападение. Сверстник отбирает игрушку у ребенка.

*Рис.11.* Собираение игрушек. Мать и ребенок убирают игрушки.

*Рис.12.* Изоляция. Двое сверстников убегают от ребенка, оставляя его в одиночестве.

*Рис.13.* Ребенок с родителями. Ребенок стоит между матерью и отцом.

*Рис.14.* Еда в одиночестве. Ребенок сидит один за столом.

**Организация использования методики.** В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, экспериментатор к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания:

*Рис.1.* Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

*Рис.2.* Ребенок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

*Рис.3.* Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

*Рис.4.* Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».

*Рис.5.* Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

*Рис.6.* Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) идет спать».

*Рис.7.* Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

*Рис.8.* Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

*Рис.9.* Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

*Рис.10.* Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

*Рис.11.* Собираение игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

*Рис.12.* Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

*Рис.13.* Ребенок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

*Рис.14.* Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) ест».

Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе.

Выбор ребёнком соответствующего лица и словесные высказывания ребёнка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее). Протоколы каждого ребёнка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный анализ результатов: на основании данных протокола вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребёнка. ИТ представляет процентное отношение эмоционально-негативных выборов (выбор печального лица) к общему количеству предъявленных рисунков (14):

$$\text{ИТ} = (\text{количество эмоционально - негативных выборов}/14) \times 100\%$$

Дети по ИТ разделяются на 3 группы:

ИТ от 0 до 20% – низкий уровень тревожности

ИТ от 20 до 50%– средний уровень тревожности

ИТ выше 50% – высокий уровень тревожности

Качественный анализ результатов:

1. Качественный анализ данных позволяет определить особенности эмоционального опыта ребёнка в различных ситуациях. Высокий уровень тревожности (ИТ) свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребёнка к тем или иным жизненным ситуациям.



Эмоционально позитивный или эмоционально негативный опыт косвенно позволяет судить об особенностях взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми. При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребёнком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации. Высоким уровнем тревожности с большой долей вероятности могут обладать дети, делающие отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве) и 14 (Еда в одиночестве).

2. Для уточнения источника тревожности ситуации, моделируемые на рисунках, можно разделить по типу межличностных отношений. Так, ситуации на рисунках 1, 3, 5, 10 и 12 моделируют взаимоотношения между детьми (ребёнок - ребёнок). Ситуации на рисунках 2, 6, 8, 9, 11 и 13 моделируют взаимоотношения между ребёнком и взрослыми (ребёнок - взрослый). Ситуации на рисунках 4, 7 и 14 моделируют повседневную деятельность ребёнка, которую он совершает один. Ситуация на рисунке 6 (Укладывание спать в одиночестве) с большим основанием может быть отнесена к ситуациям типа «ребёнок - взрослый». Таким образом, помимо общего вывода об уровне тревожности испытуемого экспериментатор формулирует предположение о том, какие именно отношения являются для ребёнка источником тревожности – детско-родительские (негативный выбор в ситуациях №№ 2, 8, 13) или отношения с другими детьми (ситуации №№ 1, 3, 5, 10,12).

3. Следующий уровень анализа предполагает интерпретацию выборов ребёнка в зависимости от того, какая ситуация связана с негативным опытом. Так, тревогу могут вызывать ситуации, связанные со страхом агрессии, с ревностью к сиблингам, со страхом наказания или нарушенными отношениями с родителями и сверстниками. Необходимо учитывать также, что при выборе лица на дополнительном изображении ребёнок может идентифицировать себя с прорисованным героем (например, с агрессором).

Для исключения ошибочной интерпретации экспериментатору следует уточнить у испытуемого, кем бы тот был на рисунке, если бы оказался там.

Анализ выборов ребёнка в различных ситуациях позволяет сформулировать предположение о конкретных источниках его тревоги.

Таким образом, качественный анализ результатов должен содержать информацию об общем уровне тревожности, предполагаемых источниках тревоги в межличностных отношениях ребёнка и указания на возможные причины травматизации.

Также при формулировке выводов необходимо учитывать эмоциональное состояние ребёнка на момент обследования, его комментарии и объяснения своего выбора. Эта информация необходима для прояснения причин тревожности и избежания необъективных выводов.

Этот тест можно считать тестом социальной тревожности, так как в нем, в основном, обыгрываются социальные ситуации.

Методика Т.А. Фотековой существует в двух вариантах: экспресс-диагностика и углубленное исследование. Для нашего исследования мы используем сокращенный вариант. Для удобства использования разработан тестовый лист экспресс-диагностики.

Сокращенный вариант состоит из 4 серий. За каждую серию можно получить максимальное количество баллов 30. Наибольшее количество баллов за всю диагностику 120 баллов. Приняв эту цифру за 100% можно высчитать процентное выражение успешности выполнения речевых проб: умножить суммарный балл за весь тест на 100% и разделив полученный результат на 120.

Для наглядной картины речевого нарушения у конкретного ребенка можно получить индивидуальный речевой профиль в виде графика, отложив по оси ординат успешность выполнения задания в %, а по оси абсцисс – названия заданий. Всего их получится 7:

1. Фонематическое восприятие
2. Артикуляционная моторика

3. Звукопроизношение
4. Слоговая структура слова
5. Грамматический строй речи
6. Словарь и навыки словообразования
7. Связная речь

Как проходит обработка результатов?

Серия 1 – сенсомоторный уровень, за всю серию – 30 баллов

– фонематическое восприятие – 5 баллов

– артикуляционная моторика – 5 баллов

– звуко-слоговая структура слова – 5 баллов

– звукопроизношение – 15 баллов

Серия 2 – грамматический строй речи, 30 баллов

Серия 3 – словарь и навыки словообразования, 30 баллов

Серия 4 – связная речь, 30 баллов

Итого: 120 б. = 100%

$X\%$  = количество баллов за весь тест

Результат в % за серию: 30 б. = 100%

$X\%$  = количество баллов за серию

Далее высчитанное процентное выражение качества выполнения методики соотносим с одним из четырех выделенных уровней успешности.

4 уровень – 100 – 80% – норма

3 уровень – 79,9 – 65% – ОНР 3, 4 уровней речевого развития

2 уровень – 64,9 – 45% – ОНР 2 уровня речевого развития, ЗПР

1 уровень – 44, 95% и ниже – у.о., дети с речевой патологией

Статистическая достоверность данных установлена для связанных выборок на основании критерия Т (парный критерий Вилкоксона) [28], для независимых выборок на основании U-критерия Манна-Уитни [77]:

Ход эмпирического исследования.

На первом этапе исследования были проведены выше перечисленные методики: тест тревожности и обследование речевого развития (см. таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Результаты обследования младших школьников с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

(проективный тест тревожности (В. Амен, М. Дорки, Р. Тэммл))

№ п/п	Ф.И. испытуемого	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности
1	Алена Ф.	50	Средний
2	Артем Ф.	57	Высокий
3	Виолетта Я.	64	Высокий
4	Дарья Б.	86	Высокий
5	Иван У.	79	Высокий
6	Яна Ф.	43	Средний

Как видно из таблицы 1, четверо испытуемых показали высокий уровень тревожности. Эти дети выбирали от восьми до двенадцати раз грустное лицо предложенным картинкам. Обработывая результаты, мы сделали вывод, что эти дети испытывают сложности в отношениях с родителями, а также ровесниками испытуемых. Высокий индекс тревожности (ИТ) свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребёнка к тем или иным жизненным ситуациям. Эмоционально негативный опыт косвенно позволяет судить об особенностях взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми. К испытуемым предъявляются завышенные требования, а в некоторых случаях наоборот, недооценивающее отношение со стороны взрослых. Средний уровень тревожности показали двое испытуемых. Эти дети обладают немного заниженной самооценкой, иногда испытывают неуверенность в себе. Испытуемых с низким уровнем тревожности констатирующий этап

эксперимента не выявил. При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребёнком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации.

Коммуникативная сфера младших школьников с ОВЗ, особенно проблемы, связанные с социальной успешностью и преодолением социальных страхов и тревог, характеризуется значительным снижением уровня сформированности коммуникативной успешности.

Уровень коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ может также определяться уровнем сформированности у них успешности речевого развития.

Уровень успешности речевого развития представлен в таблице 2.

Таблица 2

Уровень успешности речевого развития младших школьников с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

№	Ф.И.ребенка	Уровень успешности	% успешности	Примечание
1	Алена Ф.	3 уровень	65	III уровень речевого развития
2	Артем Ф.	3 уровень	70	III уровень речевого развития
3	Виолетта Я.	3 уровень	69	III уровень речевого развития
4	Дарья Б.	3 уровень	72	III уровень речевого развития
5	Иван У.	3 уровень	70	III уровень речевого развития
6	Яна Ф.	3 уровень	65	III уровень речевого развития

Из таблицы 2 видно, что испытуемые демонстрируют выраженное недоразвитие всех компонентов речи. Особенно страдают грамматический строй речи и связная речь (см. Приложение 2). В этом случае можно говорить о наличии тяжелого нарушения речи у детей с преимущественной несформированностью связной речи, и как следствие недостаточной сформированностью коммуникативной успешности.

На втором этапе работы проходило экспертное оценивание и самооценка сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ. Диагностика коммуникативной успешности была проведена на выборке из 6 младших школьников с ОВЗ. Результаты начальной диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты самооценки и экспертной оценки коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

№	Ф.И. ребенка	Экспертная оценка (в баллах)				Самооценка (в баллах)			
		Когнитивный параметр	Поведенческий параметр	Эмотивный параметр	Средний балл	Когнитивный параметр	Поведенческий параметр	Эмотивный параметр	Средний балл
1	Алена Ф.	30	40	35	7	32	30	38	6,7
2	Артем Ф.	34	41	32	7,1	33	26	36	6,3
3	Виолетта Я.	25	37	31	6,2	37	30	35	6,8
4	Дарья Б.	25	34	28	5,8	26	29	34	5,9
5	Иван У.	22	35	27	5,6	28	27	31	5,7
6	Яна Ф.	33	41	27	6,7	35	32	37	6,9

Для количественного анализа результатов на основе метода групповых экспертных оценок (ГЭО) (В.С.Черепанов) [76] была установлена шкала уровней сформированности коммуникативной успешности младших школьников:

$8 < X < 10$  - высокий уровень,  $6 < X < 8$  - средний,  $4 < X < 6$  — ниже среднего,  $0 < X < 4$  - низкий, где  $X$  — средний балл экспертной оценки.

Таблица 4

Результаты начальной диагностики сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ (в %)

Уровни коммуникативной успешности			
Низкий	ниже среднего	средний	Высокий
0	33,3	66,7	0

Анализ результатов проведённой диагностики показал, что большинство младших школьников с ОВЗ находится на среднем уровне сформированности коммуникативной успешности, то есть большинству учащихся свойственно стремление к общению, но препятствием на пути к успешному общению является неспособность ориентироваться в ситуации общения и критически относиться к его результатам. Это объясняется речевыми трудностями. В целом, диагностический этап эксперимента подтвердил, что при традиционном обучении в начальной школе мало внимания уделяется преодолению дефицита общения, не всегда используются учебные задания, способствующие учебной коммуникации, что препятствует формированию коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ.

Сопоставляя полученные результаты методики выявления уровня коммуникативной успешности и тестирования тревожности можно отметить следующую закономерность: у учащихся с повышенным уровнем тревожности, выявленным по результатам проективного теста тревожности

(В. Амен, М. Дорки, Р. Тэммл), отмечаются и частые коммуникативные трудности.

На следующем этапе исследования был проведён формирующий эксперимент. Целью проведения формирующего этапа эксперимента явилась реализация модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

Основываясь на результатах диагностики, мы сделали вывод, что дети младшего школьного возраста с ОВЗ испытывают серьезные коммуникативные трудности, преодоление которых возможно при правильной организации тьюторского сопровождения как способа достижения коммуникативной успешности детей данной категории.



## **2.2. Индивидуальные образовательные программы тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей с ОВЗ**

Современная образовательная ситуация для российских школьников резко и внезапно осложнилась после начала модернизации образования, по причинам [19]:

- роста требований к качеству образования, несоответствия этим требованиям значительной части ранее полученных знаний и сформированных (нередко – несформированных) УУД и компетентностей;

- роста требований к качеству работы учителя, несоответствия этим требованиям профессиональных компетенций достаточно большей части учительского корпуса; стремление неуспешных в новых условиях учителей добиться улучшения показателей качества работы большей эксплуатацией памяти, внимания и работоспособности ученика;

- сохранения в значительной части родительского сообщества и учительского корпуса стереотипа «если стараться – всё получится», позволяющего избежать анализа сложной образовательной ситуации ребёнка, а также ответственности за её преодоление;

- сохранение у значительного числа родителей уровня социальных и образовательных притязаний, не соответствующего степени мотивационной, образовательной и психофизиологической готовности к новым требованиям, предъявляемым к высокому образовательному цензу;

- ситуации конкуренции между школами в условиях подушевого финансирования, спровоцировавшей в ряде случаев попытки имитации качества образования.

В этих условиях шансы на учебный успех, в частности коммуникативную успешность, имеет обучающийся, располагающий такими внутренними ресурсами, как:

- хорошее состояние здоровья, отсутствие хронических заболеваний, влияющих на работоспособность или затрудняющих коммуникацию;
- достаточное для продуктивной работы, развитие высших психических функций, развитые волевые качества;
- достаточный базовый уровень ранее полученных знаний;
- позитивный опыт социализации и коммуникации в среде сверстников;
- развитие мотивации к учебной деятельности как смысловой, в минимальной мере, зависящей от внешней оценки; навык самооценивания;
- склонность и способность к саморегуляции и самоконтролю, развитые регулятивные УУД, развитый внутренний локус контроля;
- адекватная самооценка, достаточная степень уверенности в себе;
- адекватный уровень притязаний, готовность отсекаать при планировании избыточные и реально недостижимые версии собственного будущего, концентрировать имеющиеся внутренние и внешние ресурсы на главных задачах.

В то же время, обучающемуся необходимы такие внешние ресурсы, как:

- способность учителя использовать формы и способы обучения, учитывающие индивидуальные особенности его образовательной деятельности и состояния здоровья;
- готовность учителя к эффективному педагогическому общению;
- культивирование в педагогическом взаимодействии смысловой мотивации к учению, отказ от чрезмерной эксплуатации оценочной мотивации;
- соблюдение при обучении норм, ограничивающих нагрузку на внимание и память, лимитирующих объём домашних заданий и количество диагностических работ;
- наличие равноправных договорных отношений, готовность учителя к получению адекватной обратной связи.

Таким образом, дети с ОВЗ оказываются в трудной ситуации, как учебной, так и коммуникативной, потому что тяжелые нарушения речи препятствуют повышению их коммуникативной успешности.

На формирующем этапе эксперимента в роли тьютора выступал учитель-логопед с тьюторской направленностью, так как специалист коррекционного профиля имеет необходимый уровень знаний об особенностях детей с ОВЗ.

Рассмотрим тьюторское сопровождение коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ на примере реализации ИОП для ученицы 2 класса Дарьи Б.

Реализация модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ осуществлялась на нескольких этапах.

Основные этапы индивидуального сопровождения Дарьи Б.:

- Сбор информации о ребенке;
- Анализ полученной информации;
- Совместная с другими специалистами службы сопровождения выработка рекомендаций;
- Составление индивидуального плана работы с ребенком;
- Дальнейший анализ ситуации развития ребенка, выработка дальнейшей стратегии.

#### **Предварительный этап или этап установления контакта**

Предварительный этап включал в себя получение запроса от родителей Даши Б. на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения осуществлялось по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Хороший контакт тьютора со специалистами ПМПК существенно облегчает, как работу тьютора, так и делает более эффективным процесс включения ребенка с ОВЗ в новую сферу деятельности. Важным

параметром сопровождения являлась доступность тьюторской помощи, информационная, временная и территориальная доступность.

На предварительном этапе мы ознакомились с результатами диагностики Даши Б., проведенной специалистами, с медицинской картой ребенка, утвержденным образовательным маршрутом.

Получив общие сведения, мы познакомились с самим ребенком и его семьей, узнали об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного.

Происходило постепенное установление контакта. На этом этапе часто необходимо заранее познакомить ребенка с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, местами общего пользования.

#### **Адаптационный этап**

На этом этапе шла повседневная, последовательная наша работа с Дашей Б., постепенное включение ребёнка в различные учебные и внеучебные ситуации. На этом этапе тьютор определил особенности задач, стоящих перед ребенком, и потенциальные возможности решения, определение позитивных и негативных факторов влияния на ситуацию. Здесь важно не забывать, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

#### **Диагностический этап**

На данном этапе мы работали с Дашей Б. над ее вопросом о том, как можно лучше усвоить трудный материал по русскому языку и поиском ответа на него, считая это очень важными для ребенка не только сегодня, но и в дальнейшем. Заключительным этапом в цикле работы над вопросом стала презентация найденных ответов.

Основные техники работы тьютора на данном этапе – это:

- карта интересов «Человек-ресурс», где мы, так или иначе, нашли материал для ответа на вопрос;
- вопросные техники (тьютор подводил ребенка с ОВЗ к необходимости повышения коммуникативной успешности);

– образовательное портфолио, где Даша Б. собирала ценные для нее материалы, те, что делают для нее зримыми и ценными ее шаги в самообразовании. Именно в работе с портфолио запечатлевалась ее индивидуальная образовательная история.

### **Проектировочный этап**

На данном этапе производился сбор информации в рамках зафиксированной цели, создание избыточной образовательной среды (логопедические занятия, уроки развития речи, онлайн-тренажеры, кружок художественного слова, библиотека, Интернет-ресурсы), знакомство с ресурсами, создание ИОП.

### **Реализационный этап**

В рамках реализационного этапа тьюторанту предлагалось использовать ресурсные возможности школы (логопедические занятия, уроки развития речи, кружок художественного слова, библиотека) для изучения выбранной темы.

На данном этапе создавалась рабочая папка с материалами (подбиралась информация по теме).

Даша Б. готовилась к презентации работы по изученному вопросу – проведение урока для одноклассников по трудной теме. Здесь важно было поддерживать мотивацию ребенка, дать ей возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивалась доля самостоятельности Дарьи Б. при выполнении заданий, а, кроме того, постепенно обеспечивалась ее способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. Хочется еще раз подчеркнуть, что помощь была разумно дозирована, носила направляющий характер и побуждала ребенка к самостоятельности.

На данном этапе проводилась диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, был проведен анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка.

### Аналитический этап

На данном этапе была организована тьюторская консультация, проведена рефлексия.

Тьюторское сопровождение заключалось в организации образовательного движения Дарьи Б., которое строилось на постоянном рефлексивном соотнесении ее достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего).

Итогом тьюторского сопровождения Даши Б. была организация такого образовательного события как урок для одноклассников.

В качестве результата тьюторского сопровождения Даши Б. при организации урока для одноклассников было повышение уровня ее коммуникативной успешности, самостоятельности и ответственности.

Основным инструментом фиксации результатов Дарьи Б. по индивидуальной образовательной программе в рамках урока для одноклассников являлось портфолио.

Основные этапы тьюторского сопровождения представлены в таблице 5.

Таблица 5

Этапы тьюторского сопровождения

Этапы работы	Формы работы	Содержание деятельности		Результат
		Тьютор	Тьюторант	
Диагностика интересов обучающихся (карта интересов)	Индивидуальная тьюторская беседа, карта интересов «Человек-ресурс»	Подготовка материала для диагностики	Выбор области интересов	Подбор групп со схожими интересами
Выбор темы, направления работы	Тьюториал, консультация	Формирование списка тем, направлений	Определение темы, направления работы для повышения своей коммуникативной	Выбор темы, направления работы

			успешности	
Составление плана работы	Тьюторская консультация	Подбор материала в для изучения	Выбор материала, составление плана работы	План работы, определение источников информации для изучения вопроса
Изучение материалов по работе	Тьюториал	Обеспечение источника информации, доступом в интернет	Изучение материала	Создание теоретической базы по работе
Самостоятельная работа	Тьюторская консультация	Дистанционное наблюдение тьютора за деятельностью учащихся	Работа над вопросом изучения	Оформление материалов
Подготовка результатов к презентации работы	Образовательное событие	Организация события	Презентация работы	Презентация работы по изученному вопросу
Оценка результативности проделанной работы	Тьюторская консультация, тренинг	Анализ проделанной работы	Рефлексия	Определение правильности выбранной образовательной траектории, ее изменения

Разработанная индивидуальная образовательная программа для ученицы Дарьи Б. представлена в таблице 6.

## Индивидуальная образовательная программа

достижения коммуникативной успешности младшего школьника с ОВЗ

Цель: повышение уровня коммуникативной успешности обучающегося с ОВЗ через овладение умением доступно излагать материал по трудной теме урока «Русский язык».

Тема	Персональное задание	Способы работы	Сроки	Форма фиксации
<b>Подготовительный этап</b>				
Разработка конспекта урока	Познакомиться с теоретическими основами по выбранной теме	Интернет, библиотеки, консультации у педагогов	Октябрь – ноябрь 2016 г.	Индивидуальные консультации Рефлексивный дневник
	Подобрать материал для урока			
	Совместно с тьютором разработать план конспекта урока	Индивидуально и с помощью тьютора	Декабрь 2016 г.	
	Изучить возможные задания для урока			
Составить поэтапный конспект урока по выбранной теме				
<b>Реализационный этап</b>				
Проведение урока для одноклассников	Объяснить материал по теме урока	Индивидуально	Январь-февраль 2017 г.	Таблица для контроля выполненных этапов
	Обсудить алгоритм для выполнения задания			
	Выполнить задания с одноклассниками			



	Составить кластер по теме урока			Кластер
<b>Итоговый этап</b>				
Рефлексия (тренинг)	Заполнение рефлексивного дневника.	Индивидуаль ная работа	Март- апрель 2017 г	Рефлексивный дневник
	Участие в тренинге с мини- отчетом о проделанной работе	Групповая работа		Мини-отчет

При формировании коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ учитывались особенности затруднений каждого ученика. Все предложенные для выполнения задания были доступны.

Результаты практической реализации модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ будут представлены в следующем параграфе.

### 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Диагностика речевого развития и тест тревожности были проведены до и после формирующего этапа эксперимента. Экспертное оценивание и самооценка коммуникативной успешности так же проводились до и после экспериментального обучения.

На контрольном этапе эксперимента были проведены методики: проективный тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) и обследование речевого развития. Результаты представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Результаты обследования младших школьников с ОВЗ  
(проективный тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен))  
до и после обучения

№ п/п	Ф.И. испытуемого	До обучения		После обучения	
		Индекс тревожности, %	Уровень тревожности	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности
1	Алена Ф.	50	Средний	14	Низкий
2	Артем Ф.	57	Высокий	43	Средний
3	Виолетта Я.	64	Высокий	21	Средний
4	Дарья Б.	86	Высокий	43	Средний
5	Иван У.	79	Высокий	43	Средний
6	Яна Ф.	43	Средний	21	Средний

Из таблицы 7 видно, что снижение уровня ситуативной тревожности у испытуемых после организации тьюторского сопровождения очевидно. Высокий уровень тревожности до обучения выявлен у четырех испытуемых, после обучения не выявлен ни у одного ребенка. То есть количество детей с

высоким уровнем ситуативной тревожности снизилось. После обучения дети давали предложенным рисункам от 2 до 6 раз грустное лицо. Средний уровень тревожности до обучения выявлен у двух испытуемых, после обучения у одного ребенка сохранился этот уровень, благодаря тьюторскому сопровождению, четверо детей перешли с высокого на средний уровень ситуативной тревожности. С низким уровнем тревожности до обучения детей выявлено не было. После обучения с низким уровнем тревожности выявлен один испытуемый.

Статистическая достоверность данных установлена для независимых выборок на основании U-критерия Манна-Уитни.

$$u_{emp} = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x,$$

где  $T_x$  - наибольшая сумма рангов,  $n_x$  - наибольшая из объемов выборок  $n_1$  и  $n_2$ .

Сравнение результатов показывает, что значения выборки X несколько выше, чем выборки Y, поэтому первой считаем выборку X.

Таким образом, нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной.

При ранжировании объединяем две выборки в одну. Ранги присваиваются в порядке возрастания значения измеряемой величины, т.е. наименьшему рангу соответствует наименьший балл. Заметим, что в случае совпадения баллов для нескольких учеников ранг такого балла следует считать, как среднее арифметическое тех позиций, которые занимают данные баллы при их расположении в порядке возрастания.

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 12$ ).

Воспользуемся формулой расчёта эмпирического значения критерия:

$$u_{emp} = 6 \cdot 6 + \frac{6(6+1)}{2} - 55.5 = 1.5$$

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{кр} < u_{эмп}$ . В противном случае  $H_0$  отвергается и различие определяется как существенное, где  $U_{кр}$  - критическая точка, которую находят по таблице Манна-Уитни.

Найдем критическую точку  $U_{кр}$ .

По таблице находим  $U_{кр}(0.05) = 6$

По таблице находим  $U_{кр}(0.01) = 6$

Так как  $U_{кр} > u_{эмп}$  — отвергаем нулевую гипотезу в пользу  $H_1$  с вероятностью 99%; различия в уровнях выборок существенны.

На ряду с тенденцией снижения тревожности детей с ОВЗ отмечается и количественный сдвиг по показателям успешности речевого развития младших школьников данной категории (см. таблицу 8).

Таблица 8

Уровень успешности речевого развития младших школьников с ОВЗ до и после обучения

№	Ф.И.ребенка	До обучения (% успешности)	Уровень успешности	После обучения (% успешности)	Уровень успешности
1	Алена Ф.	70	3 уровень	73	3 уровень
2	Артем Ф.	70	3 уровень	78	3 уровень
3	Виолетта Я.	69	3 уровень	73	3 уровень
4	Дарья Б.	65	3 уровень	68	3 уровень
5	Иван У.	67	3 уровень	69	3 уровень
6	Яна Ф.	69	3 уровень	73	3 уровень

Количественные показатели успешности речевого развития по итогам обследования детей с ОВЗ незначительные, но это объясняется тем, что

младшие школьники с ТНР сохраняют свои речевые трудности на протяжении всего обучения в начальной школе.

Сравним показатели экспертной оценки экспериментальной выборки до и после экспериментального обучения, представленные в таблице 9 и на рисунке 2.

Таблица 9

Результаты экспертной оценки коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ до и после обучения

№	Ф.И. Ребенка	До обучения (в баллах)				После обучения (в баллах)			
		Когнитив ный параметр	Поведен ческий параметр	Эмотивн ый параметр	Сред ний балл	Когнитив ный параметр	Поведен ческий параметр	Эмотивн ый параметр	Сред ний балл
1	Алена Ф.	30	40	35	7	30	40	36	7
2	Артем Ф.	34	41	32	7,1	35	42	32	7,2
3	Виолетта Я.	25	37	31	6,2	28	38	32	6,5
4	Дарья Б.	25	34	28	5,8	28	35	30	6,2
5	Иван У.	22	35	27	5,6	25	35	29	5,9
6	Яна Ф.	33	41	27	6,7	34	41	35	7,3

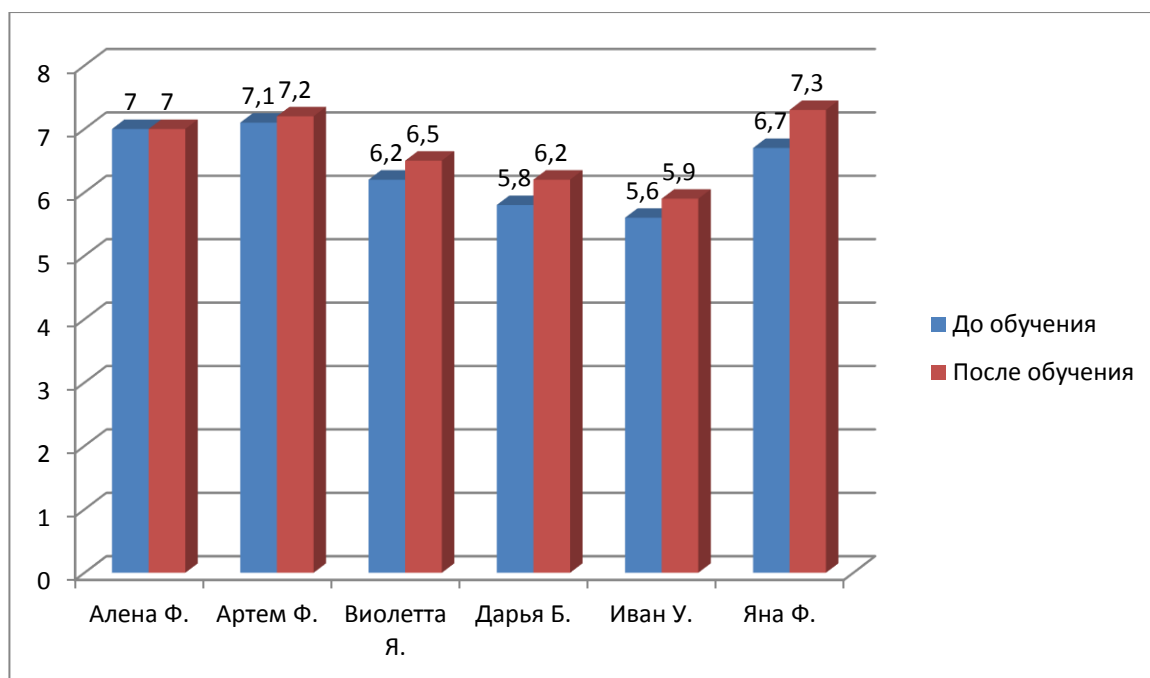


Рисунок 2. Результаты экспертной оценки коммуниктивной успешности младших школьников с ОВЗ (средний балл)

Эксперты, которые могли наблюдать учащихся в течение всего времени, пока длилось экспериментальное обучение, отметили повышение показателей сформированности коммуниктивной успешности по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам.

Статистическая достоверность данных установлена для связанных выборок на основании критерия Т (парный критерий Вилкоксона).

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после».

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и

ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 6$ ).  
Переоформирование рангов производится в таблицу.

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

$H_1$ : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=20$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+6)6}{2} = 21$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия  $T$ :

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для  $T$ -критерия Вилкоксона для  $n=6$ :

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 2 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение  $T$  попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Далее обратимся к результатам самооценки коммуникативной успешности экспериментальной выборки до и после обучения, представленным в таблице 10 и на рисунке 3.

Таблица 10

Результаты самооценки коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ до и после обучения

№	Ф.И. ребенка	До обучения				После обучения			
		Когнитивный параметр	Поведенческий параметр	Эмотивный параметр	Средний балл	Когнитивный параметр	Поведенческий параметр	Эмотивный параметр	Средний балл
1	Алена Ф.	32	30	38	6,7	34	38	38	7,3
2	Артем Ф.	33	26	36	6,3	35	28	37	6,6
3	Виолетта Я.	37	30	35	6,8	39	29	36	6,9
4	Дарья Б.	26	29	34	5,9	28	32	36	6,4
5	Иван У.	28	27	31	5,7	29	27	33	5,9
6	Яна Ф.	35	32	37	6,9	38	34	42	7,6



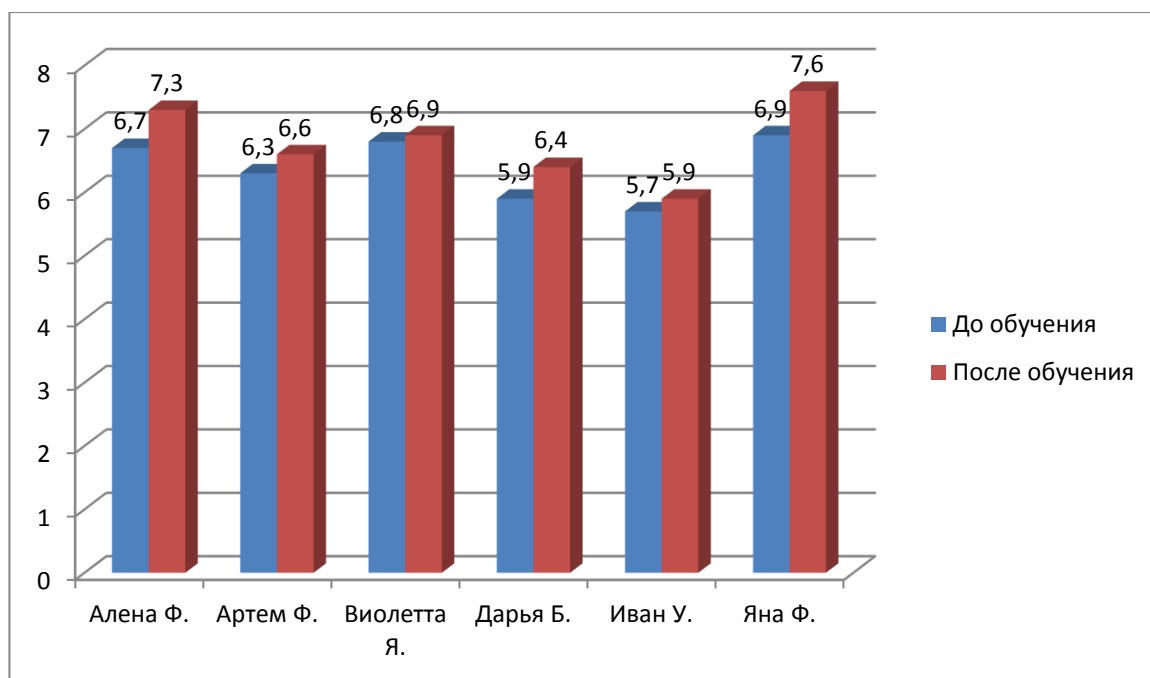


Рисунок 3. Результаты самооценки коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ (средний балл)

Из таблицы 10 видно, что самооценка коммуникативной успешности учащихся экспериментальной выборки после экспериментального обучения также достоверно отличается от самооценки в этой же выборке до него по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам на уровне значимости 0,05. Это значит, что обучаемые стали чувствовать себя увереннее; они выше оценивают свои возможности. Кроме того, итоговая самооценка учащихся по всем параметрам выше, чем итоговая экспертная оценка. Любые изменения, которые происходят в обучаемом, он сам замечает гораздо раньше, чем окружающие. Для того чтобы какое-то качество проявилось в виде поведенческих особенностей и социального успеха, необходимо время, поэтому обучаемый подсознательно чувствует изменение к лучшему.

Как свидетельствуют данные таблицы, эмотивный параметр до и после обучения, был оценен учащимися выше, чем две другие характеристики, то есть они понимают, что трудности в общении пока есть, и поведение бывает нарушенным, но при этом считают, что после экспериментального обучения

умеют управлять своими эмоциями. Специфика, полученных данных укладывается в возрастные особенности самооценки учащихся. В младшем школьном возрасте самооценка еще не устоявшаяся, во многом она зависит от оценки взрослого, но при этом в начальной школе учителя стремятся не снижать самооценку ребенка, поощряя его активность. Кроме того, в этом возрасте ведущая деятельность смещается с социальных факторов на предметные, в частности, на учебную деятельность, поэтому можно констатировать некоторое отставание в развитии социальной рефлексии.

Статистическая достоверность данных установлена для связанных выборок на основании критерия T (парный критерий Вилкоксона).

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете T-критерия – вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после».

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

$H_1$ : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=21$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+6)6}{2} = 21$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для  $n=6$ :

$$T_{кр}=0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=2 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Однако высокая самооценка в сравнении с более низкой экспертной оценкой по эмотивному параметру свидетельствует о том, что педагоги недооценивают эмоциональную сферу ребенка, недостаточно придают значения интенсивности его эмоциональных состояний, а такое же сравнение когнитивной составляющей, в которой расхождение наибольшее, является подтверждением того, что ребенок обращает внимание на другие критерии и параметры общения, чем взрослый.

Таким образом, в структуре экспертной оценки ведущую роль играет поведенческий параметр, — способность управлять поведением (способность располагать к себе одноклассников; умение шутить, улыбаться в общении; самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху; способность мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему; осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения). Далее выделен эмотивный параметр — способность владеть эмоциями (способность держаться спокойно и уверенно; управлять своим эмоциональным состоянием; регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения; сдерживаться в ситуациях конфликта). Когнитивный параметр — способность определять собственные коммуникативные проблемы (способность проявлять интерес к общению;

помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания, одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности, стоит на последнем месте.

Экспертная оценка коммуникативной успешности и самооценка учащихся отличаются по структуре. В самооценке на первом месте стоит эмотивный параметр, на втором — когнитивный, а поведенческий — лишь на третьем. Результат экспертной оценки объясняется тем, что учителя, выступавшие в качестве экспертов, больше внимания уделяли поведенческому параметру, оценивая остальные параметры на его основе. А дети оценивали себя, в первую очередь, по эмоциональной реакции, так как эмоции в младшем школьном возрасте легче всего поддаются рефлексии, остальные же параметры так или иначе сопоставляются детьми с собственной эмоциональной реакцией; поэтому самооценка имеет эмотивный параметр как содержательную основу.

Таким образом, результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента показали положительную динамику показателей коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ. Анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности проведённой работы. Данные статистической обработки материалов совпали с показателями уровневого анализа, полученными в экспериментальной выборке. Уровни сформированности коммуникативной успешности и балльные оценки уровней установлены на основании метода групповых экспертных оценок (ГЭО) [96]. В таблице 11 и на рисунке 4 представлено распределение учащихся с ОВЗ по уровням сформированности коммуникативной успешности.

Результаты итоговой диагностики сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ (в %)

Уровни коммуникативной успешности							
До обучения				После обучения			
Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
0	33,3	66,7	0	0	16,7	83,3	0

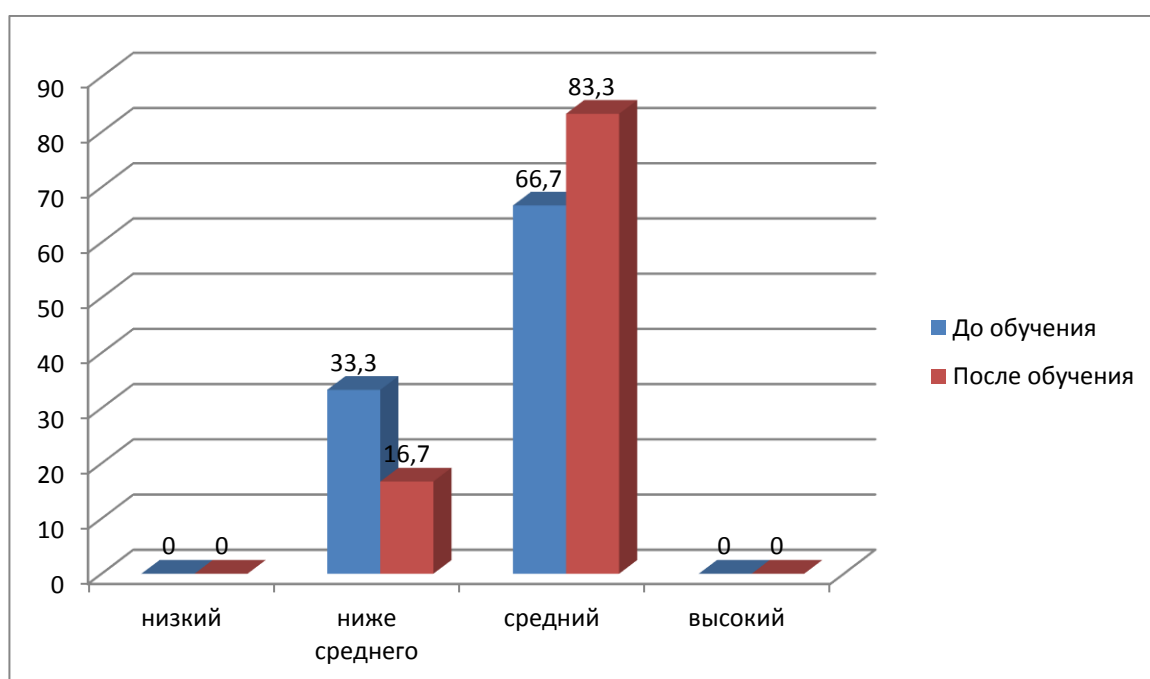


Рисунок 4. Уровни сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ по результатам итоговой диагностики (в %)

Выявлено, что школьники с ОВЗ, находившиеся на более низком уровне сформированности коммуникативной успешности, перешли на более высокий итоговый уровень. Число школьников с ОВЗ, находившихся на уровне сформированности коммуникативной успешности ниже среднего, уменьшилось на 16,6% по всем параметрам. Количество младших школьников с ОВЗ, находившихся на среднем уровне, увеличилось на 16,6%.

Однако, необходимо отметить, что наибольшее повышение среднего уровня произошло по когнитивному и эмотивному параметрам. Содержательная характеристика четырёх уровней сформированности коммуникативной успешности приведена в параграфе 2.1.

Таким образом, погружение учащихся в образовательную среду, обеспечивающую выполнение ими учебной коммуникативной деятельности с помощью тьютора, привело в итоге к повышению коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ. Экспериментально доказано, что процесс формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ в образовательной среде функционирует посредством включения учащихся в учебное общение на основе создания ситуации успеха; стимулирования, коммуникативной деятельности учащихся путём ориентации на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их возрасту, потребностям и интересам. Об этом свидетельствует динамика экспериментальной оценки и самооценки учащихся экспериментальной выборки.

Полученные в результате проведённого исследования данные позволяют утверждать, что, испытывая успех в коммуникативной деятельности, учащиеся переживали чувство радости, эмоционального подъёма. Переживание успеха в учебном общении внушало им уверенность в собственных силах; повысилась самооценка, появилось желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы ещё раз пережить радость успеха.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что ситуация успеха, созданная коммуникативной образовательной средой, способствовала приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ в результате обусловил формирование у них коммуникативной успешности. В свою очередь, ситуация успеха могла быть достигнута только тогда, когда сама личность определила этот успех. Коммуникативная

образовательная среда явилась, совокупностью условий, обеспечивающих коммуникативно-развитие учащихся.

Таким образом, педагогический эксперимент свидетельствует об эффективности реализации разработанной модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

## **Выводы по второй главе**

Младшие школьники с ОВЗ, имеющие коммуникативные трудности, испытывают незащищенность, общую тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, депрессию, переживание социального стресса, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкую сопротивляемость стрессу, проблемы в отношениях с учителями.

После проведения экспериментального обучения у испытуемых снизились показатели социальной дезадаптации. Сравнение данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента свидетельствует о достоверном уменьшении чувства незащищенности, тревожности, конфликтности, трудностей в общении, недоверия к себе, а также чувства неполноценности и страха самовыражения.

Повышение уровня сформированности коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ соотносится с улучшением речевого развития.

Более адекватное, чем до экспериментального обучения, преодоление коммуникативных трудностей характеризуется уменьшением количества компенсаторных механизмов, регуляции социальных проблем и сопровождается преодолением неуверенности учащихся с ОВЗ в себе, снижением тревожности и депрессии, существенным снижением уровня бессознательной глубинной тревожности, выявляемой с помощью проективных методик.

В результате экспериментального обучения у учащихся с ОВЗ с коммуникативными трудностями повысилась самооценка, произошло повышение экспертной оценки коммуникативной успешности по когнитивному, поведенческому, эмотивному параметрам.



Экспертная оценка коммуникативной успешности и самооценка учащихся с ОВЗ отличаются по структуре. В структуре экспертной оценки ведущую роль играет поведенческий параметр — способность управлять поведением, далее выделен эмотивный параметр — способность владеть эмоциями, а когнитивный параметр — способность определять собственные коммуникативные проблемы - стоит на последнем месте.

В самооценке на первом месте стоит эмотивный параметр, на втором — когнитивный, а поведенческий — на третьем. Результат экспертной оценки объясняется тем, что учителя, выступавшие в качестве экспертов, больше внимания уделяли поведенческому параметру, оценивая остальные параметры на его основе. А дети оценивали себя по эмоциональной реакции, так как эмоции в младшем школьном возрасте легче всего поддаются рефлексии, поэтому самооценка имеет эмотивный параметр как содержательную основу.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что повышение уровня коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ достигнуто благодаря созданию комплекса педагогических условий, обеспечивающих переживание успеха в учебном общении учащихся.

Результаты практической реализации модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ показывают качественную зависимость коммуникативной успешности младших школьников от организации коммуникативной образовательной среды в начальной школе. Эффективность формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ достигается благодаря использованию ИОП, учитывающей коммуникативную природу учебного процесса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование посвящено разработке модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ как совокупности положений, лежащих в основе образовательной практики начальной школы. В ходе исследования определено, что коммуникативная успешность младшего школьника с ОВЗ есть результат положительного коммуникативного опыта, проявляющегося в стремлении учащегося включиться в учебное общение на, своём уровне развития, обученности, воспитанности; её формирование занимает важное место в педагогической науке, актуальность проблемы определена поиском средств гуманизации школьного образования, вызванным сокращением форм домашнего и возрастанием роли коммуникационного общения, отсутствием в системе образования специальных дисциплин, формирующих коммуникативные навыки; ориентацией на самоценность человеческой личности, её внутренние ресурсы и саморазвитие. В этой связи наиболее перспективной образовательной стратегией является использование коммуникативного потенциала учебного процесса.

Осуществлена разработка модели тьюторского сопровождения коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ, общая идея которой заключается в том, что создаётся коммуникативная образовательная среда начальной школы, благодаря которой обучающиеся на основе собственного положительного опыта учебной коммуникативной деятельности поднимаются на более высокий уровень своего коммуникативного развития.

Детальное освещение в работе нашли теоретические положения, связанные с выявлением и реализацией коммуникативного потенциала учебного процесса в начальной школе, созданием коммуникативной

образовательной среды, обеспечивающей формирование коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ.

Разработанная модель тьюторского сопровождения коммуникативной успешности детей младшего школьного возраста с ОВЗ основывается на взаимопроникновении и интеграции идей системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Системный подход обеспечивает рассмотрение процесса формирования коммуникативной успешности как многоаспектной системы с выделением параметров, критериев и уровней. Личностно-ориентированный подход обеспечивает создание оптимальных условий, при которых обучающиеся с ОВЗ реализуют имеющиеся у них способности к общению, повышая уровень коммуникативной успешности. Деятельностный подход предполагает организацию коммуникативной деятельности вокруг предметной деятельности школьника.

Установлено, что обеспечивающая формирование коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ модель тьюторского сопровождения функционирует благодаря включению учащихся в учебное общение на основе создания ситуации успеха, стимулированию коммуникативной деятельности учащихся путём включения в области предметно-практической деятельности, которые отвечают их возрасту, потребностям и интересам, активизации компенсаторного способа устранения коммуникативных трудностей. Ситуация успеха, создаваемая коммуникативной образовательной средой, переживается обучаемым с ОВЗ и способствует приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ в результате обуславливает формирование их коммуникативной успешности. В свою очередь, ситуация успеха достигается тогда, когда сама личность определяет этот успех. Коммуникативная образовательная среда является совокупностью условий, обеспечивающих коммуникативное развитие учащихся. Мотивация младших школьников на

общение в условиях образовательной среды осуществляется путём их ориентации на предметно-практическую деятельность, отвечающую возрасту, потребностям и интересам.

В качестве основных коммуникативных трудностей выделены: *когнитивные*— трудности овладения знанием о собственных коммуникативных проблемах; *поведенческие*— трудности волевого управления саморегуляцией в процессе коммуникативной деятельности; *эмотивные* — трудности эмоционального управления саморегуляцией в процессе коммуникативной деятельности. Выявлено, что коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими коммуникативные трудности, строится на основе воздействия словом родного языка.

Таким образом, механизм ситуации успеха, мотивации, компенсации обеспечивает реализацию модели тьюторского сопровождения формирования коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ в образовательной среде. Преимущество представленного подхода состоит в том, что он даёт возможность школьникам с ОВЗ на основе собственного положительного опыта коммуникативной деятельности подняться, на более высокий уровень своего коммуникативного развития, достичь коммуникативной успешности.

В результате опытно-экспериментальной работы по всем параметрам выявлены положительные показатели сформированности коммуникативной успешности экспериментальной выборки: Максимальное воздействие на уровень сформированности коммуникативной успешности младших школьников с ОВЗ произошло по поведенческому и эмотивному параметрам, что проявилось в возросшем интересе обучающихся к общению с одноклассниками, к совместной деятельности, в их активности, самостоятельности в процессе учебного общения, умении следовать нормам поведения в коллективе сверстников, выразительности используемых средств общения, стремлении к успеху.

Обобщение результатов проведённого исследования позволяет резюмировать следующее: формирование коммуникативной успешности учащихся с ОВЗ в образовательной среде необходимо рассматривать как одну из актуальных проблем современного начального образования, а её разработка должна осуществляться на основе идеи о связи между обучением и общением в контексте самоценности человеческой личности. Проведённое исследование имеет прогностическое значение, так как создаёт реальные предпосылки для дальнейшего научного поиска оптимальных способов и средств достижения коммуникативной успешности обучающихся с ОВЗ.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адольф, В.А. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС [Текст] / В.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 5–13.

2. Азарова, Е.А. Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности в условиях инновационной образовательной политики [Текст] / Е.А. Азарова, И.В. Коваленко, Н.Н. Мозговая // Психология обучения. – 2012. – № 9. – С. 174–181.

3. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст] / Л.И. Акатов: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.

4. Александрова, Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России [Текст] / Е.А. Александрова, Е.В. Андреева // Изв. Сарат. ун-та Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития, 2013. – №2. – С.222–232 .

5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

6. Андреева, Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства [Текст] / Е. А. Андреева // Образовательные технологии. – 2011. – № 1. – С. 81–87.

7. Анохина, Г.М. Личностно адаптированная система обучения [Текст] / Г.М. Анохина // Педагогика, 2009. –№7. – С. 66–71.

8. Антропьянская, Л.Н. Тьюторский дневник: методическое приложение к программе повышения квалификации «Обеспечение уровня общего образования средствами образовательных программ» [Текст] / Л.Н.

Антропьянская, Н.В. Муха, Ф.У. Мухамедова, М.А. Подоплекина, Д.В. Расколенко, О.Ю Яновская. – Томск, 2004. – 77 с.

9. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]/ А.Г. Асмолов. - М.: Академия, 2011. – 490 с.

10. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // ФИРО. // Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1308540-pall.html>, свободный. – Загл. с экрана.

11. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст]/ В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 2011. –234с.

12. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

13. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Мастера психологии) [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.и др. : Питер, 2008. — 398 с.

14. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. [Текст] / Л.И. Божович. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 349 с. – (Психологи Отечества: избр. психол. тр.: В 70 т.). - Библиогр.: с. 342–348.

15. Божович, Л.И. Этапы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М., 2010. –53 с.

16. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 108–111

17. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 29–36.

18. Бордовский, А.Г. Обновление педагогического образования как одно из условий реализации инициативы «Наша новая школа». [Текст] / А.А. Бордовский // Вест. Герценовского ун-та. 2010. – № 3. – С. 6–9.

19. Браславский, Д.Ю. Реализация тьюторского сопровождения индивидуального образовательного маршрута в образовательной практике [Текст] / Д.Ю. Браславский // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2015 г.). В 2 т. Т. 1 / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 4 (6). – С.198–205.

20. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М., 2009. –231с.

21. Волков, Б.С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; науч. ред. Б.С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2013. – 344 с.

22. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.

23. Выготский, Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст]: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956. – С. 25–57.

24. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. –М., 2008. – С. 11–15.

25. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 2009. – 536 с.

26. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Выготский В.С. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2011 – 108 с.

27. Гальперин, П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии [Текст] / П.Я. Гальперин. – М., 2009. – 67 с.



28. Гмурман, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика [Текст] / В.Е. Гмурман. – М.: Юрайт, 2007. – 479 с.

29. Гордон, Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. [Текст] / Эдвард Гордон, Элайн Гордон. – Ижевск: Изд. дом «ERGO». (Перевод с английского. Предисловие – Т.М. Ковалева, М.П. Черемных), 2008. – 350 с.

30. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод.пособие [Текст] / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с. – (Библиотека логопеда-практика).

31. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения [Текст] / Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева. –Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1999. – 173 с.

32. Гришанова, И.А. Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников [Текст]: Дис. . канд. пед. наук.13.00.01 / И.А. Гришанова. – Ижевск: УдГУ, 2000.– 175 с.

33. Гришанова, И.А. Методика измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников [Текст]: Педагогическая диагностика / И.А. Гришанова. – 2006. – № 1. – С. 80–90.

34. Гусякова, Н.И. Проблема индивидуализации обучения: актуальный контекст исследования [Текст] / Н.И. Гусякова, М.Ж. Симонова // Наука и школа №1. – М.: Наука и школа, 2014.– С.148–161.

35. Гусякова, Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: монография [Текст] / Н.И. Гусякова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2006. – 511 с.

36. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / И.В. Дубровина. – М.,2009. –233с.

37. Дудчик, С.В. Развитие познавательного интереса школьников средствами тьюторского сопровождения [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дудчик С.В. – Москва, 2008. – 126 с.

38. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Сфера, 2006. – 192 с. – (Логопед в школе).

39. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015 новый 273-ФЗ РФ [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013>, свободный. – Загл. с экрана.

40. Змеев, С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

41. Идея тьюторства - идея педагогического поиска [Текст] / Н.В. Рыбалкина. — Томск: Тьюторство: идея и идеология, 2009. — 65 с.

42. Ковалева, Т.М. Современное качество образования и принцип индивидуализации: [методика тьюторского сопровождения] [Текст]/ Т. М. Ковалева // Завуч: управление современной школой. – 2012. – № 1. – С. 68–72.

43. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» [Текст]/ Т.М. Ковалева. – М.–Тверь: «СФК-офис», 2012. –246с.

44. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4. [Текст] / Т.М. Ковалёва. – М.: Изд-во Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

45. Ковалева, Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности [Текст] / Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–56.

46. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5-8. [Текст] / М.: Изд-во Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.

47. Ковалева, Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. [Текст] / Т.М. Ковалёва

// Тьюторство: концепции, технологии, опыт: Юбилейный сборник 1996–2005. – Томск: Изд-во М-Принт, 2005.– 296 с.

48. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании [Текст]/ Т.М. Ковалева//Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании. Сборник статей. – М.: МИОО, 2008.

49. Ковалева, Т.М. Принцип индивидуализации в современной дидактике [Текст] / Т.М. Ковалёва // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 19–21 января 2011г. / под ред. П.А. Сергоманова. – Красноярск: 2011. – С. 34–39.

50. Колотилова, У.В. Тьюторское сопровождение как способ достижения успешности детей с особыми образовательными потребностям [Текст] / У.В. Колотилова // Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: материалы III Международного конгресса; 21–22 ноября 2016 г., Челябинск / под ред. М.В. Потаповой, З.М. Большаковой, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – С. 302–304.

51. Колотилова, У.В. Формирование коммуникативной успешности детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста [Текст] / У.В. Колотилова // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XVI международной научно-практической конференции (18 ноября 2016 года)– Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2016. – С. 150–152.

52. Колотилова, У.В. Формирование успешности детей с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования [Текст] / У.В. Колотилова // Современная наука: теория и проблемы практического применения. Ч. I : материалы Всерос. студ. оч.-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. О. В. Крежевских. – Шадринск: ШГПУ, 2017. – С. 290–293.

53. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда [Текст]/ Р. И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
54. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: Аркти, 2005. – 221,[1] с.
55. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии: Учебное пособие[Текст] / Под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПКПРО, 2010. – 104 с.
56. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование [Текст]/ Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
57. Логопедия: учеб.для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст]/ под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 680 с. – (Коррекционная педагогика).
58. Логопедия в школе: практический опыт [Текст] / под ред. В.С. Кукушина. – М.: МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 368 с. – (Педагогическое образование).
59. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979.–319 с.
60. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
61. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип [Текст]/ В.С. Мухина. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. –333с.
62. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1996. – 240 с.
63. Ожегов, С.И.. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.–4-е изд., доп. — М.: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.
64. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности

тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18–19 мая 2009г. [Текст] / науч. ред. Т.М. Ковалева; отв. ред. А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – 2-е изд. – М.: АПКиППРО, 2011. – 208 с.

65. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб.пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: «Академия», 2006. – 176 с.

66. Перфильева, Л.П. Формирование коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования: постановка проблемы и понятийное поле [Текст] / Л.П. Перфильева // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №7. –С.133–141

67. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст]/ Ж. Пиаже //Избранные психологические труды. – М., 2004. – С. 20-25.

68. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 N 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 23.03.2011 N 20237) [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_112416](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416), свободный. – Загл. с экрана.

69. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / Режим доступа:[http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz\\_№\\_1598\\_ot\\_19.12.2014.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_№_1598_ot_19.12.2014.pdf), свободный. – Загл. с экрана.

70. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

71. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ [Текст] / Под ред. Ю.П.Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. –120 с.

72. Пьянин, В.С. Создание тьютором образовательного маршрута учащихся [Текст] / В. С. Пьянин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 220–222.

73. Роджерс, К.Р. Взгляд на психологию. Становление человека: Пер. с англ. [Текст] / К.Р. Роджерс / Общ.ред. и предис. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

74. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 2007. – С. 222.

75. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 522 с.

76. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование [Текст]/ В.В. Сериков // Педагогика, –2010. -№5. –С. 16–20.

77. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В; Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.

78. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. [Текст] /под ред. В.А. Слостенина. – Спб. Изд-во: Магистр, 1997, – 223 с.

79. Соловейчик, С.Л. О первом и последнем в классе [Текст]: Этика успеха / С.Л. Соловейчик. – Тюмень – Москва: Югра, 1994. –Вып. 1. – С. 33–39.

80. Сорокоумова, С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования [Текст] / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. №2–3.– С.618–620.

81. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы [Текст]; под ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.

82. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы [Текст] / под ред. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.

83. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011г. N 2227-р.) [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://base.garant.ru/70106124/#block\\_72#ixzz3OQhU1hYY](http://base.garant.ru/70106124/#block_72#ixzz3OQhU1hYY), свободный. – Загл. с экрана.

84. Тарских, С.Д. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения (на примере МБДОУ «Д/С №59 «Ягодка» г. Тамбова) [Текст] / С.Д. Тарских, И.В. Пугнер // Журнал образование и наука в современных условиях. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – № 1(6). – С. 190–192.

85. Ткаченко, Т.А. Логопедическая энциклопедия [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с

86. Трофимова, Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Г.С. Трофимова. – СПб., 2000. – 362 с.

87. Тряпицина, А.П. Учитель в современном мире / Международный конгресс «Современный учитель: в поисках нового образа» в октябре 2010г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.herzen.spb.rU/img/files/asinitsyna/A.P.Tryapitsaina.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

88. Тряпицына, А.П. Новая школа и новый учитель [Текст] / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – СПб.: 2010. – № 3. – С. 23–29.

89. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А.В. Мамаева, О.Л. Беляева, С.В. Шандыбо и др.; отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Черенёва; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 214 с.

90. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику [Текст]: Методические рекомендации. Составитель: Кузьмина Е.В. – М.: Инклюзивное образование, 2012. – 57 с.

91. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности. Материалы VII Международной научн-практ. конф. и XIX научн-практ. конф. Межрегиональной тьюторской конференции 28-29 октября 2014 г. [Текст] / Научный ред.: Т.М. Ковалева, Отв. ред-р: А.Ю. Шмаков. – М.: МПГУ, 2014. – 304 с.

92. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.). Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>, свободный. – Загл. с экрана.

93. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников.- М.: АРКТМ, 2000.–55с [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://grigorevaon.pmssestr.edusite.ru/p3aa1.html>, свободный. – Загл. с экрана.

94. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей [Текст] / М. Е. Хватцев. – СПб.: КАРО ; Дельта +, 2004. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).

95. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов/ А.В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2012. – С. 135–157.

96. Черепанов, В.С. Основы педагогической экспертизы [Текст] / В.С. Черепанов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.



97. Чернова, М.И. Значение тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики [Текст] / М.И. Чернова // Молодой ученый. — 2015. — №4. — С. 677–679

98. Шевчук, Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении [Текст] / Л.Е. Шевчук // Дефектология: научно-методический журнал / Ред. Н.Н. Малофеев, А.Б. Меньков. М., 2004.—№6. – С. 28–32.

99. Шилова, М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации: Избранные педагогические труды [Текст] / М.И. Шилова. – Красноярск: Универс; 2003. – 712 с.

100. Шиянов, Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст]/Е. Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: АСАДЕМА, 2009. – 165 с.

101. Шпрангер, Э. Психология личности [Текст]/ Э. Шпрангер. – М., 2007. – С. 5–8.

102. Штеймарк, О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1 [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008\\_1/Shteimark.pdf](http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_1/Shteimark.pdf), свободный. – Загл. с экрана.

103. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование [Текст] / С.А. Щенников. – М.: Наука, 2012. – 527 с.

104. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д.Б. Эльконин.–М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

105. Эльконин, Д.Б. Психология обучения школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2007. – 87 с.

106. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон – СПб., 2009. – 35 с.

107. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2009. – 96 с.

108. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст] / В.А. Якунин-СПб.: Полиус, 1998.–639 с.

109. Ярыгина, Н.Л. Организационно-методическое обеспечение процесса сопровождения тьютором обучающихся с умственной отсталостью: дисс. ... маг.пед.: 44.04.01 [Текст] / Н.Л. Ярыгина – Красноярский гос. пед. универ. им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 131 с.

110. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника [Текст] /О.А. Яшнова. — М.: Акад. Проект, 2003. – 144 с.

### I. Опросный бланк для экспертной оценки

Внимание! Прочитайте каждую пару суждений и сделайте отметку карандашом в любом месте прямой линии. Отметка, сделанная Вами ближе к суждению со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажите Ф.И. ученика \_\_\_\_\_ Спасибо!

- |                                                                                                        |  |                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Способен проявить интерес к общению.                                                                |  | Не способен проявить интерес к общению.                                                                  |
| 2. Способен помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам.                       |  | Не способен помогать и поддерживать одноклассников, не прислушивается к их советам.                      |
| 3. Способен критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников. |  | Не способен критически относиться к результатам общения, неправильно оценивает замечания одноклассников. |
| 4. Способен ориентироваться в ситуации общения.                                                        |  | Не способен ориентироваться в ситуации общения.                                                          |
| 5. Способен к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности.  |  | Учебная мотивация низкая, испытывает страх перед неудачей в учебной деятельности.                        |
| 6. Способен располагать к себе одноклассников.                                                         |  | Не способен расположить к себе одноклассников.                                                           |
| 7. В общении умеет шутить, улыбаться.                                                                  |  | В общении никогда не шутит, редко улыбается.                                                             |

- |                                                                                             |  |                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. Способен самостоятельно принимать решения, стремится к успеху.                           |  | Не способен самостоятельно принимать решения, не стремится к успеху.                       |
| 9. Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему.                    |  | Не владеет невербальными средствами общения.                                               |
| 10. Способен осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения. |  | Не способен осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения. |
| 11. Способен держаться спокойно и уверенно.                                                 |  | Не способен держаться спокойно и уверенно.                                                 |
| 12. Способен управлять своим эмоциональным состоянием.                                      |  | Не способен сдерживать эмоции.                                                             |
| 13. Способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения.                           |  | Не способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения.                           |
| 14. Способен регулировать темп речи адекватно ситуации общения.                             |  | Не способен регулировать темп речи адекватно ситуации общения.                             |
| 15. Не теряется в ситуациях конфликта.                                                      |  | Полностью теряется в ситуациях конфликта.                                                  |

## II. Опросный бланк для учащихся

Внимание! Прочитай каждое предложение и сделай отметку карандашом в любом месте прямой линии. Отметка, сделанная тобой ближе к предложению со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажи фамилию, имя \_\_\_\_\_ Спасибо!

- |                                                                  |            |                                                   |
|------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------|
| 1. Мне весело живется.                                           | 10 _____ 0 | Мне невесело живется.                             |
| 2. Я хорошо знаю по имени всех ребят в классе.                   | 10 _____ 0 | Я забываю имена ребят в классе.                   |
| 3. У меня много друзей                                           | 10 _____ 0 | У меня мало друзей.                               |
| 4. Я могу свободно рассказать что-нибудь ребятам.                | 10 _____ 0 | Я не могу свободно рассказать что-нибудь ребятам. |
| 5. Мне нравится учиться.                                         | 10 _____ 0 | Мне не нравится учиться.                          |
| 6. Я умею читать стихи перед классом.                            | 10 _____ 0 | Я не умею читать стихи перед классом.             |
| 7. Я часто улыбаюсь, разговаривая с ребятами.                    | 10 _____ 0 | Я редко улыбаюсь, разговаривая с ребятами.        |
| 8. Я не волнуюсь, когда меня спрашивают.                         | 10 _____ 0 | Я волнуюсь, когда меня спрашивают.                |
| 9. Я не беспокоюсь о том, куда деть руки, когда отвечаю у доски. | 10 _____ 0 | Я не знаю, куда деть руки, когда отвечаю у доски. |
| 10. Ребята никогда не смеются над моим поведением.               | 10 _____ 0 | Ребята часто смеются над моим поведением.         |
| 11. Я редко плачу.                                               | 10 _____ 0 | Я часто плачу.                                    |
| 12. Я умею сдерживаться.                                         | 10 _____ 0 | Я часто громко смеюсь и не могу остановиться.     |
| 13. Я умею говорить и тихим, и громким голосом.                  | 10 _____ 0 | Я говорю слишком тихо или слишком громко.         |
| 14. Я умею говорить и быстро, и медленно.                        | 10 _____ 0 | Я говорю слишком быстро или слишком медленно.     |
| 15. Я не боюсь вступать в спор.                                  | 10 _____ 0 | Я боюсь вступать в спор.                          |

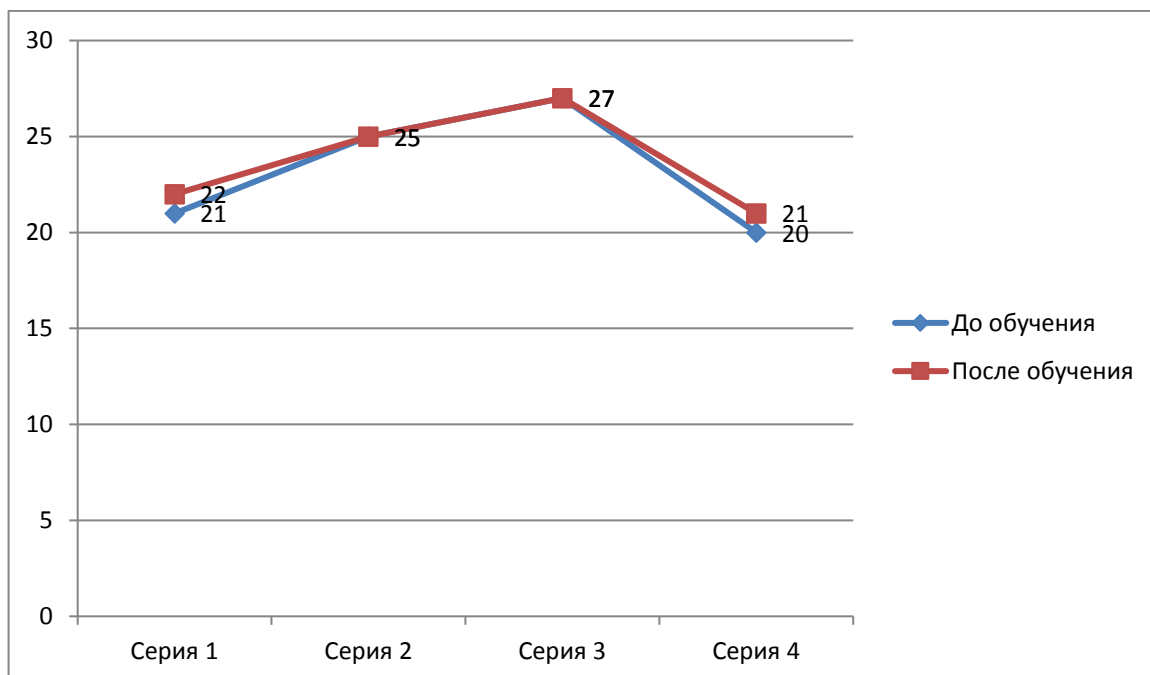


Рисунок 1. Индивидуальный речевой профиль Алены Ф. (в баллах)

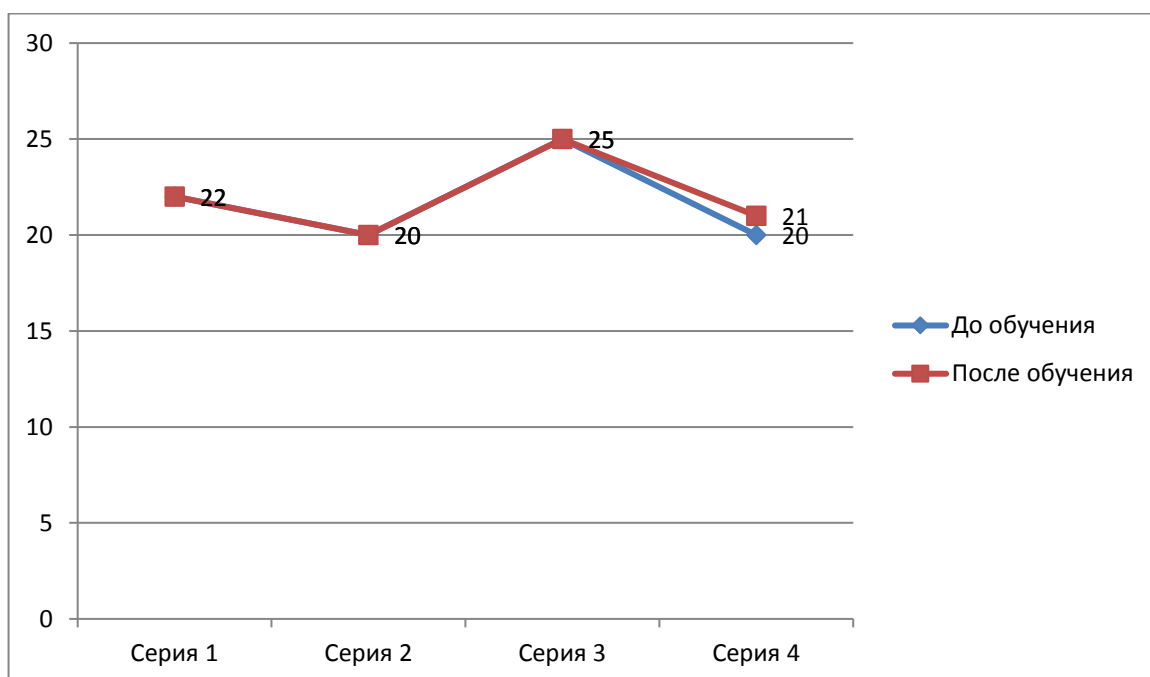


Рисунок 2. Индивидуальный речевой профиль Артема Ф. (в баллах)

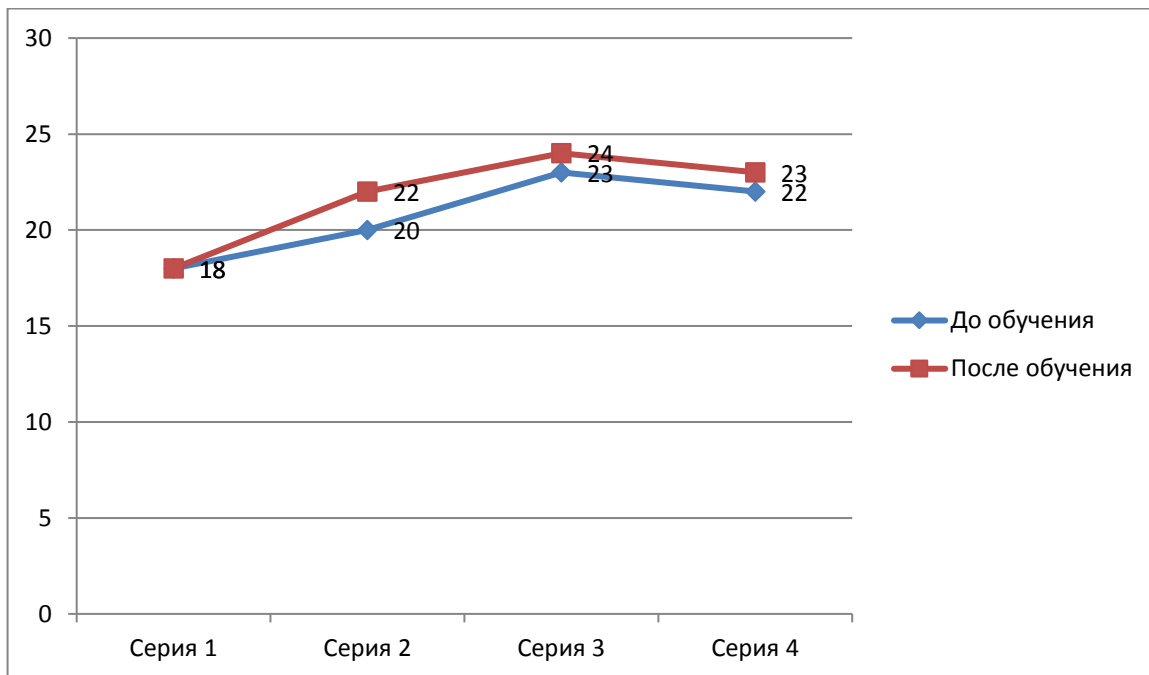


Рисунок 3. Индивидуальный речевой профиль Виолетты Я. (в баллах)

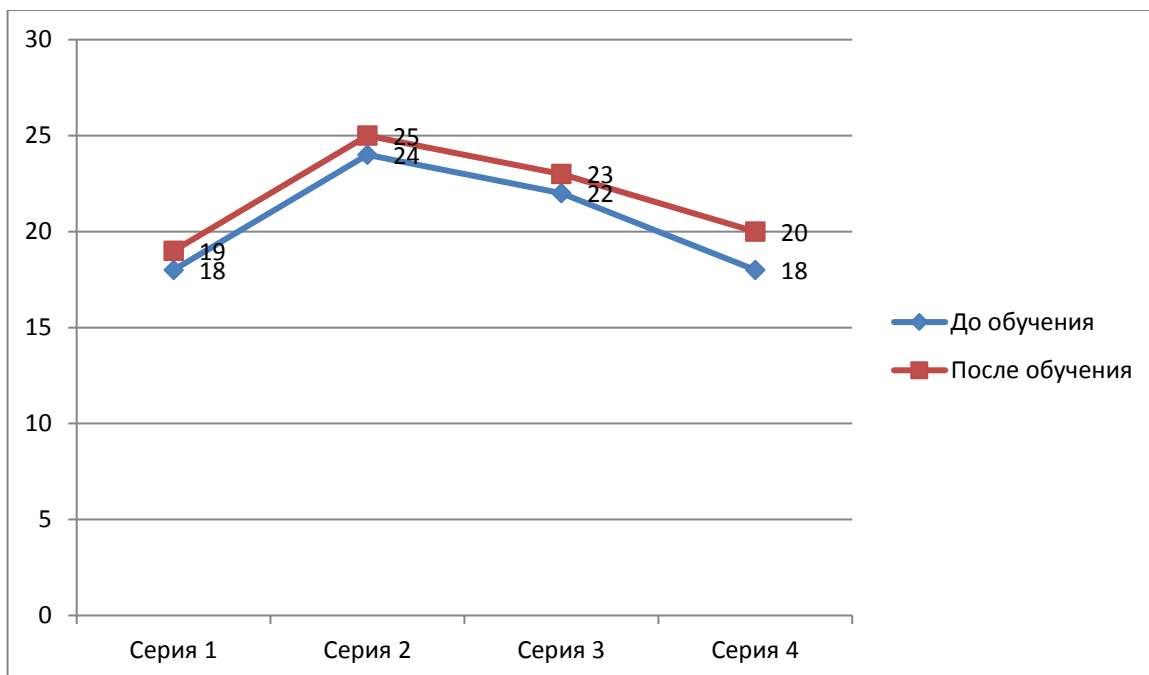


Рисунок 4. Индивидуальный речевой профиль Дарьи Б. (в баллах)

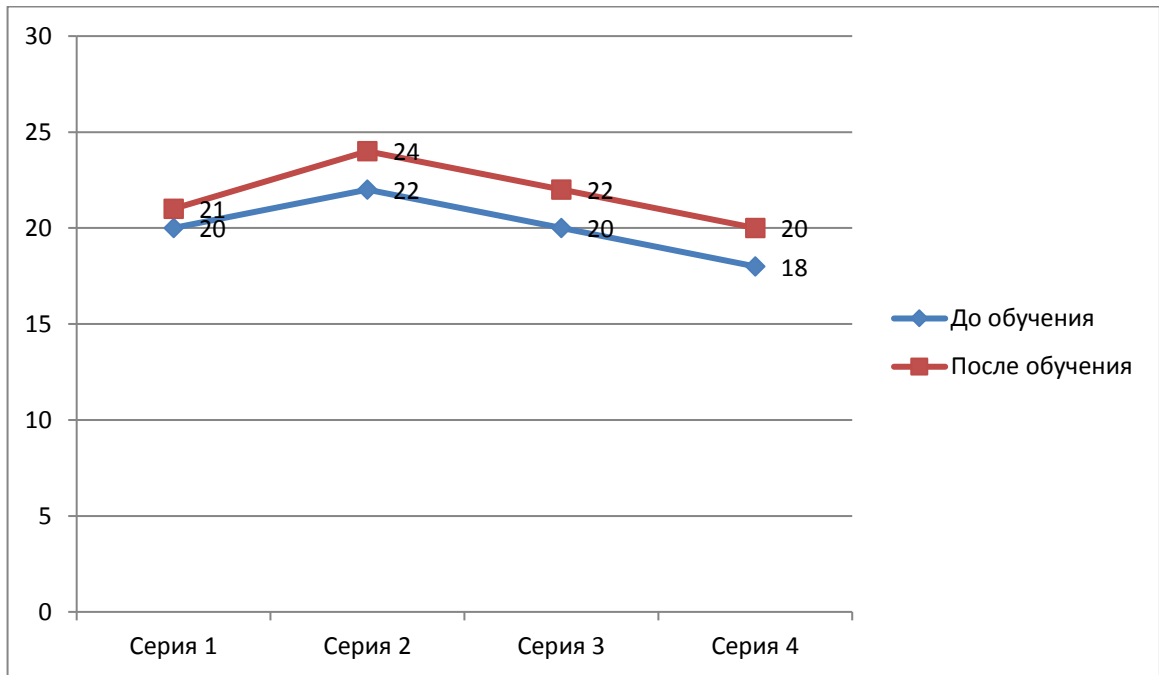


Рисунок 5. Индивидуальный речевой профиль Ивана У. (в баллах)

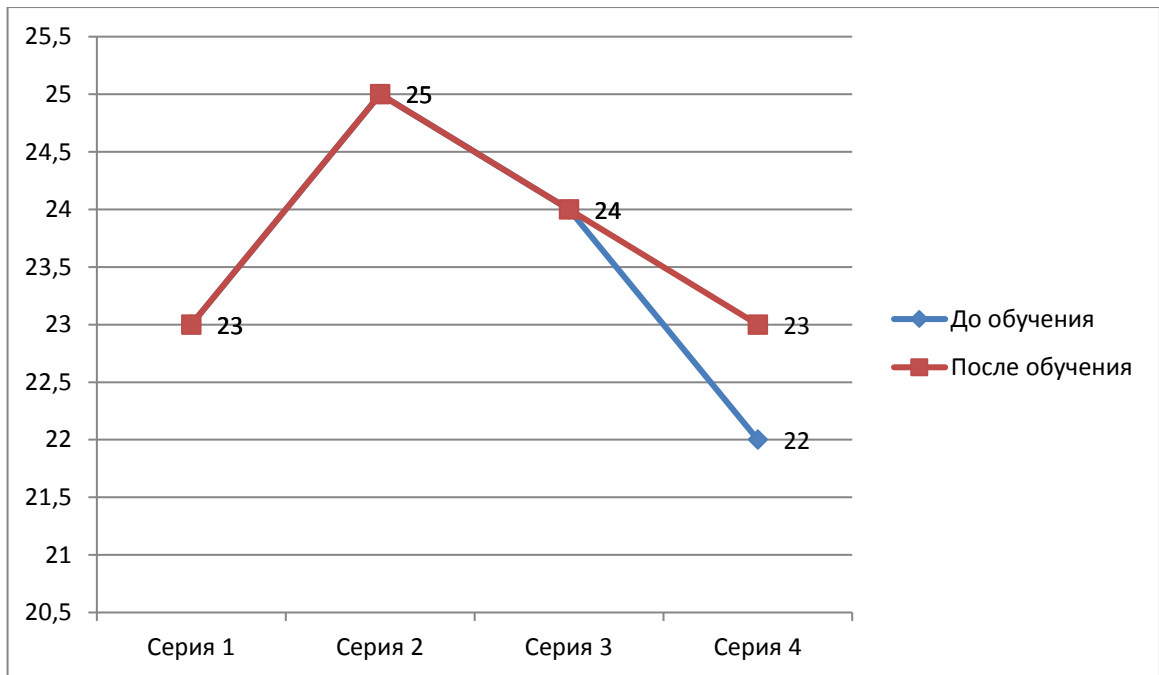


Рисунок 6. Индивидуальный речевой профиль Яны Ф. (в баллах)



## **Тьюторская практика**

### **«Тьюторское сопровождение как способ достижения коммуникативной успешности детей с особыми образовательными потребностями»**

#### **1. Субъект практики.**

Субъектом практики является группа детей с особыми образовательными потребностями (ООП) параллели 3-х классов (рекомендованное обучение по программе С(К)ОУ V вида) Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 73 г. Челябинска, которые занимаются на коррекционных занятиях у учителя-логопеда.

Колотилова Ульяна Викторовна, учитель-логопед МАОУ «СОШ № 73» г. Челябинска, магистрант 2-го года обучения магистерской программы «Тьюторство в сфере образования».

#### **2. Организация социально-образовательной среды.**

Тьюторская практика организована на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 73 г. Челябинска (МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска), которая реализует технологию интегрированного обучения детей с ООП с 1 по 9 класс. Ученики с ООП обучаются в общеобразовательных классах, коррекционно-педагогическую помощь этим детям оказывают специалисты школьного консилиума и службы сопровождения.

В школе созданы условия для реализации коррекционно-развивающей программы учителя-логопеда (использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на

обучающегося, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях). Численность группы 6 человек.

**Методологической и теоретической основой** работы являются антропологический подход, теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); теория коммуникации (Г. М. Андреева, А. А. Бодалёв, М. С. Каган, Е. В. Коротаева, В. А. Лабунская, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Ширшов и др.); концепция личностно-ориентированного образования (А. В. Запорожец, А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); учение Л. С. Выготского о структуре дефекта; об общих и специфических закономерностях аномального развития; о закономерностях развития ребенка в обучении; опоре на сохранные стороны при обучении аномального ребенка; лингвopsихологические теории о механизмах речевой деятельности, порождении и восприятии речевого сообщения, взаимодействии речевых процессов (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Л. А. Чистович).

В настоящее время в силу ряда социально-экономических причин выросло количество детей с ООП, в частности, с речевой патологией, а именно – тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Причем, зачастую, тяжелое нарушение речи, к сожалению, не компенсируется в дошкольный период и дети с данным речевым нарушением интегрируются в общеобразовательную школу. Но методы, приемы, технологии, принципы обучения нормально развивающихся детей и детей с ТНР различаются.

Успешность младшего школьника с ООП складывается из его достижений в различных видах деятельности, в частности, коммуникативной.

Коммуникативная успешность ребенка младшего школьного возраста с ООП представляет собой качественную характеристику результатов коммуникативной деятельности и определяется как итог ее положительного опыта, которое проявляется в стремлении обучающегося включиться в учебное общение на уровне своего развития и обученности.

Современные исследователи рассматривают общение учащихся начальных классов как коммуникативную деятельность (М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рuzская и др.), и мы разделяем такую точку зрения и считаем, что термины «общение» и «коммуникативная деятельность» сближаются в гуманистической педагогике. Говоря далее о коммуникативной деятельности, будем иметь в виду общение как самостоятельный процесс межличностного взаимодействия субъектов, каждый из которых является носителем активной деятельности и предполагает ее в своих партнерах.

Формирование коммуникативной успешности в обучении детей с ООП возможно только при эффективности коррекционной помощи. При этом коммуникативная успешность может стать условием интеграции таких детей в среднее звено. В этой связи, именно сейчас для общеобразовательного учреждения особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы и обеспечения условий освоения детьми с такой речевой проблемой основной образовательной программы начального общего образования.

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности в коммуникативной деятельности. По мнению О.Е. Грибовой, у ребенка с речевой патологией существенно снижена потребность в общении из-за того, что у таких детей не сформированы формы коммуникации: монологическая и диалогическая речь, что является основой для овладения речью, как средства общения. Это и препятствует осуществлению полноценного общения детей между собой и ребенка с речевыми недостатками со взрослым.

Среди многообразных педагогических моделей в настоящее время получила распространение модель тьюторского сопровождения образования в школе, обладающая наибольшим развивающим потенциалом, то есть, ориентированная на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека,

осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация.

Анализируя теорию и практику инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является тьюторское сопровождение. Наш опыт работы доказывает, что дети, прошедшие тьюторскую школу, отличаются большей самостоятельностью, потому что событийность (насыщенная, целевая, рефлекслируемая) ставит ребенка в состояние преодолеваемой неопределенности, осмысленности действий и как следствие достижения коммуникативной успешности.

Соглашаясь с позицией Т.М. Ковалевой (2010), под тьюторским сопровождением младшего школьника с ООП мы будем понимать педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

### **3. Организация тьюторского сопровождения.**

Формула коммуникативной успешности при обучении младшего школьника с ООП – это преодоление речевого дефекта (устной и письменной речи), овладение таким ребенком основной образовательной программой начального общего образования (ООП НОО), с учетом субъективной оценки школьником результатов своей деятельности.

Цель тьюторской практики: создание условий для формирования индивидуальной образовательной программы обучающегося с ООП,

направленной на достижение коммуникативной успешности, удовлетворения его личного образовательного интереса.

Задачи:

1) изучить и проанализировать научную литературу по интересующей нас проблеме;

2) разработать программу тьюторского сопровождения обучающегося с целью апробирования индивидуальной образовательной траектории и реализовать её ;

3) осуществить мероприятия по выявлению интересов, склонностей учащегося;

4) проанализировать результативность тьюторского сопровождения и скорректировать систему работы тьютора

В работе тьютор использует следующие средства сопровождения:

- консультирование;
- работа с портфолио (тематическое, под запрос ребенка\родителя)
- образовательные события;

Конструирование модели тьюторского сопровождения учащихся с ООП направлено на повышение уровня коммуникативной успешности, самостоятельности в определении целей и задач, саморазвития в процессе выполнения работ, инициирование активности и воспитание чувства ответственности.

При разработке модели будем полагаться на антропологический подход, педагогическая сущность которого включает совместную деятельность (со-бытие) всех субъектов воспитательно-образовательного процесса по созданию, поддержанию и воспроизводству условий, способствующих саморазвитию, самореализации, самовоспитанию.

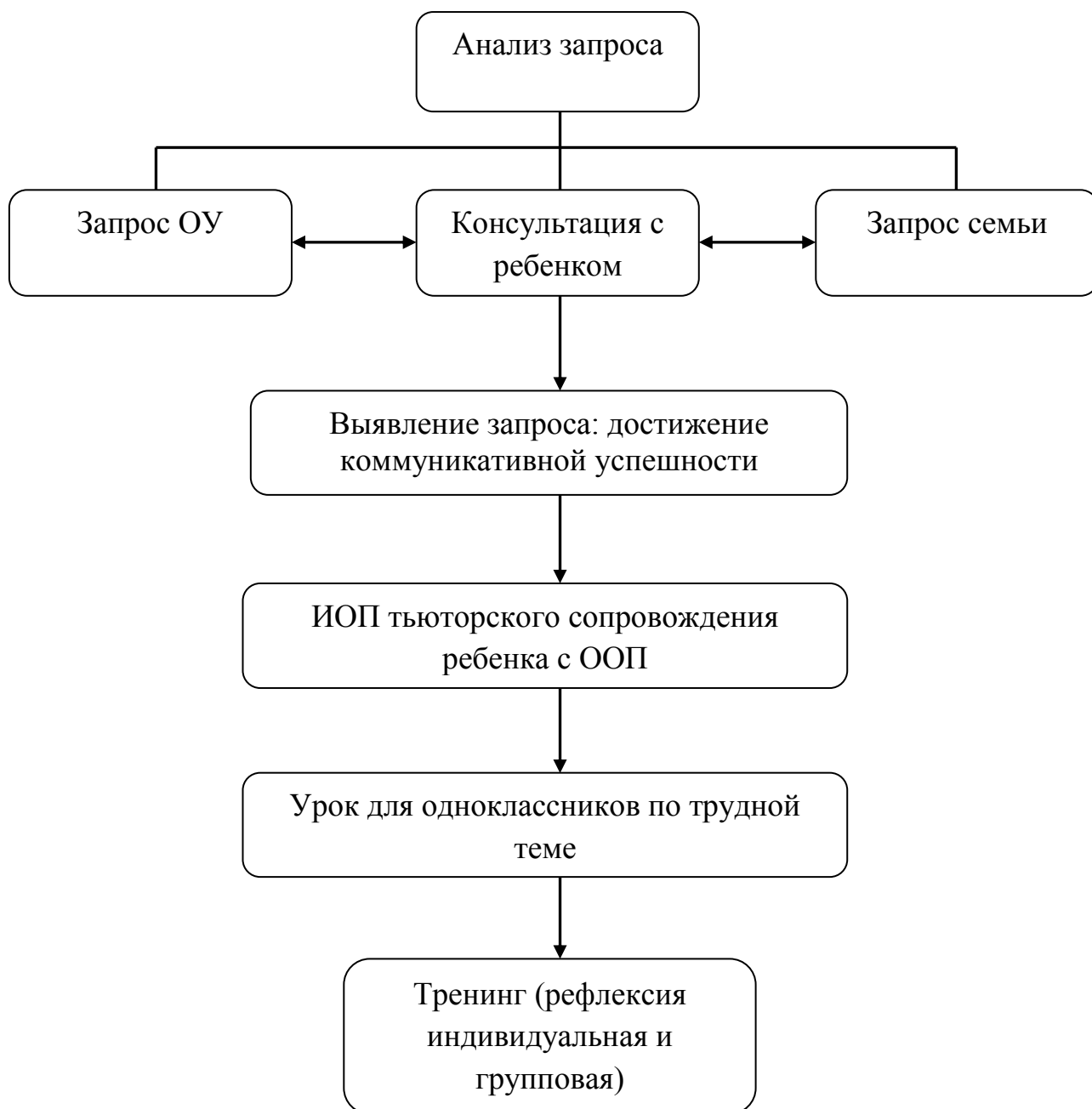
Урок для одноклассников мы будем рассматривать как образовательное со-бытие, результат совместной деятельности тьютора и подопечного с ООП.

Разделяя позицию Т.М. Ковалевой (2010), образовательное событие мы будем понимать как изменение, оцениваемое человеком как значимое для его образования и активно включенное в его межсобытийные связи. Образовательное событие мы рассматриваем как часть целостного образовательного процесса и являющееся результатом предшествующих событий и причиной последующих, – чем больше таких связей, тем событие более значимо.

Событие становится способом создания условий, которые максимально повышают вероятность появления индивидуальных образовательных программ и проектов у его участников.

Событие как дидактическая форма имеет свою структуру: организационную (как устроено событие); педагогическую (как работает педагог); результативную (что происходит с человеком, который включен в образовательное событие).

Представим модель тьюторского сопровождения младшего школьника с ООП.



Модель пошагового тьюторского сопровождения ребенка с ООП

### **Диагностический этап**

Тьютор работает с детскими вопросами и поиском ответов на них, считая их очень важными для ребенка не только сегодня, но и в дальнейшем. Заключительный этап в цикле работы над вопросом – презентация найденных ответов.

Основные техники работы тьютора на данном этапе – это:

- карта интересов «Человек-ресурс», где можно, так или иначе, найти материал для ответа на вопрос;
- вопросные техники (тьютор подводит ребенка к необходимости повышения коммуникативной успешности);
- образовательное портфолио, где ребенок собирает ценные для него материалы, те, что делают для него зримыми и ценными его шаги в самообразовании. Именно в работе с портфолио начинает запечатлеваться его индивидуальная образовательная история.

### **Проектировочный этап**

На данном этапе производится сбор информации в рамках зафиксированных целей, создание избыточной образовательной среды (логопедические занятия, уроки развития речи, онлайн-тренажеры, кружок художественного слова, библиотека, Интернет-ресурсы), знакомство с ресурсами, создание ИОП.

### **Реализационный этап**

Тьюторанту предлагается использовать ресурсные возможности ОУ (логопедические занятия, уроки развития речи, кружок художественного слова, библиотека) для изучения выбранной темы.

На данном этапе создается рабочая папка с материалами (подбирается информация по теме).

Учащиеся готовятся к презентации работы по изученному вопросу – проведение урока для одноклассников по трудной теме. Здесь важно поддерживать мотивацию ребенка, дать ему возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности ребенка при



выполнении той или иной деятельности, а, кроме того, постепенно обеспечивается его способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. Хочется еще раз подчеркнуть, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности. На данном этапе проводятся диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, дается анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка, при необходимости вносятся корректировки в ИОП.

#### **Аналитический этап**

На данном этапе организуется тьюторская консультация, проведение рефлексии. Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего).

#### **4. Результаты и эффекты.**

Формируя тьюторскую практику через такое образовательное событие как урок для одноклассников, рассмотрим данные в контексте принципа индивидуализации.

В качестве результата тьюторского сопровождения учащихся с ООП при организации урока для одноклассников выступает повышение уровня коммуникативной успешности, самостоятельности и ответственности у учащихся.

Основным инструментом фиксации результатов каждого учащегося по индивидуальной образовательной программе в рамках урока для одноклассников является портфолио.

*Социальный вектор* тьюторского сопровождения направлен на формирование у детей с ООП коммуникативной деятельности. Создание условий для повышения уровня успешности при дальнейшем обучении.

*Культурно-предметный вектор* реализуется в актуализации познавательного интереса, активной творческой позиции, умения создавать и презентовать работу по изученному вопросу.

*Антропологический вектор* тьюторского сопровождения позволяет поднять имидж учащихся, включить в процесс обучения близких, осознать учащимся с ООП свои возможности.

## **5. Условия воспроизводства.**

Главной концептуальной задачей школы является формирование творческого и познавательного интереса учащихся, развитие интеллекта, формирование физически здорового, конкурентоспособного и адаптированного к современным условиям жизни человека. Школа удалена от центра города, предоставляет все образовательные услуги и создает ребенку с любыми природными задатками нормальную ауру развития.

МАОУ СОШ №73 уже более 10-ти лет является экспериментальной площадкой по внедрению «Технологии интегрированного обучения детей с особенностями развития в условиях общеобразовательной школы».

В основе интегрированного обучения детей с ООП лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с ООП в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для своего роста и развития в виде своеобразной верхней планки, к которой будут стремиться остальные неуспешные школьники.

В результате анализа проделанной работы был сделан вывод о том, что наиболее эффективным в организации тьюторского сопровождения детей с

ООП будет комбинированное использование апробированных вариантов обучения.

Осуществление обучения для детей с ООП в общеобразовательной школе происходит через:

- интегрирование общеобразовательных программ и специальных (коррекционных) образовательных программ;
- составление индивидуальных учебно-коррекционных маршрутов и программ для комплексного сопровождения обучающихся с ООП;
- систему «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки);
- воздействие в системе коррекционных кабинетов на основе составленных комплексных учебно-коррекционных маршрутов и программ;
- воздействие в условиях системы дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки).

**Рефлексивный дневник****Личные данные**

Меня зовут \_\_\_\_\_

Мне \_\_\_\_\_ лет, я учусь в \_\_\_\_\_ классе \_\_\_\_\_ школы

Мои любимые

предметы \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Предметы, которые мне не

нравятся \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Я

увлекаюсь \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Я хочу стать \_\_\_\_\_

Чтобы этого добиться, мне

нужно \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Я хочу попробовать себя

в \_\_\_\_\_

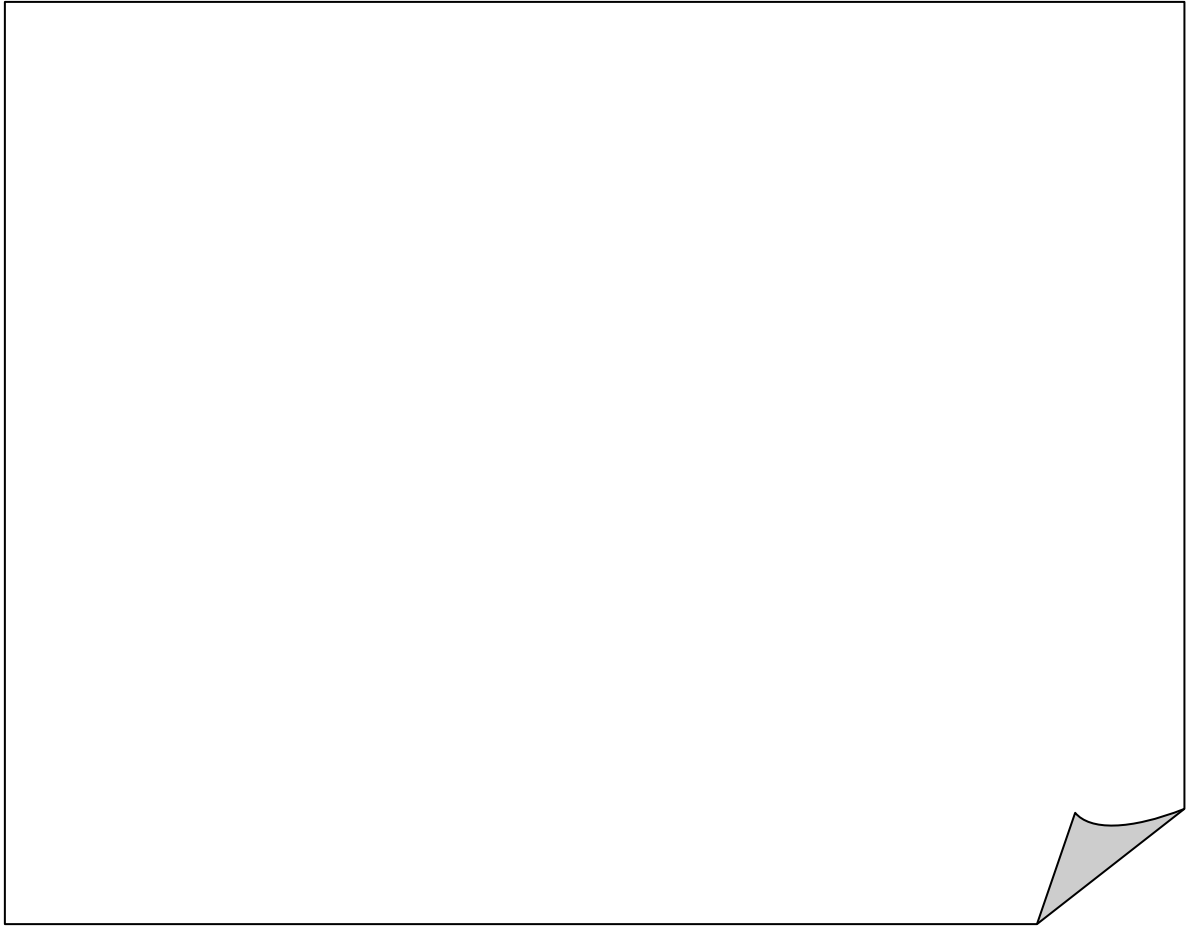
\_\_\_\_\_

Я

мечтаю \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Нарисуй ассоциацию «Я в школе»



**Страничка для родителей**

Ваше имя, отчество \_\_\_\_\_

Кем вы приходитесь ребенку \_\_\_\_\_

Контактный телефон (адрес) \_\_\_\_\_

Что беспокоит вас в вашем ребенке?

---

---

Ваши предложения по решению существующих

проблем \_\_\_\_\_

---

Какой результат вы хотите

видеть? \_\_\_\_\_

---

Ваше впечатление по итогам проделанной

работы \_\_\_\_\_

---

**Я хочу:**

Узнать \_\_\_\_\_

Научиться \_\_\_\_\_

Создать \_\_\_\_\_

Попробовать себя

в \_\_\_\_\_

**Карта моих целей**

Ожидаю	Получилось

Событие \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (сроки, форма проведения)

Прежде, чем начать заполнять свой дневник, подумай и напиши цели и задачи, которые ты будешь достигать при создании урока для одноклассников \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ трудной теме \_\_\_\_\_

Напиши, чего ты ждешь от этого урока \_\_\_\_\_

Тема \_\_\_\_\_

мне интересна, потому что \_\_\_\_\_

Напиши, какие качества тебе необходимы для проведения урока \_\_\_\_\_

Мне очень важно, чтобы \_\_\_\_\_

Мне нравится,

когда \_\_\_\_\_



**Мои шаги:**

Старт \_\_\_\_\_

Что я начал  
делать? \_\_\_\_\_

Что я делал во время  
каникул? \_\_\_\_\_

Что мне понадобится для проведения  
урока \_\_\_\_\_

Напиши, как прошла подготовка перед  
уроком \_\_\_\_\_

Я доволен тем,  
что \_\_\_\_\_

Я сомневаюсь в том,  
что \_\_\_\_\_

Оказывается, что я  
знаю \_\_\_\_\_

Оказывается, что я

умею \_\_\_\_\_

---

Важная фраза, которую я

запомню \_\_\_\_\_

---

Труднее всего

оказалось \_\_\_\_\_

---

Я испытываю чувство \_\_\_\_\_, когда думаю о предстоящем уроке, потому

что \_\_\_\_\_

---

Я узнал новое о том,

что \_\_\_\_\_

---

У меня возникают

вопросы \_\_\_\_\_

---

Если бы время повернуть вспять, то я бы

изменил \_\_\_\_\_

---

Теперь я знаю, чтобы хорошо разбираться в изучаемой

теме \_\_\_\_\_,

нужно \_\_\_\_\_

---

Напиши, что ты думаешь о себе в роли учителя после проведения урока? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Самый интересный момент за время подготовки и проведения урока – это \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Как ты думаешь, почему именно эта тема урока нужна была тебе? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Сейчас я понимаю,

что \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Финиш \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_