

# Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

**Самсонова Е.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)*

**Мельник Ю.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: [melnik\\_stav@mail.ru](mailto:melnik_stav@mail.ru)*

**Карпенкова И.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: [innet\\_karp@mail.ru](mailto:innet_karp@mail.ru)*

---

Авторами исследования анализируется специфика тьюторского сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. На основе анализа отечественных исследований предлагается деятельностная модель тьюторского сопровождения, основной целью которого является создание условий для становления субъектной позиции индивида. В качестве эмпирического материала в статье проанализированы индивидуальные кейсы тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра, имеющих поведенческие и ментальные особенности, которые детерминируют сложности их включения в образовательный процесс, в силу чего актуализируется проблема их тьюторского сопровождения. Анализ кейсов показывает актуальность работы тьютора в рамках деятельностного подхода по обеспечению условий для формирования осознанной включенности обучающихся в образовательный процесс, становления субъектной позиции, что требует дополнительных исследований на более широкой выборке.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивный процесс, деятельностный подход, тьютор, тьюторское сопровождение, особые образовательные потребности, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках выполнения общественно значимых мероприятий Минпросвещения России (Приказ № 272 от 26.05.2021 о проведении VI Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы»).

Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В.  
Тьюторское сопровождение обучающихся  
с особыми образовательными потребностями  
в условиях инклюзивного образования  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 2. С. 165–182.

Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V.  
Tutor Support of Learners  
with Special Educational Needs  
in Conditions of Inclusive Education  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность О.Н. Малаховой за помощь в сборе данных для исследования.

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

---

## Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education

**Elena V. Samsonova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)*

**Yulia V. Mel'nik**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: [melnik\\_stav@mail.ru](mailto:melnik_stav@mail.ru)*

**Inna V. Karpenkova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: [innet\\_karp@mail.ru](mailto:innet_karp@mail.ru)*

---

Authors of the study analyze key characteristics of tutor support for students with special educational needs in the context of inclusive education. An activity model of tutor support based on the analysis of foreign and domestic research is proposed. The main goal of presented model is to create conditions for the development of active position of the individual. Individual cases of tutor support for students with autism spectrum disorders and behavioral and mental characteristics that determine various difficulties of their inclusion in the educational process are considered in the article. Due to the mentioned aspects, the problem of tutor support is actualized. Case analysis shows the relevance of a tutor's work within the framework of an activity-based approach to provide conditions for the development of a conscious involvement of students in the educational process as well as the development of an active position. Present situation requires additional research.

**Keywords:** inclusive education, inclusive process, activity approach, tutor, tutor support, special educational needs, disability, limited health abilities.

**Funding.** The article was prepared as part of the implementation of socially significant events of the Ministry of Education of the Russian Federation (ministerial order № 272), dated May, 26, 2021 on the holding of the VI International Scientific and Practical Conference "Inclusive Education and Society: Strategies, Practices, Resources".

**Acknowledgments.** The authors are grateful to O.N. Malakhova for her help in collecting data for the study.

**For citation:** Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210 (In Russ.)

---

## Введение

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

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

Анализ зарубежных и отечественных представлений о тьюторском сопровождении обучающихся в образовательном процессе демонстрирует вариативность концептуальных позиций к определению специфики деятельности тьютора. Так, английские исследователи D. Grey и C. Osborn приводят классификацию J. Earwaker (1992), состоящую из трех моделей тьюторского сопровождения: пасторской модели тьюторства, в которой тьютор предлагает поддержку по академическим и личным вопросам; модели Professional, ориентированной на индивидуальное консультирование по освоению академического содержания, в которой тьютор помогает ученикам понять, почему они должны посещать определенные занятия в определенной последовательности, какие знания и навыки они могут развить в классах, указывает на связь между результатами обучения по учебной программе и знаниями и навыками, которые им будут необходимы при дальнейшем обучении и в будущей карьере; модели интеграции в учебную программу, когда тьютор проводит групповые занятия, где обучающиеся обсуждают свои ожидания, осознают собственные способы обучения и планируют свою деятельность по освоению учебной программы [15]. Модель интеграции в учебную программу становится все более распространенной

в Великобритании, так как она способствует построению взаимоотношений со сверстниками, создает чувство принадлежности и развивает у учащихся способность работать с другими и учиться у своих сверстников.

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

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

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

Основной целью тьюторской деятельности определяется усиление активности самого обучающегося (в том числе с особыми образовательными потребностями) в процессе освоения учебных задач и достижения продуктивной социализации. Среди основных инструментов достижения данной цели выделяется создание дружественной социальной среды в образовательной организации, а также необходимых условий для становления социального партнерства в инклюзивном образовательном пространстве [14; 19]. Одновременно с этим при реализации тьюторского сопровождения обучающегося в учебном процессе исследователи выделяют ряд возможных видов функциональных позиций, которые может занимать данный специалист в ходе своей профессиональной деятельности: учебно-коммуникативную, менеджерскую и сервисно-техническую [17]. Российскими исследователями также выделяются различные позиции тьютора: наставник, консультант, посредник, реформатор образовательной среды под потребности обучающегося, инициатор развития самостоятельности у обучающегося, ответственный за интеграцию различных видов деятельности в учебном процессе и индивидуальный сопровождающий [3].

Еще одним компонентом тьюторства является наличие личных качеств, которые ценят ученики. К ним относятся актерское мастерство, проактивность, чуткость, надежность, энтузиазм, открытость, доступность, обладание хорошим уровнем знаний и заинтересованность в ученике, непредвзятость, отношение

к каждому как уникальной личности, способность оказывать структурированную поддержку, умения, способствующие построению прочных взаимоотношений для воспитания чувства принадлежности к образовательному сообществу [15].

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

Важным моментом выступает и технологическая составляющая деятельности тьютора, в соответствии с которой в ходе оказания необходимой поддержки ученику может быть использована комбинация различных техник сопровождения, в том числе: техника построения командной работы, техника предоставления адаптивного дополнительного инструктирования, сюжетно-ролевая, развивающая, игровая, коммуникативно-интерактивная, оценочно-рефлексивная техники, техника «равный — равному», тьюторская техника обратной связи, позволяющая заключить между обучающимся и тьютором неформальный инструктированный договор по налаживанию взаимодействия [11; 12; 16; 18; 20; 21; 23]. Российская практика тьюторской деятельности также ориентирована на использование определенных технологий, таких как создание образовательных ситуаций для развития навыков самостоятельности и самоопределения, технология личностно-ресурсного картирования [6], использование образов для развития мышления [9], использование модульной, проектной и проблемно-ориентированной технологий обучения и развития личности [2]. Содержание конкретной технологической составляющей варьируется в зависимости от потребностей самого обучающегося, этапа его индивидуального онтогенеза, социальной ситуации развития.

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

В отечественном образовании командное взаимодействие реализуется при разработке ИОМ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом основной акцент делается на индивидуальном подходе, когда тьютор, специалисты психолого-педагогического сопровождения на основе диагностических данных разрабатывают ИОМ, не включая самого ребенка в эту разработку. Тем самым индивидуальный подход противопоставляется деятельностному подходу, в основе которого лежит принцип индивидуализации [7], предполагающий изменение в процессе тьюторского сопровождения позиции

ученика: он становится субъектом собственной образовательной деятельности, т.е. способным на определение смысла, на постановку целей и задач, планирование собственных действий по освоению содержания образования, которое не ограничивается только изучением программного материала, анализ и оценку достигнутых результатов.

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

- тьютор — профессионал, обладающий необходимыми компетенциями для оказания требуемой коррекционной поддержки обучающимся с особыми образовательными потребностями;
- тьютор — специалист, создающий благоприятную внешнюю среду (физическую и психологическую) для включения обучающихся с особыми потребностями в инклюзивный коллектив;
- тьютор — эксперт при индивидуализации образовательного маршрута обучающегося и анализе его академических и социальных достижений;
- тьютор — специалист, реализующий свою работу в русле деятельностного подхода, в рамках которого он совмещает в себе все вышеуказанные профессиональные функции и особо акцентирует свое внимание на развитии индивидуальной активности, личностного роста и субъектности обучающихся с особыми потребностями при разработке индивидуального образовательного маршрута.

В современной образовательной практике возникает противоречие в понимании тьюторского сопровождения, применяемого к обучающимся с ОВЗ, когда обучающийся скорее становится объектом сопровождения. Такая ситуация возникает вследствие сомнений относительно возможностей включения обучающихся с ОВЗ в разработку ИОМ, поскольку это требует определенных логических и мыслительных способностей, в том числе аналитических возможностей и развитого мировоззрения у самого лица с особыми потребностями. Предположение о возможности участия обучающихся с ОВЗ в разработке ИОМ нуждается в особом исследовании, в частности, позитивный результат такого участия показан на примере кейсов в практике использования рефлексивно-деятельностного подхода [4].

Мы предполагаем, что деятельностный подход универсален и может быть применен по отношению к различным обучающимся, без разделения их на те или иные категории, но с учетом их индивидуальных особенностей, что соответствует принципам инклюзивного образования [10]. Деятельностный подход в тьюторстве означает формирование тьютором условий для проявления у учеников (в т.ч. с ОВЗ) индивидуальной активности, инициативности и способности со временем

самостоятельно справляться с возникающими затруднениями и реализовывать образовательные цели и задачи.

В этой статье на примере двух кейсов демонстрируются возможности использования деятельностной модели и технологий тьюторского сопровождения учеников с ментальными и поведенческими особенностями в связи с расстройствами аутистического спектра для осознанного включения их в разработку и реализацию своего образовательного маршрута как одного из условий успешной реализации инклюзивного образования [1].

### **Кейс «Тьюторское сопровождение обучающегося с поведенческими нарушениями»**

Глеб, 7 лет, первый класс инклюзивной школы. Статуса «обучающийся с ОВЗ» при поступлении в школу не было. Тьюторское сопровождение осуществлялось на разных этапах разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута.

1. *Подготовительный этап.* Запрос на организацию тьюторского сопровождения поступил от классного руководителя в связи с частыми нарушениями ребенком дисциплины на уроках и переменах и проявлением агрессии по отношению к одноклассникам.

Рекомендации после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК): обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО), вариант 8.1, индивидуальное тьюторское сопровождение в период адаптации. Тьютор знакомится с обучающимся, его родителями или его законными представителями, представляет школу и ее образовательные ресурсы.

2. *Диагностический этап.* Тьютор анализирует документы ПМПК и психолого-педагогического консилиума (ППК), беседует с ребенком, выявляя его интересы, учебные мотивы, учебные достижения и трудности, общается с педагогами, специалистами, родителями по выявлению образовательных запросов, наблюдает за ребенком в различных ситуациях.

Выявленные проблемы:

- ребенок знает и понимает правила поведения в школе, но им не следует;
- на уроке удерживает внимание в течение 5 минут, затем ребенок становится эмоционально и двигателью расторможенным: качается на стуле, кричит, бьет одноклассников, инструкции учителя не выполняет;
- без дополнительного пояснения и наглядной демонстрации ребенку не понятна суть заданий;
- если задание не интересно, то ребенок отказывается его выполнять;
- интересы ребенка ограничены гаджетами и просмотром мультфильмов агрессивного характера;

- к взрослым обращается на «ты», в речи часто использует нецензурные слова;
- плохая успеваемость по всем предметам.

Сильные стороны:

- желание быть лидером;
- повышение концентрации внимания к темам, связанным с интересами;
- интерес к интерактивным технологиям обучения на уроках, нестандартным заданиям;
- повышение интереса к уроку в случае предварительного обсуждения и совпадения с увлечениями ребенка.

3. *Проектировочный этап.* Тьютор участвует в разработке ИОМ на ППк, представляя данные проведенной им диагностики по интересам, трудностям в обучении и запросам родителей обучающегося. На консилиуме определяются цель, задачи тьюторского сопровождения, порядок взаимодействия с другими специалистами, педагогами и родителями.

Цель тьюторского сопровождения: развитие мотивации и навыков позитивной коммуникации со сверстниками, интереса к учебе.

Задачи на период адаптации:

- выявление интересов ребенка и формирование их связи с темами, изучаемыми на уроках;
- развитие навыков самоконтроля и саморегуляции, социально-коммуникативного взаимодействия; повышение ценности учебы;
- включение в учебную коммуникацию с одноклассниками на уроках;
- организация ситуаций, в которых Глеб мог бы проявить свои положительные качества.

4. *Реализационный этап.* Действия тьютора направлены на мотивацию ребенка, адаптацию образовательной среды, учебных материалов, организацию взаимодействия в команде специалистов; организацию взаимодействия с одноклассниками; взаимодействие с родителями ребенка по текущим вопросам реализации ИОМ.

На перемене тьютор обсуждает с ребенком предстоящий урок, тему урока и как он будет проходить, мотивируя к предстоящей деятельности. Урок проводится в форме защиты проектов. Дети делятся на команды. Каждая команда получает творческое задание: с помощью аппликации, рисунков, схем показать процесс питания и дыхания растений. Глеб наблюдает за процессом, сидя за своей партией. Учитель приглашает его участвовать, он отказывается. Тьютор вступает в диалог с ребенком — задает вопрос о растениях. Глеб обладает широким кругозором, много бывает на природе, путешествует с родителями. Он охотно начинает рассказывать истории о природе, тьютор поддерживает эту сильную сторону ребенка: предлагает



Глебу присоединиться к одной из команд. Ребенок готов, но боится, что дети откажут ему.

Тьютор применяет прием по расширению коммуникативных возможностей ребенка с помощью демонстрации позитивного образца поведения. Заранее обговорив ситуацию с детьми, тьютор просит включить их в команду. Дети предлагают им присоединиться к совместной работе. Глебу дается конкретное поручение — создание макета растения из бумаги. Совместно с тьютором мальчик с удовольствием выполняет задание. Тьютор просит его рассказать одноклассникам о том, что знает о растениях. Дети слушают Глеба с интересом. В конце урока команда демонстрирует всему классу свои модели.

Уроки «Окружающий мир» и «Литературное чтение» также проходят с помощью интерактивных методик и направлены на формирование как учебных, так и коммуникативных навыков. При повторении показанного тьютором образца поведения во взаимодействии с одноклассниками Глеб постепенно включается в работу группы, дети принимают его в свою команду. Он чувствует себя более уверенно, не боится заданий и поручений. Тьютор помогает Глебу при выполнении заданий и в коммуникации с другими детьми. Постепенно желание выполнить задание самому, помогать и участвовать в командной работе проявляется у ребенка все чаще. Количество негативных реакций на уроке снижается.

5. *Рефлексивно-аналитический этап.* Тьютор обсуждает с Глебом, что он научился делать за этот период, что уже получается хорошо, за что его можно похвалить, что можно было бы доработать.

6. *Этап планирования дальнейших действий.* Тьютор обсуждает с Глебом, что ему сейчас важно. Он хочет быть капитаном команды. Тьютор обсуждает с ним, что для этого нужно сделать. По условию капитан должен защищать работу у доски. Тьютор спрашивает у Глеба: какие качества нужны капитану; какие у него уже есть, а каких нужно достичь; как он будет это делать и что ему сейчас мешает в отношениях с одноклассниками. Таким образом, тьютор выстраивает совместно с ребенком план по освоению навыков взаимодействия с одноклассниками и лидерских навыков.

Таким образом, тьютор установил партнерские отношения с Глебом, выявив его интересы, и через них помог ребенку встроить эти интересы в учебный и коммуникативный процессы в классе, создав вместе с ребенком план по развитию необходимых для этого навыков.

### **Кейс «Тьюторское сопровождение ребенка с ментальными нарушениями»**

Гоша, 8 лет, поступил в первый класс инклюзивной школы, рекомендация ПМПК — обучение по АООП НОО, вариант 8.3. Как и в предыдущем кейсе, тьюторское сопровождение осуществляется на всех этапах.

1. *Подготовительный этап.* Тьютор знакомится с Гошей, его родителями.

*2. Диагностический этап.* Используются методы наблюдения, анализа документов, беседы.

Выявленные проблемы. Наблюдение за поведением Гоши в различных учебных ситуациях и в различных видах учебной деятельности показывает, что мальчик:

- вял, апатичен;
- речью почти не пользуется: не поддерживает диалог, но может повторить слова, когда к нему обращаются с вопросом, может односложно ответить на самые простые вопросы;
- не отвечает на вопросы об интересах и увлечениях;
- первые дни обучения в школе показали, что на уроках его внимание рассеянно, распределение внимания нарушено;
- без специального разъяснения учителем инструкции, состоящей из 2-3 действий, Гоша не удерживает в памяти и не выполняет необходимые действия, потому что не понимает, что должен делать.

Сильные стороны: в насыщенной игровым материалом среде проявляет избирательный интерес, может достаточно время поддерживать интерес к деятельности. В беседе с мамой тьютор выяснил, что сыну нравится делать поделки из бумаги и пластилина.

После двигательной активности на переменах внимание на уроке некоторое время поддерживается. Также Гоша хорошо понимает простые комментарии и инструкции.

*3. Проектировочный этап.* На ППк определяются задачи работы тьютора.

Задачи на период адаптации:

- оказание индивидуальной помощи в процессе учебной деятельности;
- формирование учебного стереотипа;
- активизация познавательного интереса к учебным предметам;
- развитие навыков коммуникации, в т.ч. с помощью средств дополнительной коммуникации;
- развитие навыка кооперации с одноклассниками;
- развитие навыка ориентировки в происходящем на уроке, развитие самостоятельности.

*4. Реализационный этап.* Тьютор знакомит ребенка с обстановкой в классе, организуя процедуру включенного внимания и выбора: за день до начала учебы тьютор приглашает ребенка войти в класс, осмотреться в нем; говорит о том, что здесь будут идти уроки, и предлагает Гоше выбрать парту, за которой ему хотелось бы учиться. Тьютор объясняет ему, что первое время будет сидеть с ним за одной

партой и помогать справляться с заданиями. Учитель и тьютор разъясняют обучающимся правила поведения и взаимовыручки.

Тьютор показывает Гоше красочные жетоны, которые могут стать для него и учебным материалом, и поощрением за правильно выполненные задания. Например, чем больше он будет набирать жетонов, тем больше времени он сможет заниматься созданием поделок. Также тьютор рассказывает ему о карточках, которые предлагает создавать вместе. Карточки — это визуальные подсказки ребенку, что и как нужно делать на уроке. На уроках тьютор сидит рядом с Гошей и помогает ему выполнять задания. Тьютор создает ситуации успешности на уроке, наблюдая за повышением уровня внимания, проявлением интересов Гоши. Использует карточки-подсказки для адаптации учебного материала; устное и письменное разъяснение инструкций, текстов задач и упражнений; жетоны для фиксации успешного выполнения заданий — как поощрение за активное участие мальчика в учебной деятельности. С помощью жетонов тьютор развивает у него способность к самооцениванию, объясняя, сколько и за какую работу он может их получить.

На переменах тьютор организует совместные подвижные игры и свободную коммуникацию детей, так как они для Гоши имеют активизирующий эффект и на последующем уроке. При этом по мере увеличения его активности и самостоятельности, участие тьютора в организации игрового процесса постепенно минимизируется. Наблюдаемая динамика включенности: целенаправленный взгляд в сторону учителя или говорящего ребенка, удержание его в совместной деятельности, следование инструкциям учителя или тьютора, адекватные эмоциональные реакции на ситуации.

Тьютор предлагает Гоше создавать поделки, иллюстрирующие новый материал на уроке. Ребенок с радостью принимает эту идею. Видя, что он становится более включенным, тьютор уменьшает объем своей поддержки. На уроках садится за Гошей, а на свое место просит сесть успевающего ученика. Когда Гоше что-то непонятно, тьютор предлагает ему посмотреть, как выполняет задание его сосед по парте, который предварительно проинструктирован, в чем нужно оказывать помощь Гоше.

5. *Рефлексивно-аналитический этап.* На этапе подведения итогов (как после каждого урока, так и после определенного периода, например, недели или четверти) тьютор вместе с Гошей может подсчитывать жетоны, сопровождая процесс словами похвалы и одобрения его упорной работы. Ребенку предлагается вспомнить и рассказать, за что получены жетоны. Результаты можно фиксировать в отдельной тетради, а значительные успехи могут быть затем представлены в портфолио Гоши — специальной папке достижений в мире знаний.

6. *Этап планирования дальнейших действий.* Тьютор развивает мотивацию Гоши через создание ситуации успеха. Видя, что идея создания поделок к учебному материалу Гоше очень понравилась, он предлагает учителю включать его поделки как элемент наглядного материала в урок, а также представить аппликации ребенка

на выставке в классе, а затем и в школе. Расширяя возможности реализации интересов Гоши, тьютор рассказывает ему о том, что в школе есть кружок моделирования, и организует экскурсию на занятия. Мальчик охотно выполняет инструкции руководителя кружка; внимание на изготовлении модели удерживает длительное время. Тьютор предлагает Гоше создавать поделки как наглядный материал и к школьным урокам. Мальчик понимает идею и радостно соглашается. Тьютор помогает ребенку написать на карточке название поделки и дать ее краткое описание в двух-трех простых предложениях. Ученик читает вслух по карточке то, что они написали. В дальнейшем тьютор вместе с Гошей обсуждают, какую поделку к той или иной теме урока он будет делать. К этой работе привлекается и учитель, который заранее знакомит мальчика с темой урока. На уроке Гоше предоставляется несколько минут на выступление — демонстрацию поделки и рассказ о ней.

Таким образом, включение ребенка с ментальными нарушениями в разработку ИОМ происходит за счет определения интересов обучающегося и предоставления ему возможности выбирать вид учебной активности, а также помощи тьютора в ее реализации, благодаря вовлечению в командную работу с одноклассниками, возможности продемонстрировать классу свои достижения. Возможность обсуждения с подопечным успехов и неудач в его практической деятельности и его планов действий на других уроках демонстрируют способность ребенка к рефлексии и планированию.

### **Выводы**

Ведущим методологическим основанием модели профессиональной деятельности тьютора является деятельностный подход, направленный на становление субъектной позиции обучающегося в разработке и реализации совместно с тьютором индивидуального образовательного маршрута. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образовательного процесса представляет собой процессуальную деятельность, предполагающую прохождение ряда последовательно сменяющих друг друга этапов. Дополнительной задачей тьютора в случае сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями становится создание условий, позволяющих преодолеть им те или иные трудности.

На каждом этапе тьюторского сопровождения применяется определенный арсенал методов работы, включающий методы мотивации, моделирования позитивного образца поведения, выбор видов учебной активности и презентации достигнутых результатов, соответствующих возможностям ребенка, методы планирования учебной деятельности и организации учебной коммуникации со сверстниками. Учет в тьюторской работе деятельностного подхода позволяет постепенно сформировать самостоятельность у обучающегося, включить его в командную работу с одноклассниками, что способствует постепенному становлению субъектной позиции. Данное предположение требует дальнейших исследований на более широкой выборке.

## Литература

1. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203.
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 3 (24). С. 2–25. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
3. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 21–40. DOI: 10.26170/sp18-04-02
4. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Том 20. № 2. С. 110–133. URL: [https://psyjournals.ru/mpj/2012/n2/57182\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/mpj/2012/n2/57182_full.shtml) (дата обращения: 18.02.2021).
5. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills [Электронный ресурс] // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) (г. Москва, 29–30 октября 2019 г.) / под ред. Т.М. Ковалевой, А.А. Терова. М.: МГПУ, 2019. С. 11–16. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (дата обращения: 19.02.2021).
6. Ковалева Т.М., Климова Т.А., Лазарева Л.И. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только...: коллективная монография. М.: Ресурс, 2018. 104 с.
7. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: методические рекомендации / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645> (дата обращения: 12.03.2021).
8. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: методическое пособие / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (дата обращения: 12.03.2021).
9. Фарбер Б.С., Малютин Б.И. Метод образов для развития мышления [Электронный ресурс] // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) (г. Москва, 29–30 октября 2019 г.) / под ред. Т.М. Ковалевой, А.А. Терова. М.: МГПУ, 2019. С. 151–187. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (дата обращения: 26.02.2021).

10. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A.* The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // *Specialusis ugdymas / Special Education*. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366
11. *Alzahrani T., Leko M.* The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: a systematic review // *Reading & Writing Quarterly*. 2018. Vol. 34. № 1. P. 1–17. DOI: 10.1080/10573569.2017.1302372
12. *Channing J., Okada N.C.* Supplemental instruction and embedded tutoring program assessment: problems and opportunities // *Community College Journal of Research and Practice*. 2020. Vol. 44. № 4. P. 241–247. DOI: 10.1080/10668926.2019.1575777
13. *Craig B.* Collaboration in special education: bringing shalom to the individual education program meeting // In H. Lee, P. Kaak (Eds.), *The pedagogy of Shalom Theory and Contemporary Issues of a Faith-Based Education*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. P. 143–155. DOI: 10.1007/978-981-10-2987-5\_11
14. *Cureton D., Gravestock P.* Supporting students' learning: the power of the student-teacher relationship // In M. Shah, J. McKay (Eds.), *Achieving Equity and Quality in Higher Education: Global Perspectives in an Era of Widening Participation*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2018. P. 51–72.
15. *Grey D., Osborne C.* Perceptions and principles of personal tutoring // *Journal of Further and Higher Education*. 2020. Vol. 44. № 3. P. 285–299. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1536258
16. *Hrastinski S.* Identifying and exploring the effects of different types of tutor questions in individual online synchronous tutoring in mathematics // In S. Hrastinski et al. (eds.), *Interactive Learning Environments*. 2019. № 1. P. 1–13. DOI: 10.1080/10494820.2019.1583674
17. *Lee H.-J., Hong Y., Choi H.* Perceptions of tutoring roles and psychological distance among instructors, tutors and students at a Korean university // *Higher Education Research & Development*. 2017. Vol. 36. № 1. P. 143–157. DOI: 10.1080/07294360.2016.1177811
18. *Monjelat N., Méndez L., Lacasa P.* Becoming a tutor: student scaffolding in a game-based classroom // *Technology, Pedagogy and Education*. 2017. Vol. 26. № 3. P. 265–282. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1210538
19. *Mtawa N.N.* Human development and community engagement through service-learning: the capability approach and public good in education [Электронный ресурс]. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2019. 263 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783030347277> (дата обращения: 10.02.2021).
20. *Narciss S.* Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model // In D. Carless et al. (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017. P. 173–181. DOI: 10.1007/978-981-10-3045-1\_12

21. Orsmond P., Merry S. Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: chalk and cheese // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017. Vol. 42. № 2. P. 289–303. DOI: 10.1080/02602938.2015.1103366
22. Royer D.J. My IEP: a student-directed individualized education program model // *Exceptionality*. 2017. Vol. 25. № 4. P. 235–252. DOI: 10.1080/09362835.2016.1216850
23. Tal-Saban M., Weintraub N. Effectiveness of the community-academia student tutoring (CAST) program in enhancing students' practice placement readiness // *British Journal of Occupational Therapy*. 2019. Vol. 82. № 4. P. 220–226. DOI: 10.1177/0308022618800179
24. Topping K.J. A theoretical model of intergenerational tutoring // *Journal of Intergenerational Relationships*. 2020. Vol. 18. № 1. P. 88–105. DOI: 10.1080/15350770.2019.1646182

## References

1. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V. Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education]. In S.V. Alekhina et al. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2020, vol. 9, no. 2, pp. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vaganova O.I., Ilyashenko L.K. Osnovnye napravleniya realizatsii tekhnologii studentotsentrirovannogo obucheniya v vuze [The main directions of the implementation of student-centered teaching technologies in the university]. *Vestnik Mininskogo universiteta=Bulletin of the Minin University*, 2018, vol. 6, no. 3 (24), pp. 2–25. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagogom-t'yutorom detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integrirovannogo obucheniya [Model of pedagogical support by a teacher-tutor of children with disabilities in the conditions of integrated education]. *Spetsial'noe obrazovanie=Special Education*, 2018, no. 4 (52), pp. 21–40. DOI: 10.26170/sp18-04-02 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki) [The child's subjective position in overcoming learning difficulties (case from practice)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya=Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2012, vol. 20, no. 2, pp. 110–133. URL: [https://psyjournals.ru/mpj/2012/n2/57182\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/mpj/2012/n2/57182_full.shtml) (Accessed 18.02.2021) (In Russ.).
5. Kovaleva T.M. Sozdanie obrazovatel'nykh situatsii v rabote t'yutora i formirovanie self skills [Creation of educational situations in the work of a tutor and the formation of self skills]. In T.M. Kovaleva, A.A. Terov (eds.), *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom*

*prostranstve: obrazovatel'naya situatsiya i t'yutorskaya deyatel'nost'. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii=Tutoring in an open educational space: educational situation and tutoring activities. Materials of the XII International scientific and practical conference.* Moscow: MSPU, 2019, pp. 11–16. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (Accessed 19.02.2021) (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Kovaleva T.M., Klimova T.A., Lazareva L.I. Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'yutora. I ne tol'ko...: kollektivnaya monografiya [Personal resource mapping as a means of a tutor's work. And not only ... Collective monograph]. Moscow: Resurs, 2018. 104 p. (In Russ.).

7. Tekhnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodicheskie rekomendatsii [Technologies for the development of an individual educational route for students with disabilities. Guidelines]. E.V. Samsonova (ed.). Moscow: MSUPE, 2020. 192 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645> (Accessed 12.03.2021) (In Russ., abstr. in Engl.).

8. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities in inclusive education. Methodological guide]. E.V. Samsonova (ed.). Moscow: MSUPE, 2017. 173 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (Accessed 12.03.2021) (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Farber B.S., Malyutin B.I. Metod obrazov dlya razvitiya myshleniya [The method of images for the development of thinking]. In T.M. Kovaleva, A.A. Terov (eds.), *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situatsiya i t'yutorskaya deyatel'nost': materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii=Tutoring in an open educational space: educational situation and tutoring activities. Materials of the XII International scientific and practical conference.* Moscow: MSPU, 2019, pp. 151–187. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41542175\\_51117379.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41542175_51117379.pdf) (Accessed 26.02.2021) (In Russ., abstr. in Engl.).

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

11. Alzahrani T., Leko M. The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: a systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 2018, vol. 34, no. 1, pp. 1–17. DOI: 10.1080/10573569.2017.1302372

12. Channing J., Okada N.C. Supplemental instruction and embedded tutoring program assessment: problems and opportunities. *Community College Journal of Research and Practice*, 2020, vol. 44, no. 4, pp. 241–247. DOI: 10.1080/10668926.2019.1575777

13. Craig B. Collaboration in special education: bringing shalom to the individual education program meeting. In H. Lee, P. Kaak (eds.), *The Pedagogy of Shalom Theory and Contemporary Issues of a Faith-Based Education.* Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017, pp. 143–155. DOI: 10.1007/978-981-10-2987-5\_11



14. Cureton D., Gravestock P. Supporting students' learning: the power of the student–teacher relationship. In M. Shah, J. McKay (eds.), *Achieving Equity and Quality in Higher Education: Global Perspectives in an Era of Widening Participation*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2018, pp. 51–72.
15. Grey D., Osborne C. Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 2020, vol. 44, no. 3, pp. 285–299. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1536258
16. Hrastinski S. Identifying and exploring the effects of different types of tutor questions in individual online synchronous tutoring in mathematics. In S. Hrastinski et al. (eds.), *Interactive Learning Environments*, 2019, no. 1, pp. 1–13. DOI: 10.1080/10494820.2019.1583674
17. Lee H.-J., Hong Y., Choi H. Perceptions of tutoring roles and psychological distance among instructors, tutors and students at a Korean university. *Higher Education Research & Development*, 2017, vol. 36, no. 1, pp. 143–157. DOI: 10.1080/07294360.2016.1177811
18. Monjelat N., Méndez L., Lacasa P. Becoming a tutor: student scaffolding in a game-based classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 2017, vol. 26, no. 3, pp. 265–282. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1210538
19. Mtawa N.N. Human development and community engagement through service-learning: the capability approach and public good in education. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2019. 263 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783030347277> (Accessed 10.02.2021).
20. Narciss S. Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model. In D. Carless et al. (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017, pp. 173–181. DOI: 10.1007/978-981-10-3045-1\_12
21. Orsmond P., Merry S. Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: chalk and cheese. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 2, pp. 289–303. DOI: 10.1080/02602938.2015.1103366
22. Royer D.J. My IEP: a student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 235–252. DOI: 10.1080/09362835.2016.1216850
23. Tal-Saban M., Weintraub N. Effectiveness of the community-academia student tutoring (CAST) program in enhancing students' practice placement readiness. *British Journal of Occupational Therapy*, 2019, vol. 82, no. 4, pp. 220–226. DOI: 10.1177/0308022618800179
24. Topping K.J. A theoretical model of intergenerational tutoring. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 88–105. DOI: 10.1080/15350770.2019.1646182.

*Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В.*  
Тьюторское сопровождение обучающихся  
с особыми образовательными потребностями  
в условиях инклюзивного образования  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 2. С. 165–182.

*Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V.*  
Tutor Support of Learners  
with Special Educational Needs  
in Conditions of Inclusive Education  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182.

### **Информация об авторах**

*Самсонова Елена Валентиновна*, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Мельник Юлия Владимировна*, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: [melnik\\_stav@mail.ru](mailto:melnik_stav@mail.ru)

*Карпенкова Инна Вячеславна*, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: [innet\\_karp@mail.ru](mailto:innet_karp@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Elena V. Samsonova*, PhD in Psychology, Chief of Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Yulia V. Mel'nik*, PhD in Pedagogy, Senior Researcher of Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: [melnik\\_stav@mail.ru](mailto:melnik_stav@mail.ru)

*Inna V. Karpenkova*, PhD in Sociology, Senior Researcher of Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: [innet\\_karp@mail.ru](mailto:innet_karp@mail.ru)

*Получена: 22.03.2021*

*Received: 22.03.2021*

*Принята в печать: 06.06.2021*

*Accepted: 06.06.2021*