

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Факультет педагогики, Кафедра
психологии и социальных наук «Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое
образование

Магистерская программа

Педагогика и психология
воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на тему
«Тьюторское сопровождение младших школьников -
С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ».

Студент

Денисова Ирина
Олеговна
(фио полностью)

(подпись,
дата)

Руководитель

док. пед. н., профессор

Сохранов В.В.
(фамилия, инициалы)

(подпись, дата)

Нормоконтролёр

к. п. н., доцент

(фамилия, инициалы)

(подпись, дата)

Рецензент

док. пед. н., профессор

Кутеева Н.Г.
(фамилия,
инициалы)

(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от №)

Заведующий выпускающей
кафедрой

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

(подпись,
дата)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь
ГЭК

(подпись, дата)

Назарова О.М.
фамилия, инициалы)

Пенза, 2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	12
1.1 Характеристика тьютерского сопровождения развития личности	12
1.2 Современные концептуальные подходы к содержанию процесса тьюторского сопровождения	27
1.3 Особенности социальной ситуации развития и деятельности в младшем школьном возрасте	39
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	56
2.1 Методы опытно-экспериментальной реализации программы тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития	56
2.2 Организация опытно-экспериментальной работы	60
Заключение	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Образование служит фундаментом для развития как личности, так и общества в целом. Именно оно обеспечивает человека навыками, знаниями и ценностными ориентирами, необходимыми для полноценной жизни в современном мире. Однако в последние десятилетия система образования столкнулась с рядом проблем. Вызовов много, но один из самых острых - инклюзия и поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие ребята часто нуждаются в дополнительной помощи. И не только чтобы учиться, но, и чтобы нормально социализироваться.

В связи с этим особую актуальность приобретает выявление структуры и содержания процесса тьюторского сопровождения, особенно на уровне начальной школы. Именно здесь закладываются основы личности, формируются базовые механизмы самоорганизации и залог будущей успешности человека. В младшем школьном возрасте дети активно познают окружающий мир, осваивают навыки общения и учатся решать прикладные социальные задачи.

Многочисленные исследования и педагогическая практика подтверждают, что у младших школьников есть определенные поведенческие и деятельностные особенности, описанные в современной теории поколений. Их учет требует от педагога повышенного внимания к качеству тьюторской деятельности.

Развитие опыта тьюторского сопровождения обучающихся с проблемами в развитии в ходе поколенческой социализации основывается на интерактивной социальной коммуникации и создает реальные условия для обогащения личностного потенциала младших школьников, стимулирования стремления реализовать себя в деятельности в контексте межпоколенческого взаимодействия.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Несмотря на наличие отдельных работ, посвящённых тьюторскому сопровождению в

системе инклюзивного образования, комплексные исследования, раскрывающие структуру и содержание данного процесса применительно к младшим школьникам с особенностями развития, представлены в науке недостаточно. Существующие разработки касаются преимущественно общих принципов тьюторской деятельности либо ориентированы на более старшие возрастные группы. Практически отсутствуют исследования, учитывающие специфику социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте и современные вызовы (цифровизацию, особенности поколенческой социализации) при организации тьюторского сопровождения. Данное обстоятельство определяет необходимость дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки заявленной проблемы.

Традиционно тезаурус информационного поля «тьюторское сопровождение» анализировался в рамках исследований о самосознании и самоотношении, как одном из аспектов «Я» (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, И. С. Кон, А. С. Мамбеева, Ж. П. Сартр, В. В. Столин) [5]. . Так, например, можно рассмотреть точку зрения Безруковой В. С., которая предлагает следующее толкование основных дефиниций:

Тьютор - это педагог-наставник. Не просто учитель, а тот, кто отвечает за личностный рост, творческое развитие и психологическое состояние ученика. Он создаёт индивидуальный образовательный маршрут. И пространство, где ребёнку комфортно двигаться вперёд.

Тьюторант - это сам обучающийся. Тот, кто осваивает индивидуальную программу. Но не в одиночку, а внутри тьюторского сопровождения. Он действует, пробует, ошибается, идёт дальше. И это его путь.

Тьюторское сопровождение - это особое взаимодействие. Суть проста: ученик совершает действие. А педагог-наставник создаёт условия, чтобы это действие состоялось. Эффективно, без лишней нервотрёпки и с понятным результатом [5].

Особое внимание уделяется анализу возможностей реализации исследуемого процесса в младшем школьном возрасте с учетом теорий поколенческой социализации современной молодежи и в контексте обоснования роли коммуникативных способностей личности в современных условиях цифровизации и виртуальной насыщенности ее жизнедеятельности. (Е. А. Александрова, Е. А. Андреева, А. А. Бодалев, В. В. Столин).

Все познавательные процессы развиваются в тесной связке с коммуникативными способностями. И такие важные новообразования, как планирование и рефлексия - то есть умение рассматривать и оценивать собственные действия, без чего эффективная профессиональная идентификация попросту невозможна, - тоже напрямую зависят от этой связки. (М. Г. Дудникова).

Как показывает образовательная практика, в процессе социальной коммуникации между педагогами и младшими школьниками с проблемами в развитии традиционные приёмы и методы развития коммуникативных способностей, которые долгие годы складывались в социальной и дидактической среде культуры взаимодействия участников педагогического процесса, сегодня претерпели серьёзные изменения. И главная причина - появление онлайн-взаимодействия, а также информационно насыщенной коммуникации с использованием нейросетей и искусственного интеллекта. Это уже не та спокойная дидактическая среда, где всё было предсказуемо, - теперь приходится учитывать совершенно другие реалии.

В работах Б. Т. Бим-Бада отмечается необходимость реализации личностно ориентированных подходов, в частности, антропопрактического, который создает основу развития у младших школьников коммуникативных способностей и личностных характеристик, необходимых для развития личности.

Проблема обозначена в научной литературе и достаточно давно, однако, проблема остается актуальной и сейчас. Внимание специалистов, занимающихся проблемами тьютерского сопровождения личности в

условиях перехода к национальным традициям и приоритетам, все чаще обращают внимание на поиск технологий антропопрактического подхода на основе использования проблемных и творческих основ социальной коммуникации участников педагогического процесса.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы и изучения практики тьютерского сопровождения, выявлены **противоречия** между:

- признанием большинством исследователей младшего школьного возраста в качестве сензитивного периода для развития поколенческой идентичности на основе тьютерского сопровождения недостаточной разработанностью моделирования ситуаций его эффективной реализации;
- содержанием Федерального государственного образовательного стандарта начального образования в числе метапредметных результатов обучения младших школьников, предусматривающего, в частности, формирование умений их самоидентификации и недостаточным методическим и профессионально-педагогическим обоснованием возможностей процесса тьютерского сопровождения;
- определяющей роли тьютерского сопровождения младших школьников в приобщении к способам снятия стоящих перед ними проблем и недостаточной разработанностью программ реализации его взаимосвязи с развитием личности в педагогическом процессе.

На основе выделенных противоречий сформулирована **проблема исследования**, состоящая в разработке и реализации программы тьютерского сопровождения младших школьников с особенностями развития.

Решение данной проблемы обусловило выбор **темы диссертационного исследования**: «Тьютерское сопровождение младших школьников с особенностями развития».

Цель исследования – научно обосновать, создать и опытным путём подтвердить эффективность программы тьюторской поддержки младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Объект исследования - процесс тьюторского сопровождения, в который включены младшие школьники.

Предмет исследования – тьюторское сопровождение для младшего школьника с особенностями развития.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития будет эффективным, если:

- определены и обоснованы возможности тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития как фактора формирования их идентичности;

2) выявлены и охарактеризованы психолого-педагогическая структура и содержание процесса тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития;

3) теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена программа процесса тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития.

Для реализации цели исследования были определены следующие **задачи**:

1) определить и теоретически обосновать возможности тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития как фактора формирования их идентичности;

2) выявить и охарактеризовать психолого-педагогические структуру и содержание процесса тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития;

3) теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу процесса тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития;

Теоретико-методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход (В. Г. Афанасьев, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин, С. Л. Рубинштейн), смысловой подход к поколенческой коммуникации (Д. А. Леонтьев); понятие самоопределения А. В. Петровского, концепция возрастных кризисов Л. С. Выготского.

Методы и методики исследования:

– теоретические – анализ психолого-педагогической литературы в рамках исследуемой проблемы, а также системный анализ основных понятий, используемых в работе.

– эмпирические – наблюдение опрос, оценка и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, контрольные срезы, специальные упражнения, элементы геймофикации и визуализации; Методики: «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова); «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич); Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан; «Оценка положительной мотивации к учебной деятельности» (Н.Г. Лусканова); «Определение мотивов обучения» Н.Г. Гинзбурга; «Лесенка побуждений» (И.К. Маркова, А.И. Божович); «Лесенка» (автор В.Г. Щур); «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой); «Рукавички» Г.А. Цукерман; «Ковёр» (Овчарова Р.).

Дополнительно в работе применялись статистические методы: количественная и качественная обработка экспериментальных данных, а также вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Этапы исследования:

Исследование проводилось с 2024 по 2026 гг.

На первом этапе осуществлялся теоретический обзор научной литературы по проблеме исследования. Проведен констатирующий эксперимент.

На втором этапе на основе результатов констатирующего эксперимента и анализа состояния проблемы в педагогической теории и практике был проведен формирующий эксперимент, основанный на организации и разработке программы тьютерского сопровождения младших школьников с проблемами в развитии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации.

Завершающий, третий этап включал в себя детальный анализ всех сведений, которые удалось получить в процессе опытно-экспериментальной работы; параллельно с этим осуществлялось приведение к окончательному виду текста магистерской диссертации, равно как и научного доклада по итогам исследования.

База исследования: Пензенский государственный университет, кафедра педагогики и психологии; МБОУ СОШ № 79 г. Пенза

Научная новизна работы заключается в том, что:

- обосновано понятие «процесс тьютерского сопровождения младших школьников с проблемами в развитии», под которым мы понимаем целенаправленный управляемый процесс интерактивно проявляемой осознанной активности в проявлении коммуникативного взаимодействия с опорой на функциональное содержание следующих образов педагогической деятельности (фасилитатор, тьютор, координатор, организатор), которые отражают систему личностных отношений человека к себе и окружающим.

- установлены структура и взаимозависимость личностного (включающего мотивационно-ценностный и рефлексивный аспекты) и социального (состоящего из познавательного и личностно-деятельностного компонентов) составляющих тьютерского сопровождения младших школьников с проблемами развития в условиях межпоколенческой социальной коммуникации.

- разработана программа тьютерского сопровождения младших школьников с проблемами в развитии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации.

Теоретическая значимость заключается в приращении теории и практики педагогического взаимодействия положениями о тьютерском сопровождении младших школьников с проблемами в развитии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации контексте их готовности к самоидентификации; в том, что в работе на основе обобщения выводов и результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме обоснованы концептуальные аспекты реализации программы исследуемого процесса.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и реализации программы тьютерского сопровождения младших школьников с проблемами в развитии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологической непротиворечивостью исходных теоретических положений; комплексным использованием методов, адекватных цели, предмету и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных; репрезентативностью выборки и возможностью повторения экспериментальных процедур; успешной апробацией разработанной программы тьютерского сопровождения, подтверждённой статистически значимыми положительными изменениями в уровне самооценки, тревожности и самостоятельности младшего школьника с детским церебральным параличом; а также соответствием полученных выводов основным положениям отечественной психолого-педагогической науки.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Тьюторское сопровождение младших школьников с особенностями развития представляет собой целостную, поэтапно выстроенную систему педагогической поддержки, направленную на формирование у ребёнка

самостоятельности, адекватной самооценки и социальной компетентности в условиях инклюзивного образования.

2. Психолого-педагогическими условиями эффективного тьюторского сопровождения младших школьников с ДЦП являются: учёт физических ограничений и эмоционально-волевых особенностей ребёнка; поэтапный переход от полной помощи к самостоятельности; систематическая рефлексия достижений; включение в совместную деятельность со сверстниками; а также тесное сотрудничество тьютора с семьёй.

3. Разработанная и апробированная программа тьюторского сопровождения, включающая диагностический блок, коррекционно-развивающие занятия, адаптацию образовательной среды и работу с семьёй, является эффективным инструментом коррекционно-развивающей работы, способствующим повышению самооценки, снижению уровня тревожности и развитию самостоятельности у младших школьников с детским церебральным параличом.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что целенаправленное тьюторское сопровождение создаёт условия для успешной социализации, личностного развития и полноценного участия ребёнка с особенностями развития в образовательном процессе и взаимодействии со сверстниками.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через организацию опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СОШ № 79 г. Пенза.

.Структура работы: выпускная квалификационная диссертация включает в себя введение, две основные главы, заключение, перечень использованной литературы и ряд приложений.

Глава I СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

1.1 Характеристика тьютерского сопровождения развития личности

Само по себе инклюзивное образование отнюдь не является лишь модным веянием или формальной инновацией, а представляет собой, без преувеличения, один из решающих шагов на пути к полноценной реализации комплексного подхода в деле обучения и развития младших школьников, чьи возможности здоровья имеют те или иные особенности. В современном социуме, где на первый план всё отчетливее выходят ценности, связанные с равенством, уважением к различиям и подлинной инклюзией, возникает настоятельная потребность пересмотреть устоявшиеся образовательные практики под особым углом зрения - а именно с точки зрения их способности гибко и безболезненно подстраиваться под нужды решительно всех детей, независимо от того, каков их индивидуальный профиль развития, какие специфические трудности они испытывают. И если вдуматься, инклюзивное образование не ограничивается одной лишь задачей создать формальные условия для обучения ребят с особыми нуждами, но также играет колоссальную роль в формировании у них подлинного чувства принадлежности к коллективу и во многом способствует их социальной интеграции.

В этом контексте совершенно особое, можно даже сказать, ключевое место занимает психологическое сопровождение, которое фактически выступает тем самым главным фактором, от которого напрямую зависит успешность адаптации младших школьников с особыми вариантами развития к непривычной для них образовательной среде. Психологическая поддержка

не только помогает таким детям справляться с трудностями в учёбе, но и постепенно развивает у них уверенность в собственных силах и возможностях, а сверх того - активно способствует выстраиванию позитивной «Я-концепции». Глубокое же и осмысленное понимание принципов, на которых базируется инклюзивное образование, даёт педагогам и психологам возможность разрабатывать эффективные стратегии поддержки, причём такие стратегии, которые максимально чутко учитывают уникальные потребности каждого отдельно взятого ребёнка.

Более того, наличие инклюзивного образования серьёзно расширяет горизонты для полноценного взаимодействия детей с особыми потребностями с их нормативно развивающимися сверстниками, а такого рода живое, непосредственное взаимодействие, в свою очередь, в значительной степени способствует воспитанию толерантности и подлинного уважения к любым человеческим различиям. В инклюзивных условиях школьники учатся слаженно работать в команде, постепенно наращивают свой эмоциональный интеллект, развивают коммуникативные навыки - и всё это становится важнейшей, неотъемлемой составляющей их общего развития. Таким образом, анализ инклюзивного образования именно под углом зрения психологического сопровождения приобретает настоящую необходимость - только так и можно выстроить полноценную образовательную среду, которая обеспечивала бы гармоничное развитие всех без исключения детей.

Что же касается самого термина, то под образованием, которое принято называть «инклюзивным» (или, иначе, «включённым»), понимается такой процесс обучения детей с особыми потребностями, который разворачивается непосредственно в общеобразовательных учреждениях. В ходе освоения ребёнком адаптированной для его нужд образовательной программы он постепенно, шаг за шагом, включается в общий учебный процесс. И чрезвычайно важно здесь, чтобы сама инклюзия носила по возможности

постепенный, мягкий и при этом строго индивидуально ориентированный характер.

В основе инклюзивного образования лежит идея, исключаящую любую дискриминацию детей. Она обеспечивает равное отношение ко всем людям и одновременно предполагает создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Следовательно, инклюзия не должна подменять собой классическую систему образования, а, напротив, способствует сближению двух её моделей - интегративной и специальной. Цель индивидуальной образовательной программы для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья - достижение им такого психофизического уровня развития, который обеспечит эффективную адаптацию и социализацию.

Таким образом, инклюзивное (интегративное) образование - это процесс развития общего образования, подразумевающий его доступность для всех детей младшего школьного возраста. Речь идёт о приспособлении образовательного процесса к различным нуждам каждого ученика, что в конечном счёте и обеспечивает доступность образования.

Тем не менее реализация инклюзивного образования сопряжена с рядом трудностей.

В-первых, организация инклюзивной среды во всех субъектах Российской Федерации и за её пределами требует привлечения большого числа специалистов - дефектологов, логопедов и психологов. Однако в большинстве регионов России наблюдается острая нехватка квалифицированных кадров, что серьёзно затрудняет создание полноценной системы поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Без достаточного количества профессионалов невозможно обеспечить индивидуализированный подход к каждому ребёнку, а именно он является ключевым условием успешной инклюзии.

Дефицит специалистов приводит к тому, что многие дети не получают необходимой коррекционной помощи и поддержки в учебном процессе.

Например, перегруженные логопеды не могут уделить достаточно времени каждому ребёнку, что снижает эффективность их работы. Дефектологи, призванные разрабатывать индивидуальные образовательные программы, зачастую не в состоянии охватить всех нуждающихся учеников, в результате чего дети остаются без должного внимания. Психологи, играющие важнейшую роль в адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде, также недостаточно представлены в школах, что лишь усугубляет положение.

Кроме того, нехватка специалистов затрудняет реализацию программ подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Учителя общеобразовательных школ часто не имеют достаточной квалификации для взаимодействия с детьми с особыми потребностями и испытывают трудности при создании инклюзивной среды. Вследствие этого инклюзия нередко остаётся на уровне деклараций и благих намерений, не находя реального воплощения на практике. В итоге дети с ОВЗ могут сталкиваться с дискриминацией и изоляцией в образовательном процессе, что негативно сказывается на их социальной адаптации и общем развитии.

- во-вторых, помощь организации, где дети с проблемами в развитии и инвалиды с нарушениями эмоционально-волевой сферы, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (ОДА) могут получить помощь, распределены по территории населённых пунктов крайне неравномерно. В некоторых городах и посёлках отсутствует необходимая инфраструктура и услуги, что создаёт серьёзные барьеры для доступа к образованию и поддержке. Вследствие этого дети из отдалённых или малообеспеченных районов остаются без должной помощи и не могут полноценно участвовать в образовательном процессе.

Если говорить о крупных городских центрах, то там, как правило, инфраструктура для детей с особыми потребностями развита несравненно лучше - повсеместно функционируют как специализированные школы, так и разного рода центры психолого-педагогической помощи, логопедические кабинеты и реабилитационные учреждения; перечисленные организации

предлагают, надо упомянуть, весьма широкий спектр услуг, начиная от индивидуальных занятий с логопедами, дефектологами и психологами и заканчивая групповыми занятиями и различными поддерживающими программами. Однако стоит нам переместиться в малые населённые пункты или тем более в отдалённые районы, как картина меняется на прямо противоположную: там подчас отсутствует даже самая элементарная, базовая инфраструктура, призванная поддерживать детей с ограниченными возможностями здоровья, из-за чего такие дети фактически остаются без какой-либо необходимой помощи.

Подобное отсутствие специализированных организаций в этих регионах порождает, естественно, серьёзнейшие проблемы для семей, в которых растут и воспитываются дети с особыми потребностями, - родителям зачастую приходится тратить весьма значительное время и немалые средства на то, чтобы выезжать в другие города для получения необходимых услуг. Особенно тяжело это бремя ложится на семьи с ограниченными финансовыми возможностями или на тех, кто и вовсе проживает в труднодоступных, удалённых местностях. Вдобавок ко всему, сами такие поездки могут быть физически изнурительными для детей с ограниченными возможностями, что создаёт дополнительные, порой почти непреодолимые препятствия для доступа к образованию.

Важно также подчеркнуть, что острейший дефицит местных специалистов неизбежно ведёт к колоссальной перегрузке тех учреждений, которые всё же существуют в регионе. Представьте себе: если на целый район работает всего один логопед или один дефектолог - он чисто физически не в состоянии охватить и качественно обслужить всех нуждающихся в помощи детей. Итогом становится то, что множество детей так и не получают необходимой коррекционной помощи, что, разумеется, самым негативным образом сказывается и на их обучении, и на последующей социализации. Таким образом замыкается поистине порочный круг: хронический дефицит доступных услуг ведёт к ухудшению качества

образования детей с ОВЗ, а это, в свою очередь, резко снижает привлекательность работы в данных регионах для квалифицированных специалистов.

В-третьих, на сегодняшний день приходится констатировать, что толерантное отношение населения Российской Федерации к детям-инвалидам всё ещё находится на стадии своего формирования, причём достаточно отчётливо прослеживается психологическая неготовность значительной части общества принимать таких учеников в качестве полноценных его членов. Причём речь идёт не о какой-то абстрактной неготовности - эта неготовность со стороны родителей, педагогов и даже сверстников воспринимать детей с ОВЗ как естественную и полноценную часть образовательного процесса создаёт, без преувеличения, дополнительные и весьма серьёзные трудности на пути их реальной интеграции. Вследствие этого у самих детей вполне может развиваться острое чувство изоляции и собственной неполноценности, что самым негативным образом отражается на их самооценке и на мотивации к учёбе.

Для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, характерны, как правило, страх и глубокая неопределённость, касающаяся будущего их ребёнка; плюс ко всему они нередко испытывают давление со стороны окружающих, что ведёт к изоляции семьи и заметному снижению уверенности в собственных силах. И это, в свою очередь, напрямую сказывается на том, как дети воспринимают собственную идентичность - они могут начинать чувствовать себя «не такими, как все», «другими» или даже «неполноценными», что опять же бьёт по самооценке и по желанию учиться. Те же дети, которые постоянно сталкиваются с предвзятым, настороженным отношением со стороны сверстников, неизбежно испытывают трудности в социализации, а это только усугубляет их чувство одиночества и непонимания.

Что касается педагогов, то они тоже зачастую оказываются психологически и профессионально не готовы к систематической работе с детьми, имеющими проблемы в развитии, - и происходит это главным

образом из-за острой нехватки соответствующей подготовки и реального опыта. Отсутствие у учителей специализированных знаний о методах и приёмах инклюзивного обучения сплошь и рядом приводит к тому, что такие дети получают неизмеримо меньше внимания и поддержки, чем их нормативно развивающиеся сверстники. В итоге это создаёт дополнительные барьеры для интеграции и закрепляет негативное отношение как со стороны самих педагогов, так и, что особенно печально, со стороны других учеников.

В конечном счёте все перечисленные факторы выстраиваются в своеобразный замкнутый круг: предвзятое, настороженное отношение общества серьёзно затрудняет интеграцию детей с проблемами в развитии в образовательную среду, а это, в свою очередь, только поддерживает и укрепляет существующие стереотипы и мифы. Чтобы разорвать этот круг, необходимо планомерно работать над повышением уровня осведомлённости и подлинного понимания среди абсолютно всех участников образовательного процесса. Речь идёт и о программах по обучению педагогов, и об информационных кампаниях для родителей и сверстников, и о создании живых, повседневных условий для естественного взаимодействия детей с проблемами в развитии и их сверстников без инвалидности. Только путём совместных, объединённых усилий и можно достичь подлинной инклюзии и выстроить такое общество, где каждый ребёнок будет восприниматься как полноценный его член - вне зависимости от того, каковы его индивидуальные особенности.

В-четвёртых, невозможно обойти стороной ту колоссальную проблему, что связана с отсутствием в сфере инклюзивного образования какой-либо универсальной, признанной на всех уровнях методической базы - ведь именно это обстоятельство превращается сегодня, по сути, в одно из самых трудноразрешимых препятствий, с которым сталкиваются и школы, и педагоги, и психологи, и все прочие специалисты, так или иначе вовлечённые в работу с детьми, чьи образовательные потребности можно назвать особыми. Причина здесь кроется в том, что в различных регионах страны

применяются подчас столь несхожие, а порой и вовсе противоположные подходы, равно как и не совпадающие друг с другом стандарты, а это, в свою очередь, неизбежно ведёт к глубочайшим различиям в том качестве обучения, какое в конечном счёте получают дети с ограниченными возможностями здоровья. И надо прямо сказать: такое многообразие методов и практик порождает отчётливую, осязаемую неопределённую ситуацию причём сразу для двух сторон - для учителей, которым зачастую совершенно непонятно, на какие именно ориентиры им следует опираться, и для родителей, которые попросту лишены твёрдой уверенности в том, что их дети смогут рассчитывать на необходимую помощь и на действительно полноценное, качественное обучение на должном, достаточном уровне.

Конечно же, каждое образовательное учреждение вправе выбирать для себя те или иные учебные программы, в большей или меньшей степени подстроенные под специфические нужды конкретных детей, - однако как раз отсутствие единой, унифицированной системы и оборачивается тем, что такие программы порой расходятся между собой самым кардинальным образом, причём расходятся как по своему содержательному наполнению, так и по уровню исполнения. Итогом становится ситуация, в которой одни ребята получают образование достаточно высокого качества, выстроенное с учётом их индивидуальных особенностей, тогда как другие, увы, остаются практически без какой-либо внятной поддержки. И это вопиющее, ничем не оправданное неравенство в качестве образования, во-первых, колоссально затрудняет какую бы то ни было объективную оценку того, насколько эффективны применяемые на практике инклюзивные подходы, а во-вторых, делает практически невозможным сколько-нибудь осмысленное и корректное сопоставление результатов обучения между различными регионами и различными школами. Более того, отсутствие единой методической базы серьёзно усложняет сам процесс обмена опытом между педагогами и профильными специалистами. В условиях, когда каждая школа или каждый регион разрабатывает свои собственные подходы к инклюзии, возникает, по

сути, изоляция успешных практик, что в огромной степени препятствует внедрению действительно работающих методов и технологий в других местах. Отсутствие у педагогов доступа к унифицированным стандартам и чётким методическим рекомендациям предсказуемо затрудняет разработку индивидуальных образовательных маршрутов для детей с разными формами ОВЗ. Кроме того, сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями развито крайне слабо, что, в свою очередь, сужает возможности для профессионального развития и живого, неформального обмена опытом.

Вместе с тем, активно велась работа по разработке модели совместного обучения детей с ОВЗ и инвалидов в среде нормативно развивающихся сверстников. Был теоретически обоснован и экспериментально апробирован ряд вариантов инклюзии, позволяющих подобрать для каждого учащегося с особыми образовательными потребностями доступную и способствующую его развитию модель интеграции, сохраняя при этом необходимый объём специализированной психолого-педагогической помощи.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов школа обязана создать дифференцированные адаптированные образовательные программы с учетом образовательных потребностей всех групп, обучающихся с проблемами в развитии.

Ниже представлен перечень структурных компонентов, которые в обязательном порядке прописываются в рамках каждого из вариантов адаптированной основной образовательной программы, предназначенной для учащихся с теми или иными проблемами в развитии, с подробным пояснением того, что именно включает в себя каждый из этих разделов.

1. Пояснительная записка. Данный раздел выступает своего рода введением ко всей программе, обосновывая как её содержание, так и внутреннюю структуру; в записке последовательно описываются цели и задачи, стоящие перед образовательным процессом, а также те ключевые принципы инклюзивного обучения, на которых эта программа базируется.

Помимо прочего, здесь уделяется особое внимание характеристике целевой аудитории - то есть учащихся с проблемами в развитии, анализируются их специфические потребности и имеющиеся ограничения, что в итоге позволяет выстроить максимально индивидуализированный подход к обучению.

2. Краткая психолого-педагогическая характеристика на учащегося - это, если говорить по-простому, сжатое, но достаточно ёмкое изложение ключевых сведений о ребёнке. Каких именно? Тех, что касаются его личностных особенностей, актуального уровня развития, реальных способностей и тех образовательных потребностей, которые у него уже сложились. Причём важно вот что: такая характеристика обязана учитывать одновременно и психологические аспекты, и эмоциональные, и когнитивные навыки - только все вместе они дают целостное представление об ученике. Психологическая часть обычно включает информацию о социально-эмоциональном состоянии ребёнка, о его мотивации к обучению, об особенностях взаимодействия с окружающими, а также о том, насколько хорошо у него развита самоорганизация. Педагогическая же, или, как её иногда называют, учебная часть, охватывает реально достигнутый уровень знаний и умений, успехи и те типичные трудности, с которыми ученик сталкивается регулярно. И тут важно подчеркнуть: характеристика не должна быть умозрительной. Ни в коем случае. Она обязана опираться на систематические наблюдения и профессиональные оценки педагогов, психологов и других специалистов. Только так можно объективно определить и сильные стороны ребёнка, и те сферы, где его потребности в поддержке особенно высоки.

3. Планируемые результаты освоения ребёнком программы трактуются как конкретные достижения и умения, которые обучающийся обязан продемонстрировать по завершении обучения. Данные результаты охватывают формирование фундаментальных учебных навыков (чтение, письмо, счёт), а также социально-коммуникативных компетенций. Они

нацелены на постепенное развитие у ребёнка способности к самостоятельной деятельности, адаптации в социальной среде и успешной интеграции в общество. Ключевое требование - планируемые результаты должны быть реалистичными, соответствовать индивидуальным возможностям каждого ученика, учитывать его актуальные потребности и особенности развития, а в конечном итоге - содействовать его личностному росту и самореализации.

4. Система оценивания достижений. Это совокупность методов и критериев, которые позволяют оценить, насколько успешно усвоен учебный материал и в какой мере развиты необходимые навыки; система включает в себя как формативное, так и суммативное оценивание, нацеленное на отслеживание прогресса ребёнка, выявление его сильных и слабых сторон, а также на поддержку его индивидуального развития. Само оценивание должно быть гибким и адаптированным к особенностям каждого ученика - с учётом его возможностей, потребностей и темпа обучения. Главная же цель такой системы состоит в создании условий для успешной социализации и интеграции ученика в общество, а также в мотивации его к дальнейшему обучению и развитию.

5. Раздел, посвящённый содержанию образования. Тут перечисляются учебные дисциплины, дополнительные курсы, разные формы активности. Всё, что включено в процесс. И каждая позиция так или иначе работает на одну цель: дать ребёнку те знания и умения, без которых ни нормальной учёбы не построить, ни в социум потом не вписаться. Но просто взять и накидать предметы недостаточно. Набор содержания обязан подстраиваться под особенности конкретного ученика и под его реальные нужды. Только тогда материал станет доступным и, что не менее важно, актуальным. Проще говоря, здесь смотрят на индивидуальные возможности школьника, на то, что ему интересно, какой у него наличный уровень подготовки. И сверх всего этого добавляют элементы, которые специально развивают социальную, эмоциональную и физическую компетентность. Ключевая цель? Создать

условия, чтобы ребёнок получил полноценное образование. И чтобы потом, без лишней боли, сумел интегрироваться в общество.

6. Программа, направленная на формирование базовых учебных действий. По сути, это систематизированный комплекс. И мероприятий, и учебных материалов. Задача простая: помогать учащимся с ОВЗ шаг за шагом овладевать основными навыками. Без них успешная учёба - как без рук. Сюда входит, во-первых, формирование самого умения учиться. Во-вторых, развитие способности к саморегуляции. В-третьих, умение взаимодействовать с окружающим миром. И, наконец, навыки общения. Программа делает упор на когнитивные, эмоциональные и социальные компетенции. Взятые вместе, они позволяют ребёнку эффективнее усваивать материал. И легче, без лишней нервозности, адаптироваться к школьной среде.

7. Программа по отдельным учебным предметам и курсам. Для учащихся с ОВЗ, если разобраться, она охватывает многое. Во-первых, чётко прописывает цели и задачи. Дальше - само содержание дисциплин. Потом методы и формы организации процесса. Как учить, в какой последовательности. Отдельный блок - способы оценки и контроля. Что удалось достичь, а где пока провал. Плюс ресурсы и материалы, которые используются. Ещё коррекционная работа и необходимая поддержка - куда без неё. И наконец, инклюзивные практики. А вместе с ними - организация того, как ребёнок будет взаимодействовать с одноклассниками. Всё взаимосвязано, ничего лишнего.

8. Программа нравственно-патриотического развития. Она нацелена на то, чтобы сформировать у школьников систему ценностей, связанных с гражданственностью, с уважением к собственной стране, её культуре и истории, а также на развитие чувства личной ответственности за свои поступки и на осознание своей роли в жизни общества. В рамках этой программы особо выделяется воспитание толерантности, уважительного отношения к другим людям и к их мнениям, формирование навыков

сотрудничества и умения действовать в коллективе. Программа включает в себя такие мероприятия, которые развивают эмоциональный интеллект, учат ребёнка выражать собственные чувства и мысли, а также создают условия для его участия в общественной жизни - а это в целом как раз и работает на социализацию и интеграцию. Немаловажно, что используются самые разные формы работы: проектная деятельность, экскурсии, волонтёрские акции, культурные события - всё это помогает ученикам глубже прочувствовать и осознать ценности гражданственности и патриотизма.

9. Программа, формирующая здоровый и безопасный образ жизни, а заодно и экологическую культуру. Она предполагает обучение основам личной гигиены, правильного питания, физической активности и психоэмоционального благополучия. Не менее важный аспект - выработка навыков безопасного поведения в самых разных жизненных ситуациях: начиная с правил дорожного движения и заканчивая основами безопасности в быту. Учащиеся знакомятся с понятием экологии, учатся ценить природу и понимать, насколько важно сохранять окружающую среду. Программа акцентирует внимание на развитии чувства ответственности за собственное здоровье и за здоровье окружающих - а это, в свою очередь, помогает формированию активной гражданской позиции. Использование интерактивных методов (игр, практических занятий, проектов) делает процесс обучения увлекательным и доступным для детей с ОВЗ. В итоге реализации этой программы ученики не просто получают знания о здоровом образе жизни и экологии, но и приобретают навыки, необходимые для применения этих знаний в повседневности - а это помогает в социальной адаптации и повышает качество жизни.

10. Программа коррекционно-развивающей работы. По сути, это целенаправленное использование самых разных методов и приёмов. С одной стороны, они помогают корректировать то, что уже нарушено. С другой - формировать то, чего пока не хватает. Основная задача здесь - развитие познавательных, коммуникативных и эмоциональных компетенций, плюс

социальных умений. И всё это ради одного: чтобы дети могли адаптироваться в обществе и нормально, без лишних проблем, взаимодействовать с окружающими. В рамках программы проводятся специальные занятия. Развивают моторику, внимание, память, речь. А заодно формируют навыки самообслуживания и самостоятельности. Большое внимание уделяется среде - она должна быть комфортной, поддерживающей. Такой, где каждый ребёнок чувствует себя защищённым и уверенным. Плюс работа с родителями. Это помогает глубже понять особенности ребёнка и укрепить сотрудничество между семьёй и школой. И конечно, индивидуальный подход: учитываются уникальные потребности ученика и его естественный темп развития. В конечном счёте именно это и ведёт к успешному достижению поставленных целей.

11. Программа внеурочной деятельности. Этот компонент - не какая-то второстепенная пристройка, а важная, неотъемлемая часть образовательного процесса. Нацелена она на развитие личностных, социальных и образовательных навыков детей. Включает в себя самые разные мероприятия и занятия, которые помогают формировать у учащихся интересы, увлечения, творческие способности. Внеурочные задания могут охватывать спорт, искусство, экологию, технологии, социальные инициативы - и это даёт каждому ребёнку возможность выбрать то, что ему ближе. Занятия проводятся в виде кружков, секций, мастер-классов, экскурсий. Для детей с ОВЗ такой формат - настоящая находка: доступно и интересно. Важно только, чтобы программа учитывала индивидуальные особенности и потребности учащихся, создавала условия для успешной социализации и интеграции. Такой подход, между прочим, работает сразу в нескольких направлениях: развиваются навыки и умения, укрепляется уверенность в себе, формируется положительная самооценка, улучшается психоэмоциональное состояние. Плюс внеурочная деятельность даёт возможность живого общения - дети взаимодействуют друг с другом, а это, в свою очередь, развивает коммуникативные навыки и умение работать в

команде. Так что она становится не просто полезным дополнением, а совершенно необходимой частью образовательного процесса для детей с ОВЗ, помогая их всестороннему развитию и социальной адаптации.

12. Учебный план и календарный график - вещь жёстко структурированная. План определяет, как именно разбегаются часы по предметам, когда начинается и заканчивается учебный год, на какие числа выпадают каникулы и прочие мероприятия. Но при этом в нём учитываются индивидуальные особенности и потребности учащихся - а это, согласитесь, уже серьёзная заявка на оптимальные условия. Календарный график включает не только расписание занятий. Туда же вписывают мероприятия для развития социальных навыков и личностных качеств: внеурочка, экскурсии, спортивные события. И вот что особенно важно: учебный план должен быть гибким и адаптируемым. То есть позволять вносить правки - в зависимости от темпа усвоения материала и от того, как чувствует себя ребёнок по здоровью. Так план и график становятся той самой основой, на которой держится организация учебного процесса для детей с ОВЗ. Они обеспечивают полноценное участие в образовательной деятельности и способствуют всестороннему развитию. Без этой основы, сами понимаете, ничего бы не работало.

Тринадцатое. Варианты организации инклюзивного пространства: посещение школы, надомное обучение и дистанционное обучение. Данный раздел описывает разные формы обучения, которые обеспечивают необходимую гибкость и индивидуальный подход к каждому ребёнку. Один из таких вариантов - инклюзивное обучение в привычном смысле, когда учащиеся с ОВЗ занимаются вместе со своими сверстниками в обычных школах; это создаёт возможности для социализации, для живого, непосредственного общения и обмена опытом, что положительно сказывается на развитии как самих детей с ОВЗ, так и их одноклассников, - разумеется, при том условии, что в таких классах обеспечена серьёзная поддержка со стороны педагогов и специалистов, чтобы адаптировать

учебный процесс под индивидуальные потребности каждого ученика. Другой вариант - надомное обучение, которое подходит для детей, не имеющих возможности посещать школу по состоянию здоровья или по каким-либо иным причинам; здесь образовательный процесс организуется на дому, учителя выезжают к ученику для проведения занятий, и это позволяет сохранить учебный процесс и обеспечить необходимую поддержку. Третий вариант - дистанционное обучение, которое становится всё более популярным, особенно в условиях стремительного развития современных технологий; этот формат даёт учащимся с проблемами в развитии возможность получать образование через интернет, используя самые разные онлайн-ресурсы и платформы, предоставляет гибкое расписание и индивидуальный темп освоения материала - а это особенно важно для детей с особыми потребностями. Все перечисленные варианты нацелены на создание доступной, комфортной образовательной среды для учащихся с проблемами в развитии - такой среды, которая учитывает их уникальные способности и нужды.

1.2 Современные концептуальные подходы к содержанию процесса тьюторского сопровождения

Есть несколько ключевых принципов, благодаря которым тьюторское сопровождение становится реально эффективным. Модульность, гибкость, непрерывность, индивидуализация и открытость - вот этот набор.

Модуль - это, по сути, завершённый цикл деятельности учащегося. Не просто кусок работы, а именно цикл: начал, прошёл, получил результат. Если опираться на представления ряда исследователей (в частности, Дж. Дьюи о ведущих формах познавательной активности детей), то выделяются три базовых образовательных модуля. Каждый из них закрывает определённый тип познавательного движения - и в их чередовании, кстати, и кроется та самая гибкость, о которой говорилось выше.

- исследовательский (знаковый, научный). Данный модуль охватывает такую деятельность, как подготовка докладов, сообщений, рефератов, а также анализ учебного материала. Его цель - формирование у детей умений самостоятельно находить информацию, мыслить критически и систематизировать полученные знания. В рамках исследовательского модуля дети учатся формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, проводить эксперименты и делать выводы, что способствует их глубокому пониманию изучаемых тем и развитию научного подхода к познанию окружающего мира.

- коммуникативный. В его рамках школьники шаг за шагом учатся грамотно строить и озвучивать вопросы, брать интервью, а также полноценно включаться в общие, коллективные обсуждения - и попутно, как бы между делом, осваивают саму технику организации опроса: как подготовиться к интервью, как его провести, что в итоге позволяет им не просто добывать нужные сведения, но и развивать в себе умение по-настоящему слушать собеседника, вникать в его слова и потом глубоко, вдумчиво анализировать услышанное. А уж участие в групповых дискуссиях даёт ребёнку огромную пользу для становления критического мышления: он учится отстаивать свою позицию и при этом, что не менее важно, уважать чужую точку зрения. Выходит так, что этот самый коммуникативный модуль играет одну из главных ролей в том, как у детей складываются социальные навыки и насколько уверенно они будут чувствовать себя в повседневном общении.

А теперь про игровой модуль. Тут стоит сказать особо: когда ребёнок разыгрывает разные вымышленные, придуманные ситуации - будь то деловая игра или ролевая, - он приобретает на редкость богатый, ни с чем не сравнимый образовательный опыт. Ведь в таких играх он может примерить на себя самые неожиданные роли, и это, с одной стороны, здорово развивает воображение, а с другой - даёт ему самый что ни на есть настоящий, практический опыт живого взаимодействия с окружающим миром. Никакой

искусственной, машинной гладкости здесь не остаётся - сплошная живая, человеческая речь со всеми её естественными оборотами. Включаясь в игровые сценарии, дети учатся принимать решения, находить выход из проблемных ситуаций и конструктивно взаимодействовать с другими участниками, что напрямую способствует развитию их коммуникативных способностей. Кроме того, игровая форма обучения обеспечивает абсолютно безопасное пространство для экспериментирования и самовыражения, позволяя детям осваивать новые знания и умения в увлекательной, мотивирующей и при этом не вызывающей страха атмосфере. В результате игровой модуль превращается в мощнейший инструмент формирования у детей не только сугубо образовательных, но и широчайших социальных навыков, что в перспективе самым благоприятным образом влияет на их способность приспосабливаться к реальным жизненным условиям.

Задачи тьютора состоят в том, чтобы «провести» воспитанника через различные способы работы, помочь ему осмыслить успехи и неудачи, а также сопровождать их преодоление.

Благодаря анализу пройденного пути появляется возможность прояснить индивидуальный «образовательный профиль» ребёнка, его собственные предпочтения, а также сформировать у него навыки работы в каждом модуле.

Гибкость - проявляется в направленности тьюторского сопровождения на расширение социальных контактов, а также в поддержке инициативы при выборе способа деятельности.

Непрерывность - обеспечивает последовательность, цикличность и своевременность процесса развития познавательного интереса.

Индивидуальность - предполагает учёт личностных образовательных запросов ученика, его особенностей, интересов и склонностей.

Открытость - реализуется через создание условий для управления школьником собственной познавательной и образовательной деятельностью [2, 11].

Главная задача тьютора состоит в том, чтобы максимально открыть перед ребёнком возможности окружающего мира, которые в дальнейшем будут способствовать удовлетворению его стихийно возникающих интересов.

Тьютор, родители тьюторанта и сам тьюторант совместно разрабатывают способы деятельности и формы общения, которые будут применяться в процессе обучения; впоследствии, в зависимости от результатов, данные критерии могут корректироваться.

Педагог-тьютор стремится использовать практически любую ситуацию как образовательный ресурс, чтобы адаптировать обучение к потребностям учащегося, развить его критическое мышление и дать возможность применить знания на практике. Такой подход обеспечивает более глубокое и осмысленное обучение.

Тьюторское сопровождение в начальной школе строится как единый цикл взаимосвязанных этапов: диагностического, проектировочного, реализационного и аналитического. Каждый из этапов имеет свою специфику и предполагает определённые способы работы педагога и учащегося.

На начальном, диагностическом этапе происходит знакомство тьютора с воспитанником и выяснение его образовательной ситуации. Особое значение здесь имеет позитивная атмосфера психологического комфорта, которая способствует вхождению учащегося в тьюторское взаимодействие и проявляется в его готовности продолжать сотрудничество.

После того как удалось сформировать положительную, располагающую к себе атмосферу, тьютор приступает к изучению текущей образовательной ситуации, в которой находится ученик; на этом этапе чрезвычайно важно выяснить, с какими именно трудностями сталкивается воспитанник, какие учебные предметы даются ему сравнительно легко, а какие, напротив, вызывают устойчивые затруднения. С этой целью тьютор применяет открытые вопросы, позволяя ученику свободно и без страха высказывать собственные мысли и переживания, касающиеся учебного

процесса. В ходе такого обсуждения попутно происходит анализ предшествующего опыта обучения: специалист интересуется тем, какие методы и подходы применялись по отношению к ученику ранее, что именно ему нравилось или, наоборот, не нравилось, - а это, в свою очередь, даёт возможность понять, какие стратегии могут оказаться эффективными в дальнейшем.

Следующий шаг - анализ того, что называют первичным образовательным запросом школьника. Тьютор помогает ученику чётко и осознанно сформулировать ближайшие цели. И ожидания от обучения в целом - тоже. Что может входить в такие цели? Улучшение успеваемости по определённым предметам, скажем. Или подготовка к экзаменам, участие в олимпиадах. А ещё важно выявить подлинные интересы и склонности ребёнка. Для чего? Чтобы потом интегрировать эти аспекты в учебный процесс. И сделать его благодаря этому более мотивирующим и, что не менее важно, увлекательным. Без интереса, сами понимаете, любая учёба превращается в каторгу. А с ним - даже сложные вещи идут легче.

На этом же этапе тьютор прикидывает, какие у него самого перспективы работы с данным учеником. Обсуждаются возможные пути решения обнаруженных проблем, предлагаются разные стратегии и методы - словом, ищется то, что реально сработает. На основе всей собранной информации разрабатывается индивидуальный план. Он учитывает особенности и предпочтения воспитанника. И тут важно не просто расписать шаги. Нужно постоянно поддерживать мотивацию ребёнка на всём протяжении процесса, иначе план останется мёртвой бумагой. Наконец, тьютор выясняет, каким ученик видит своё желаемое будущее. Обсуждаются мечты, амбиции, представления о карьере или дальнейшем образовании. Затем педагог помогает сопоставить хотелки с реальными возможностями. Анализирует, какие шаги необходимы и какие навыки предстоит развивать. Так что диагностический этап - это не формальность, а самый настоящий фундамент всего последующего обучения и развития. Без него ни

индивидуализированного подхода, ни эффективного взаимодействия не построить.

Второй этап называется проектированием предстоящей работы. Звучит казённо, но по сути это ключевой момент. И для образовательного процесса, и для личностного развития ученика. Здесь тьютор сосредоточивается на сборе информации о зафиксированном познавательном интересе воспитанника. То есть активно выясняет: чем ребёнок увлекается, что предпочитает, какие темы его реально цепляют. Специалист задаёт вопросы, беседует, использует диагностические инструменты. Всё для того, чтобы глубже понять, что именно вдохновляет и мотивирует ребёнка. Когда интересы определены, тьютор помогает выбрать ведущий образовательный стиль или модуль - тот, который окажется наиболее эффективным для освоения темы. Проектная работа, исследование, практика или что-то ещё. Главное - чтобы соответствовало индивидуальным особенностям ученика. И чтобы выбранный стиль не просто отвечал интересам, а ещё и активно развивал навыки и умения. В рамках этого этапа составляется так называемая «карта интересов». Визуально отображаются основные темы и направления. Карта помогает структурировать обучение и служит мощным мотивирующим элементом - ученик воочию видит свои достижения и прогресс. Тьютор активно вовлекает воспитанника в её создание. Так формируется большая ответственность за собственную учёбу. Плюс собирается тематическое портфолио. Статьи, книги, видео, исследования - всё, что углубляет понимание темы и расширяет кругозор. Портфолио становится не просто копилкой знаний, а средством для самоанализа и рефлексии. Позволяет осмысленно проживать свой путь в обучении. Наставник проводит консультации по теме. Обсуждаются ключевые аспекты материала, подходы к решению задач. Задача этих консультаций - поддерживать самостоятельность мышления. Чтобы ребёнок стремился находить собственные, индивидуальные способы решения. Тьютор создаёт условия: ученик может свободно высказывать идеи, пробовать разные

методы работы с информацией, не бояться ошибаться. Это, кстати, одно из самых ценных, что можно дать.

Третий этап. Самое ядро. Это реализация образовательного поиска. И сразу за ней - демонстрация того, что удалось найти и наработать. В центре всего - ученик. Не тьютор, не родители, а именно он. Сам или в группе - но активно. Ищет информацию. Анализирует. Собирает выводы. Не пересказывает чужие мысли, а формулирует свои. Такой подход даёт две вещи. Во-первых, глубокое понимание материала. Во-вторых - прокачку мышления. Критическое, аналитическое, синтетическое. Это не громкие слова, а реальные навыки. И они формируются только в деле.

Исследование завершено. Дальше - этап демонстрации. И тут важно: способ представления ученик выбирает сам. Комфортный для него формат. Никакого принуждения. Вариант первый. Устное сообщение. На занятии в группе или на классном часу. Помогает? Ещё как. Это развитие ораторских навыков. Учишься выстраивать структуру, держать внимание зала, уверенно подавать идеи. Словом, держать лицо. Вариант второй. Презентация. Уже серьёзнее. На конференцию или творческий фестиваль. Визуализация - мощное оружие. Информация становится наглядной, живой. Пока готовишь, учишься выделять ключи, формулировать лаконично, подбирать иллюстрации. Развивается креативность и гибкость в работе с разными форматами. И обязательная часть - обратная связь. Фидбек от тьютора и от всех, кто включён в процесс. Обсуждение результатов. Это не просто «молодец» или «не очень». Это реальная оценка достижений. И что важнее - поиск новых точек входа. Куда двигаться дальше? Какие вопросы остались? Создаётся атмосфера сотрудничества. Каждый высказывается, каждый задаёт вопросы. Общий опыт от этого только богаче.

Наконец - аналитика. Последний этап. Без него вся предыдущая работа теряет половину смысла.

Он целиком про самоанализ. Пройденный путь. Достигнутые результаты. Зачем это нужно? Чтобы у ученика сформировалась адекватная

самооценка. И умение рефлексировать - причём не только свои действия, но и чужие. Понимать, что меняется в нём самом, а что - в окружающих.

На этом этапе принимается решение. Либо продолжать поиск по той же теме, либо аргументированно от неё отказаться. Ученик осмысливает свои победы и провалы. И тут ключевой нюанс: он не просто фиксирует, что узнал и чему научился. Он анализирует, как именно его собственные действия повлияли на результат.

Рефлексия помогает выявить сильные стороны. И слабые - тоже. Понять, какие стратегии сработали, а какие - нет. Это не для самокопания, а для реального роста.

Что дальше? Ученик начинает лучше осознавать перемены внутри себя. И в мире вокруг. Он замечает, как его поведение и подход к обучению меняются со временем. Так развивается критическое мышление и способность к самоанализу. Привычка, которую сложно переоценить.

И ещё один важный аспект. Рефлексия не только на себя. Учителя смотрят и на других. Что двигало одноклассником? Почему он поступил так или иначе? Это путь к эмпатии и пониманию групповой динамики. А без этого, как известно, нормальное общение и сотрудничество просто невозможны.

И наконец. Аналитический этап помогает связать учёбу с жизнью. Какие новые знания приобрёл? Как они повлияли на личностное развитие? Где это можно применить на практике? Эта связь становится более глубокой. Учёба перестаёт быть абстракцией. Она обретает практический смысл. А это, пожалуй, самый ценный результат.

Тьютор на этом этапе - не начальник, скорее штурман. Ресурсами обеспечивает. Библиотеки, базы, свежие статьи - всё это идёт в дело. Даёт инструменты, которые позволяют копнуть глубже. Но под руку не лезет, и это принципиально.

Важный нюанс: специалист не делает за ребёнка. Его задача - создать условия для самостоятельной работы. Поможет, но только когда возникнет

реальный затык. Не спасает, а подсказывает. Такой подход, согласитесь, убивает сразу двух зайцев: уверенность растёт, и самостоятельность следом подтягивается.

А дальше ученик сам решает, как быть с темой. Решил продолжать? Отлично. Формулирует новые вопросы, ставит новые цели. Это его вдохновляет, даёт энергию для следующего рывка. Решил отказаться? Тоже нормально. Важно другое: чтобы он сумел аргументировать свой выбор. Осознать причины, понять - это не поражение, а шаг. Шаг к более осознанному, своему собственному направлению в учёбе.

Тьютор со своей стороны собирает отдельную встречу по итогам. Разбирают трудности, которые всплыли за время работы. И завершается весь цикл планированием следующего поиска. Фиксируют пожелания: по какой теме дальше двигаться, какой материал брать в работу. Всё по-человечески, без лишней бюрократии.

Тьюторинг, надо сказать, исключительно важен именно в начальной школе, поскольку в этот период у школьника происходит формирование базовых, фундаментальных навыков; в начальной школе закладывается та самая основа знаний и умений - чтение, письмо, математика, - и тьютор помогает детям осваивать эти навыки в комфортной, не стрессовой обстановке, что заметно снижает тревожность и повышает мотивацию к учёбе. Тьютор применяет индивидуальный подход к своему воспитаннику, и это обусловлено тем простым фактом, что каждый ребёнок уникален, обладает своими сильными и слабыми сторонами; следовательно, тьютор адаптирует учебный процесс под конкретные нужды ученика, уделяя больше внимания тем темам, которые вызывают у того затруднения. Начальная школа - это не только время для обучения, но и период активного формирования личности, и здесь тьютор становится не просто наставником, но и другом, который помогает детям чувствовать себя более уверенно и комфортно в учебной среде. Взаимодействие с тьютором способствует

развитию коммуникативных навыков у детей, что крайне важно для их успешной социализации в коллективе.

В начальной школе тьютор работает с ребёнком индивидуально. Это даёт возможность проработать материал качественно. И уделить внимание тем трудностям, которые реально всплыли на поверхность. Он отслеживает успехи, фиксирует достижения. Программу подгоняет под прогресс - не по шаблону, а по факту.

Но не только с учеником. Ещё активно взаимодействует с родителями. Даёт рекомендации: как поддержать процесс учёбы дома, чего стоит избегать, а на что, наоборот, нажать. Итог? Тьютор помогает не просто справляться со стрессом и школьными заморочками. Он создаёт безопасную, доверительную обстановку. Адаптация к новой среде проходит намного мягче.

Дети непредсказуемы. И тут важно сохранять спокойствие. Быть в тонусе, держать себя в руках. Готовым к любым неожиданностям - хоть к истерике, хоть к отказу работать. Проблемы в процессе обучения будут. Это нормально.

Тьюторы тесно кооперируются с классными руководителями. И это даёт реальные плоды. Вместе подбирают методы, техники - под каждого ребёнка. Чтобы максимально попадать в его индивидуальные потребности. Такой совместный подход позволяет учитывать всё: и особенности здоровья, и интересы, и проблемные зоны.

На практике часто берут игровые методы. Обучение становится увлекательнее, доступнее. Игры подбираются под конкретные задачи. Одному нужны речевые упражнения - развивать общение. Другому - игры на моторику, чтобы улучшить координацию и расшевелить физическую активность.

И последнее, но не по значению. Тьюторы уверенно советуют родителям: давайте детям больше самостоятельности. В учёбе. В бытовых

ситуациях. Пусть делают свои шаги в развитии. Даже если процесс идёт медленно. Даже если далеко не идеально. Это их путь.

Самостоятельность - штука ключевая. Именно она раскачивает уверенность и ответственность. Когда ученик сам принимает решения, пробует новое - даже с риском ошибиться, - он учится преодолевать трудности. Справляться с вызовами. Любая попытка - это уже опыт. Ценный. Даже если результат не дотянул до ожидаемой планки. В некоторых случаях родители, стремясь облегчить жизнь своим детям, могут наделять их чрезмерной зависимостью, выполняя за них часть работы или принимая решения вместо них. Однако такие действия могут тормозить развитие критического мышления и навыков саморегуляции. Поэтому тьюторы проводят работу с родителями, где рекомендуют им позволять детям пробовать делать задания самостоятельно, даже если процесс будет длиться дольше и не всегда будет выполняться на высшем уровне [13].

Такой подход развивает у детей важные качества: терпение, упорство и креативность. Дети учатся искать решения и справляться с неудачами, что, в свою очередь, формирует у них стойкость и уверенность в своих силах. Игры и задания, предлагаемые тьюторами, часто созданы именно с этой целью: помочь детям освоить новые навыки через самопознание и практику.

Родители, следуя советам тьюторов, могут сделать много для развития своего ребенка, закладывая основы его самостоятельности, уверенности и жизненной компетенции.

Тьюторы предупреждают, что выбор профессии тьютора требует осознанного подхода. Этот путь не всегда легок, и случаи выгорания среди профессионалов не редкость. Причины этого зачастую кроются в том, что результаты их работы могут быть неочевидными и невидимыми для окружающих.

Сложные процессы развития, как известно, требуют значительного времени, и порой замедление видимого прогресса или даже его полное отсутствие на поверхности оказывается следствием глубинной, интенсивной

внутренней работы, которая попросту не заметна для внешнего наблюдения. И эту истину, надо признать, бывает трудно принять как самим тьюторам, так и родителям, которые, естественно, ждут от своих детей определённых, зримых успехов и достижений. Тьюторы, в свою очередь, довольно часто сталкиваются с тем, что давление, исходящее от родителей, способно подрывать учебную мотивацию детей и их искреннее желание учиться - ведь такие родительские ожидания, особенно когда результаты не совпадают с их мечтами и представлениями о должном, могут стать серьёзным источником стресса для ребёнка. Тем не менее, тьюторы последовательно призывают родителей понимать, что каждый ребёнок уникален и что у каждого существует свой, неповторимый путь к успеху, а потому дети должны иметь возможность развиваться в собственном, естественном для них ритме - и именно такой подход, в свою очередь, принесёт им подлинное удовлетворение и чувство самореализации; осознание этого простого, но важного обстоятельства способно помочь и родителям, и тьюторам создать по-настоящему здоровую и продуктивную атмосферу для обучения и роста.

Надо сказать, что работа тьюторов сама по себе является весьма сложной и многогранной, несмотря на то что зачастую она воспринимается со стороны как поддержка и помощь ученикам. Одной из главных профессиональных трудностей здесь выступает необходимость быстро адаптироваться к уникальным, зачастую очень разным потребностям каждого отдельного ученика. Помимо того, сплошь и рядом возникают сложности с установлением доверительных отношений с воспитанниками: многие дети могут быть совершенно не готовы открываться или делиться своими проблемами, что, естественно, сильно затрудняет как сам процесс обучения, так и адаптацию ребёнка к школе. В таких обстоятельствах тьюторы вынуждены проявлять терпение и чуткость, чтобы завоевать доверие подопечных, причём этот процесс может занять гораздо больше времени, чем изначально предполагалось [13]. К тому же, огромную роль в работе тьютора играет эмоциональная нагрузка - ведь он не просто обучает, но и становится

своего рода психологической опорой для своих подопечных; сложные жизненные ситуации (например, низкая учебная мотивация или проблемы в семье) могут сильно влиять на его собственное эмоциональное состояние, требуя от тьютора не столько даже педагогических, сколько именно психологических навыков и компетенций.

Параллельно со всем этим тьюторы сталкиваются с массой сугубо административных задач - ведение отчётности, планирование занятий, взаимодействие с родителями; все эти рутинные обязанности отнимают немало времени и сил, отвлекая от непосредственного, живого общения с учениками. Вдобавок ко всему, тьюторы очень часто работают в условиях неопределённости и постоянного давления, связанного с ожиданиями как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны родителей. Таким образом, вся профессиональная деятельность тьюторов требует от них высокой степени гибкости, огромного терпения и серьёзной эмоциональной устойчивости.

1.3 Особенности социальной ситуации развития и деятельности в младшем школьном возрасте

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте характеризуется переменой в системе отношений ребёнка с окружающим миром, что обусловлено началом обучения в школе. В этот период ребёнок обретает новый статус - становится учеником, а его ведущая деятельность сменяется с игровой на учебную.

Учебная деятельность обладает общественной значимостью и ставит ребёнка в новую позицию по отношению к взрослым и сверстникам, что влечёт за собой изменение его самооценки и сказывается на внутрисемейных отношениях.

Д.Б. Эльконин подчёркивал, что учебная деятельность является общественной по своему содержанию (в ней происходит освоение

культурных и научных достижений человечества), по своему смыслу (она имеет общественное значение) и по исполнению (осуществляется в соответствии с установленными правилами и нормами). Именно она становится ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте, когда активно формируется личность ребёнка.

Переход к учебной деятельности происходит на фоне внутреннего противоречия в социальной ситуации развития ребенка: дошкольник перерастает возможности сюжетно-ролевой игры и прежние отношения с взрослыми и сверстниками, основанные на игре. Ранее эти игровые взаимодействия способствовали развитию ребенка, но теперь они исчерпали себя. Дошкольник начинает осознавать свою незначимость в социальном окружении и все чаще испытывает потребность выполнять важную работу для других, что формирует его внутреннюю позицию школьника. Ребенок начинает видеть себя со стороны, как бы глазами взрослого. Поэтому кризис, возникающий при переходе к школьному обучению, называется кризисом потери непосредственности.

Социальная ситуация развития в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту охватывает как объективные изменения места ребёнка в системе социальных отношений, так и субъективное переживание этих изменений в его сознании. Единство указанных двух аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребёнка на данном переходном этапе. Однако простого изменения социальной позиции недостаточно для того, чтобы скорректировать направленность и содержание развития. Необходимо, чтобы ребёнок принял и осмыслил эту новую позицию, а также обрёл новые смыслы, связанные с учебной деятельностью и школьными отношениями. Лишь при таком условии становится возможной реализация нового потенциала развития личности.

В связи с этим субъективным аспектом социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте выступает внутренняя позиция школьника, определённая Л.И. Божович как система потребностей и стремлений ребёнка,

связанных со школой. Это такое отношение к учебному процессу, при котором ребёнок воспринимает свою причастность к школе в качестве важной личной потребности. Л.И. Божович подчёркивала значимость этого новообразования, утверждая, что «внутренняя позиция школьника» и социальные мотивы учения представляют собой исторические феномены. Внутренняя позиция школьника, выражающая стремление занять новое социальное положение, становится центральным элементом личностного развития, влияя на поведение ребёнка и формируя его отношение к окружающему миру, самому себе и другим людям.

Стремление ребёнка к взрослости находит своё выражение в осознании школьной жизни как занятия общественно значимой деятельностью, протекающей в публичном пространстве; именно это восприятие делает учёбу адекватным путём к взрослой жизни, позволяя ребёнку чувствовать себя причастным к «настоящему» делу. Собственный анализ: здесь важно заметить, что ребёнок не просто подражает взрослым, а начинает выстраивать социально одобряемую траекторию развития, где школа выступает институциональным мостом между детством и взрослостью. Однако формирование такой внутренней позиции не происходит изолированно: на неё влияют три ключевых фактора - отношение близких взрослых к учёбе (транслируемая ценность образования), мнение сверстников (социальное сравнение и принятие в группе) и возрастная динамика (возможность подняться в глазах младших и сравниться со старшими). Собственный анализ: последний фактор особенно показателен - он доказывает, что внутренняя позиция школьника имеет не только когнитивный, но и статусно-иерархический характер; ребёнок стремится занять новое место в системе возрастных отношений, что придаёт учёбе дополнительный личностный смысл.

Внутренняя позиция школьника на поведенческом уровне раскрывается через два взаимосвязанных процесса: во-первых, это осознанный отказ от сугубо игрового, непосредственного дошкольного

способа существования, а во-вторых, устойчивое позитивное отношение именно к учебной деятельности, причём особенно - к её содержательным, обучающим аспектам. Собственный анализ: ключевой нюанс здесь в том, что позитивное отношение формируется не к внешним атрибутам школы (форма, портфель, звонки), а к самому процессу учения, что принципиально отличает глубокую внутреннюю позицию от поверхностной «игры в школьника». Именно поэтому развитие внутренней позиции выступает одной из главных предпосылок успешной адаптации к школьной жизни: она не просто облегчает первый этап, а задаёт всю последующую динамику освоения учебной деятельности и принятия нового образа жизни школьника. Собственный анализ: таким образом, внутренняя позиция выполняет роль системообразующего компонента психологической готовности к школе - без неё даже развитые интеллектуальные и физические предпосылки могут не привести к реальной успешности, так как ребёнок внутренне не принимает сам смысл школьного существования.

Поступление в младшую школу знаменует собой принципиальный выход ребёнка за пределы семьи, что влечёт за собой расширение круга значимых людей: возникают новые авторитеты (прежде всего учитель), а отношения с одноклассниками обретают более сложный, многоуровневый характер. Собственный анализ: ключевое отличие от дошкольного возраста здесь - появление публичной, институционально закреплённой оценки поведения и результатов, что лишает взаимодействие былой непосредственности. Взаимоотношения с родителями также неизбежно трансформируются, поскольку теперь в центре оказывается особая триада «ребёнок – взрослый – учебная задача», где взрослый (учитель или родитель) выступает не просто партнёром по игре, а носителем требований и критериев. Собственный анализ: именно этот сдвиг - переход от свободной игры к нормативно заданной деятельности - порождает принципиально новую систему прав, обязанностей и требований к ребёнку, меняя его образ жизни, распорядок дня и даже самоощущение. Если в дошкольном детстве

существовали две главные сферы взаимодействия - «ребёнок – взрослый» (обобщённый) и «ребёнок – дети», - то с приходом в школу первая из них расщепляется на два самостоятельных, хотя и тесно связанных компонента: «ребёнок – родитель» и «ребёнок – учитель». Собственный анализ: это расщепление имеет глубокие последствия: теперь ребёнок вынужден постоянно лавировать между разными, иногда конфликтующими ожиданиями (домашними и школьными), что требует от него гибкости и рефлексии, которых в дошкольном возрасте просто не существовало.

Само поступление в школу вызывает кардинальные сдвиги во всей системе отношений ребёнка - как со взрослыми, так и со сверстниками, причём взаимодействие с учителем становится в этот период ключевым, задающим траекторию дальнейшего развития. Собственный анализ: принципиально то, что учитель теперь выступает не просто транслятором знаний, а представителем культуры и носителем образцов поведения - своего рода «лицом общества» в школьном микрокосме. Эффективность учебной деятельности и поведение в целом постоянно оцениваются учителем, и эта оценка оказывает колоссальное, зачастую решающее влияние на все остальные отношения ребёнка: с другими учителями, с родителями и со сверстниками. Более того, от того, какие именно оценки получает ребёнок, самым прямым образом зависит его взаимодействие и с друзьями, и с семьёй - отношение к отличнику, удостоенному похвалы за примерное поведение, принципиально отличается от отношения к тому, кто пренебрегает учебными обязанностями и школьными правилами. Собственный анализ: здесь возникает эффект социального «эха» - учительская оценка не остаётся внутри школы, а транслируется во все сферы жизни ребёнка, определяя его статус и среди одноклассников, и в собственной семье. Выходит, что в младшем школьном возрасте система отношений «ребёнок – учитель» превращается в своеобразную миниатюру более широкой связи «ребёнок – общество»: сама школа воплощает в себе общественные требования, базируется на принципах формального равенства и на единой системе общих стандартов и критериев

оценки. Собственный анализ: именно поэтому первый учитель для младшего школьника - это не просто педагог, а первый в жизни представитель «большого мира» с его правилами, справедливыми и несправедливыми оценками, что делает школьную адаптацию не только когнитивным, но и глубинным личностным испытанием.

С поступлением в школу первоклассник оказывается погружённым в принципиально новую систему внешних требований и обстоятельств, которая отличается жёсткой структурированностью мира отношений - и это, несомненно, серьёзно усложняет его жизнь, требуя организованности, ответственности за собственные поступки и поведения, а также неукоснительного соблюдения строгих, обязательных социальных и школьных норм. Собственный анализ: ключевой момент здесь - появление внешнего, институционально закреплённого контроля, которого в дошкольном детстве практически не существовало; теперь ребёнок впервые сталкивается с безличной системой правил, действующей независимо от его желаний и настроения. Перед младшим школьником встаёт многозадачная проблема: освоить совершенно новое образовательное пространство, выработать для себя новый распорядок дня, войти в новый коллектив сверстников (зачастую - первый в его жизни стабильный социальный коллектив в виде школьного класса), принять множество ограничений и правил, регламентирующих поведение, а параллельно - установить отношения с учителем и наладить новые формы взаимодействия с родителями уже в домашней обстановке. Собственный анализ: показательно, что требования предъявляются одновременно в двух пространствах - школьном и домашнем, причём они могут не совпадать или даже противоречить друг другу, что создаёт дополнительную когнитивную и эмоциональную нагрузку на ребёнка. От ребёнка ожидают, что он будет приходить в школу вовремя, неукоснительно следовать распорядку, соблюдать установленные правила, выполнять учебные задания (и в классе, и дома), а также самостоятельно преодолевать неизбежно возникающие

трудности в учёбе. Собственный анализ: обращает на себя внимание слово «преодолевать» - оно фиксирует сдвиг от дошкольного принципа удовольствия к школьному принципу долженствования, что является психологически очень непростым переходом. Однако далеко не все дети легко и безболезненно справляются с этими новыми требованиями, что связано с самыми разными факторами - как субъективными (индивидуально-психологические особенности, уровень готовности), так и объективными (характер требований, стиль учителя, семейная ситуация).

Новая социальная ситуация развития младшего школьника с неизбежностью порождает потребность в особой ведущей деятельности, которая смогла бы обеспечить формирование основных психологических новообразований на данном возрастном этапе. Собственный анализ: логика здесь такова - если изменилась система отношений «ребёнок - мир», то должен измениться и тип деятельности, который опосредует эти отношения; иначе развитие затормозится или пойдёт по дезадаптивному пути. Именно учебная деятельность становится той самой ведущей деятельностью, которая позволяет ребёнку не просто приспособиться к новым жёстким условиям, но и активно развиваться в них, присваивая культурные способы действия и формируя произвольность, рефлексивность и внутренний план действий. Собственный анализ: важно подчеркнуть, что учебная деятельность не просто «заменяет» игру, а качественно перестраивает всю психику ребёнка - от мотивационной сферы до интеллектуальных операций; и именно степень принятия этой деятельности в качестве ведущей и определяет, насколько успешно ребёнок пройдёт кризис первого класса. Таким образом, учебная деятельность выступает одновременно и инструментом освоения новой социальной реальности, и механизмом формирования возрастных новообразований, и критерием успешности адаптации к школьной жизни.

Сравнивая игровую деятельность (ведущую в дошкольном возрасте) с учебной деятельностью младшего школьника, можно выделить несколько ключевых различий.

Во-первых, учебная деятельность носит обязательный характер и направлена на достижение конкретной цели, которую ребёнок должен осознать. Это, в свою очередь, создаёт условия для развития навыков самостоятельной постановки целей.

Во-вторых, учебная деятельность отличается произвольностью, благодаря чему ребёнок учится управлять своими эмоциями, движениями, вниманием и общением с окружающими. Произвольный характер учебной деятельности возможен только при условии произвольности всех психических процессов, а она, в свою очередь, помогает ставить цели и достигать их. Произвольность психических процессов становится одним из главных психологических новообразований, которые возникают в младшем школьном возрасте под влиянием учебной деятельности как ведущей.

Кроме того, учебная деятельность влияет и на развитие других важных новообразований. Решая учебные задачи, ребёнок вынужден представлять результат своих действий, заранее предвидеть конечный итог и продумывать последовательность шагов для достижения цели. Всё это требует способности к мысленному планированию, которая становится возможной благодаря развитию внутреннего плана действий. На предыдущем возрастном этапе такая способность практически отсутствовала - у детей были лишь отдельные предпосылки к её формированию (например, эгоцентрическая речь, сопровождающая игру). Но под влиянием учебной деятельности способность к внутреннему планированию начинает развиваться гораздо быстрее.

Учебная деятельность развивает у младших школьников аналитические навыки. Конкретно - три важные вещи. Первое: умение выделять главные, значимые характеристики предметов и явлений, отсекая второстепенные детали. Второе: способность определять ключевые условия учебной задачи - те, что влияют на успешное решение не только этой, но и похожих на неё. Третье: умение анализировать собственные действия. Без этого, сами понимаете, никакого осознанного движения вперёд не получится.

Само умение планировать свои действия во внутреннем плане и способность к анализу лежат в основе ещё одного важнейшего психологического новообразования, которое как раз и складывается в младшем школьном возрасте. Речь о рефлексии. Что это такое? Способность к самоанализу и осмыслению собственных поступков. Благодаря ей ребёнок начинает понимать, чем вызваны его действия. Есть два верных признака, что рефлексия уже сформировалась. Во-первых, ученик может подробно, шаг за шагом объяснить алгоритм решения задачи, который привёл его к верному результату. Во-вторых, он способен наглядно представлять, обобщать и классифицировать свои собственные умственные действия - те, что скрыты от внешнего наблюдения. Когда рефлексия работает, умственные действия ребёнка перестают быть случайными. Они приобретают осмысленный характер. Он отдаёт себе отчёт: почему сначала выполнил одно действие, а уже затем перешёл к другому. Без этого, извините, не учёба, а баловство какое-то.

Главные психологические новообразования, которые формируются у младших школьников под прямым воздействием учебной деятельности, - это планирование во внутреннем плане, аналитические навыки и рефлексия. Именно эти три процесса обеспечивают перестройку и последующее улучшение ключевых психических функций ребёнка: внимания, восприятия, памяти и мышления. А это, в свою очередь, ведёт к одному - их произвольность, осознанность и контролируемость растут. И вот в этом, собственно, и заключается основное влияние учебной деятельности на психическое развитие младшего школьника. Без неё все эти механизмы так и остались бы в зачаточном состоянии.

Д. Б. Эльконин выделил несколько компонентов, из которых складывается структура учебной деятельности. Разберём их по порядку.

Во-первых, мотивация учения. Это целая система стимулов, которые побуждают ребёнка к обучению и наполняют его учебную деятельность личностным смыслом. Без неё, сами понимаете, всё остальное рассыпается.

Во-вторых, учебная задача. Понимается как совокупность таких заданий, выполнение которых помогает школьнику освоить обобщённые способы действий. Не просто сделать, а понять принцип.

В-третьих, учебные действия. Это те операции, посредством которых и усваивается учебная задача. Сюда относятся и специфические для каждого предмета действия, и общие, универсальные - то, что ученик делает на уроке постоянно.

В-четвёртых, контрольные действия. Они позволяют ребёнку отслеживать сам процесс усвоения задачи. Что получилось, что нет, где сбился.

И наконец, в-пятых, оценочные действия. С их помощью определяется, насколько успешно усвоена учебная задача. Итог, так сказать, подводится.

Учебная деятельность, надо сказать, тесно связана с трудовой. Участие детей в труде серьёзно влияет на их психическое и личностное развитие, а заодно и на сам процесс усвоения знаний. Одна из ключевых проблем школьного обучения в том и заключается, что знания сплошь и рядом оказываются оторванными от реальной жизни. Ребёнок может выучить объём сведений, запомнить формулировки и определения, даже проиллюстрировать их примерами. Но применить на практике - далеко не всегда способен. Эта проблема существенно смягчается, когда детей вовлекают в трудовую деятельность прямо в рамках учебного процесса. Задача школы - не просто передавать знания. Нужно ещё через учебную деятельность формировать нравственные качества и воспитывать разные стороны личности. А трудовая деятельность для этого создаёт особенно благоприятные условия. Потому что её результаты имеют реальную, осязаемую форму. И, кроме того, в процессе труда становится гораздо очевиднее необходимость объединять усилия для достижения общей цели.

Для младших школьников характерны следующие виды трудовой деятельности:

- Самообслуживание - труд, связанный с обслуживанием себя: приём пищи, гигиенические процедуры, одевание и раздевание.
- Хозяйственно-бытовой труд - уборка, мытьё, стирка, действия, направленные и на самообслуживание, и на общественные нужды.
- Труд на природе - уход за деревьями, растениями, животными, выращивание овощей на огороде, озеленение территории.
- Ручной и художественный труд - поделки из природных материалов, бумаги, картона, ткани, дерева.

Дети начинают осваивать самообслуживание ещё в дошкольном возрасте. В младшей школе эти навыки продолжают закрепляться и развиваться. Создаётся хорошая основа: уважение к труду взрослых, понимание его роли в обществе, готовность к длительным физическим усилиям. Эффективность формирования таких навыков резко возрастает, когда ребёнок может непосредственно переживать свои обязанности. Не просто знать, а делать, ошибаться, пробовать снова.

В школе стоит регулярно давать детям задания, которые имеют реальный смысл для всего класса. Ну, например: протереть парты, полить цветы. Мелочь? Да. Но общая. Подобные поручения помогают ребятам перешагивать через свои «хочу сейчас» и личные желания. Особенно ценны те виды самообслуживания, которые заставляют младших школьников действовать сообща. Выполняя их, дети учатся договариваться, подстраиваться под другого. Поддерживать товарища, помогать, если кто-то не справляется. И постепенно до них доходит: есть общие цели класса, и есть личная ответственность - сделать дело вовремя и как надо.

Требовательность. И чёткая организация. Вот два кита, на которых держится привычка участвовать в общей трудовой деятельности. Без них никуда. Когда эти условия соблюдаются, у ребёнка появляется желание вносить свой вклад без постоянных напоминаний. А это уже основа для воспитания трудолюбия - качества, между прочим, ключевого. В чём оно проявляется? В усвоении знаний о труде. В осмыслении того, что узнал. В

понимании: какие вообще бывают виды труда, что именно ты делаешь и зачем.

Дежурства - ещё одна хорошая форма для развития самостоятельности. Там выстраивается целая система требований. И предъявляют их друг другу сами учащиеся. Эти требования постепенно превращаются в нормы взаимодействия - не только между одноклассниками, но и между разными группами, разными классами. И когда эти нормы соблюдаются строго, они усваиваются естественно. Глубоко, без зубрёжки, входят в привычку.

На практических занятиях, в разных видах труда у детей формируются умения и навыки. Психологическое значение этого трудно переоценить. Растёт интерес к труду. Появляется уверенность в своих силах. Желание самому, без подсказок, осваивать новые вещи. В процессе складываются условия, чтобы удовлетворялись интересы и склонности детей. А это, в свою очередь, развивает задатки к определённым видам деятельности. У младших школьников такие склонности постепенно перерастают в устойчивые трудовые и профессиональные интересы. И потом, уже в старшем возрасте, это серьёзно повлияет на их личностное и профессиональное самоопределение.

Помимо всего прочего, трудовая деятельность вполне успешно решает и задачи, связанные с эстетическим воспитанием: такого рода эффект достигается за счёт тщательного отбора разнообразного, эстетически наполненного содержания труда, а также благодаря таким методам проведения занятий, которые развивают у детей эстетические чувства, активизируют творческую фантазию и пробуждают живой интерес к художественному творчеству.

Надо сказать, что большинство детей, находящихся в младшем школьном возрасте, с явной радостью включаются в любую работу и достаточно легко увлекаются трудовой деятельностью; однако их желания сплошь и рядом носят ситуативный, сиюминутный характер, а поведение отличается неустойчивостью и быстрой сменой эмоциональных состояний.

Эти дети проявляют живой интерес к конкретным, вполне определённым задачам, они эмоциональны и активны, - но при этом их энергия подчас не соответствует их реальным физическим и психическим возможностям. Вследствие этого они могут довольно быстро терять интерес к занятиям, не доводить начатое дело до конца и без особых причин переключаться с одного занятия на другое.

Чтобы поддерживать у детей устойчивую активность и готовность к действию, мало одного желания. Нужно регулярно обновлять содержание, формы и методы занятий. Внимательно учитывать время работы. И постоянно стимулировать у ребёнка положительное отношение к труду - без этого всё рассыпается. Младшие школьники, к счастью, легко поддаются эмоциональному влиянию. Их можно без особых усилий увлечь работой, переключить на полезные занятия, вызвать позитивный настрой. Главное - попасть в нужную волну.

Одна из ключевых особенностей общения в младшем школьном возрасте - высокая потребность детей во взаимодействии со взрослыми. Это, без сомнения, факт. Но общение в школе сильно отличается от того, к чему ребёнок привык дома. Взаимодействие с учителем организует и учебную, и внеучебную деятельность. Общение первоклассников с педагогом держится на двух основных мотивах. Первый - деловой. Здесь реализуются формальные права и обязанности сторон. Второй - личностный. В этом случае проявляется глубинная потребность ребёнка во взаимопонимании и эмоциональном контакте. Для первоклассников вообще характерно положительное отношение к учителю. Именно оно и обеспечивает открытость, доброжелательность. Бывают, конечно, редкие исключения: отрицательные или даже конфликтные отношения, когда ученик не принимает личность педагога, проявляет агрессию или, наоборот, замыкается. Но такие случаи встречаются нечасто. Подавляющее

большинство первоклассников относятся к своему учителю с искренним уважением. И признают его авторитет - причём как непререкаемый.

Доверительные отношения позволяют детям обращаться к учителю по самым разным поводам. Начиная от мелких, почти незначительных вопросов. И заканчивая достаточно серьёзными, а подчас и сугубо личными. Младшие школьники охотно делятся с учителем переживаниями, заботами, семейными событиями. Если возникает конфликт со сверстниками или какая-то обида, они тоже чаще всего идут именно к нему. Учитель воспринимается детьми как общий нравственный арбитр, верховный судья в спорах. Высокий авторитет в начальной школе объясняется двумя вещами: личностными качествами педагога и той особой социальной ситуацией, в которой оказываются дети в этом возрасте. Общение с учителем играет огромную роль в психическом развитии младших школьников. А на характер этого взаимодействия сильно влияет стиль педагогического общения. Он отражает и коммуникативные способности самого педагога, и особенности его отношений с детьми, и его творческую индивидуальность, и специфику классного коллектива. Многие психологи справедливо подчёркивают: идеальный стиль общения учителя должен включать внимание к личностным особенностям каждого ребёнка, высокий уровень эмпатии (способность понять цели и мотивы ученика), доброжелательность, искреннюю заинтересованность в его успехах и, наконец, рефлекссию - то есть умение анализировать собственную педагогическую деятельность. Без этого набора, сами понимаете, никакого продуктивного общения не получится.

Учитель может ребёнку и помочь, и навредить. Это как палка о двух концах. Если действует обдуманно - отлично. А если реагирует резко, невпопад, демонстрирует странное поведение - тогда только усугубит. И тут важно вот что: когда между ним и учеником сложились тёплые, доверительные отношения, это - прочный фундамент. Любые проблемы в учёбе или поведении решаются быстро и без лишней нервозности.

А если наоборот? Если между педагогом и ребёнком пробежала чёрная кошка, возникла взаимная неприязнь или просто постоянное напряжение? Тогда типичные возрастные особенности младшего школьника обостряются многократно. На личностном развитии это сказывается самым печальным образом. Так что учитель начальной школы - фигура серьёзная. Своим авторитетом он влияет на личность ребёнка едва ли не так же сильно, как родители. Поощряет или порицает, уделяет внимание или демонстративно его лишает, показывает пример каждый день - и всё это работает.

Что касается учебной деятельности. Для младшего школьного возраста она ведущая, это общеизвестно. Но она же тесно переплетена с игрой. Игровая деятельность никуда не девается, она по-прежнему актуальна и значима. Однако с началом учёбы игры меняются - по характеру, по содержанию, по направленности.

Во-первых, игры всё больше подчиняются учебной деятельности. Это факт. Во-вторых, происходит интериоризация игровых действий — постепенный переход от внешней, развёрнутой игры к внутренним играм воображения. Кроме того, растёт значение игр с конкретным результатом: спортивных, интеллектуальных. И одновременно укрепляется роль дидактических и компьютерных игр. В них чёткие правила, обязательные для всех участников. Без вариантов.

Хотя у младшего школьника игра выполняет в основном вспомогательную роль, она остаётся важной и значимой. Почему? Потому что игра делает смысл окружающих предметов и явлений более очевидным для детского понимания. Через игру ребёнок глубже осваивает смысл вещей, у него развиваются социальные мотивы поведения, и он учится следовать правилам. Более того, игра активно способствует развитию всех познавательных процессов. Без неё, сами понимаете, было бы скучно и плохо.

Т.Ф. Пожидаева в своих работах ввела понятие синергетической функции игры — и применила его именно к младшим школьникам. Если

объяснять коротко, то суть вот в чём: игра запускает механизмы самоорганизации, помогает ребёнку самоутвердиться, определиться с собственными желаниями и в итоге — самореализоваться. Формулировки, конечно, наукообразные, но за ними стоит совершенно живая и понятная реальность. Синергетическая функция опирается на теорию самоорганизации. Благодаря ей можно объяснить, почему в игре привычные модели поведения вдруг меняются, причём порой самым неожиданным образом. Игра влияет на формирование игрового сознания и на развитие глубинных личностных структур. Каких именно? Критичность, мотивация, рефлексия — это раз. Способность докопаться до скрытых причин событий — это два. И умение расставлять приоритеты между тем, что важно для общества, и тем, что ценно лично для тебя, — это три. Внушительный набор, не правда ли?

Игра и учебная деятельность имеют между собой серьёзные качественные различия. Но переход от игры к серьёзным занятиям происходит плавно — через Между игрой и учебной деятельностью пропасть. Различия у них серьёзные, качественные. Однако переход от одного к другому не происходит резко, словно по щелчку. Он идёт плавно, через специальные переходные формы. И среди этих форм пальма первенства принадлежит дидактическим играм. Что это такое? Это особая разновидность игр, где есть правила, но разрабатывает их педагог — не для развлечения, а для обучения и воспитания. Такие игры решают конкретные учебные задачи, но при этом развивают ребёнка именно через игру.

И тут кроется главный трюк, главная особенность дидактической игры. Учебная задача в ней... спрятана. Замаскирована. Дети в первую очередь увлечены игровыми действиями. Они могут даже не догадываться, что параллельно решают какую-то учебную задачу. И в этом их сила: благодаря такому «обману» ребёнок непроизвольно, играючи усваивает нужные знания и навыки. Отношения между учениками и учителем строятся вокруг игры, а не вокруг учебной ситуации. Для ребёнка это остаётся игрой — со всеми её

атрибутами, эмоциями и удовольствием. Для взрослого — это продуманный способ обучения. Конечная цель дидактических игр проста: сделать переход к полноценным учебным задачам более лёгким, быстрым и безболезненным.

ГЛАВА II ОСНОВНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБОСНОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

2.1 Методы опытно-экспериментальной реализации программы тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития

Еще раз отметим, что предметом исследования является авторский методико-практический материал Заморкова Максима Денисовича 20.02.2016 г.р., который имеет диагноз детский церебральный паралич (ДЦП). Максим страдает от спастической диплегии, что приводит к значительным ограничениям в его движениях и функциональных возможностях. Он не может передвигаться самостоятельно. Плюс тремор рук. Даже простые действия даются с трудом - скажем, писать или взять какую-то мелочь. Учитывая такую специфику, мы и затеяли исследование. Нужно найти методы коррекции и реабилитации. Такие, которые реально помогут улучшить его моторные навыки. И общее развитие, само собой, тоже подтянуть.

В основу легли несколько серьёзных подходов. Во-первых, системно-деятельностный - тут труды Афанасьева, Леонтьева, Сластенина, Рубинштейна. Во-вторых, смысловой подход к поколенческой коммуникации (это Леонтьев Д. А.). Взяли также понятие самоопределения Петровского. И концепцию возрастных кризисов Выготского. На такой базе и строили работу.

Эксперимент стартовал во втором классе. Уже два года идёт. За это время перепробовали многое. Индивидуальные занятия с логопедом и дефектологом. Групповые - с другими детьми. И регулярно, без пропусков,

наблюдаем за изменениями. За состоянием здоровья. За уровнем активности Андрея. Смотрим, что работает, а что - нет.

Методы и методики исследования:

- Теоретические. Тут два основных направления. Во-первых, анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Во-вторых, системный анализ базовых понятий. Без этого фундамента, сами понимаете, ни одно серьёзное исследование не обходится.

- эмпирические – Набор методов довольно широкий: наблюдение, опрос, оценка и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, контрольные срезы, специальные упражнения. Плюс элементы геймификации и визуализации — это уже ближе к современным практикам. А теперь конкретные методики, которые использовались: «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова); «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич); Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан; «Оценка положительной мотивации к учебной деятельности» (Н.Г. Лусканова); «Определение мотивов обучения» (Н.Г. Гинзбург); «Лесенка побуждений» (И.К. Маркова, А.И. Божович); «Лесенка» (В.Г. Щур); «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой); «Рукавички» (Г.А. Цукерман); «Ковёр» (Р. Овчарова). Список, как видите, внушительный. Каждая методика решает свою задачу, а вместе они дают довольно полную картину.

- Методика «Эмоциональная идентификация» (автор — Е.И. Изотова) позволяет выявить у детей младшего школьного возраста особенности распознавания эмоций разной модальности, а также индивидуальные черты их эмоционального развития. В качестве стимульного материала используются пиктограммы (схематичные изображения эмоций), а также фотографии лиц взрослых и детей с разными эмоциональными выражениями.

- Методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич). Выявляет тревожность и страхи, тревожный характер линий (сильный или слишком слабый нажим на карандаш).
- Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан. Помогает выявить общий уровень школьной тревожности учащихся.
- Методика «Оценка положительной мотивации к учебной деятельности» (автор — Н.Г. Лусканова) включает десять вопросов. Отвечая на них, учащиеся выражают своё отношение к школе, к учебному процессу, а также показывают, как эмоционально они реагируют на школьную ситуацию.
- Методика «Определение мотивов обучения» Н.Г. Гинзбурга. Направлена на определение у младших школьников таких мотивов обучения, как внешний, учебный, игровой, социальный, позиционный, направленный на оценку.
- Методика «Лесенка побуждений» (авторы — И.К. Маркова и А.И. Божович). Она позволяет определить, как соотносятся познавательные мотивы с социальными. Обследование можно проводить по-разному: либо фронтально со всем классом, либо индивидуально с каждым ребёнком. Задача ученика — построить лесенку из восьми карточек. Называется она «Зачем я учусь». По тому, как ребёнок выстраивает ступеньки, видно, что для него важнее: узнать что-то новое или получить одобрение, похвалу, занять место в коллективе. Штука, кстати, довольно наглядная.
- Методика «Лесенка» (автор - В.Г. Щур) позволяет выявить представления ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают окружающие, и как эти оценки соотносятся между собой. Детям показывают рисунок лестницы из семи ступенек и просят поместить себя на ту ступеньку, на которой, как им кажется, они стоят.
- Методика «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой). Выявляет уровень осознанности нравственных категорий и адекватность оценки наличия у себя нравственных качеств. Экспериментатор спрашивает

у ребёнка, как он сам себя воспринимает, и оценивает по десяти различным положительным качествам личности.

- Методика «Рукавички» (автор - Г.А. Цукерман) предназначена для выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий при организации и осуществлении совместной работы. Дети, сидящие парами, получают изображения левой и правой рукавички и задание украсить их узорами так, чтобы рукавички составили пару. Узор может быть любым, но перед началом рисования дети должны договориться между собой о том, какой именно узор они будут использовать..

- Методика «Ковёр» (автор - Р. Овчарова) предназначена для диагностики уровня сформированности навыков группового взаимодействия у учащихся в условиях решения учебной задачи. В ходе выполнения задания оцениваются коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия: умение учитывать разные точки зрения, формулировать и высказывать собственное мнение, а также способность договариваться с другими и приходить к общему решению в совместной работе.

В качестве дополнительных методов были использованы: статистические – количественный и качественный анализ экспериментального материала; коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Для решения поставленных задач реабилитационного характера были использованы следующие методические подходы:

1. Изучение и анализ общей и специальной научно-исследовательской и методической литературы по проблеме реабилитации лиц с ДЦП (детским церебральным параличом) и ОДА (остеоартритом). Это позволило своевременно определить пути и возможности как правильного лечения, так и будущего процесса реабилитации, имея на сегодняшний день полное представление об анамнезе и возможных ограничениях.

2. Метод непосредственного наблюдения за предметом исследования.

Родители совместно с врачами постоянно вели тщательное наблюдение за предметом исследования, проводили своевременные сдачи анализов и медицинские обследования, записывали все изменения с рождения. Это позволяет на данный момент получить объективную информацию о поведении, действиях и о характеристике здоровья предмета исследования.

3. Метод интервью и диалога.

В центре исследования находилось следующее: участники задавали вопросы и выстраивали беседу (диалог), чтобы, с одной стороны, получить нужную информацию, а с другой - глубже понять трудности, сопровождающие развитие изучаемого предмета. Применялись разные формы беседы: структурированные интервью с жёстким перечнем вопросов; полуструктурированные, где задавались лишь основные темы без строгой последовательности; и полностью неструктурированные, которые велись свободно, без каких-либо ограничений.

Именно этот метод - метод беседы в его разнообразных вариантах - позволил родителям значительно лучше разобраться в сложных социальных явлениях, в динамике отношений, в особенностях поведения ребёнка и в тех мотивах, которые им движут.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы

Экспериментальное исследование, как было указано ранее, началось во втором классе в 2024 году и продолжается по сегодняшний день. С самого начала реализации данного эксперимента был применён метод наблюдения, который стал основным инструментом для сбора данных о поведении и взаимодействии участника в естественной образовательной среде. Наблюдение обеспечило возможность получения объективной информации о динамике развития ребёнка с ДЦП и ОДА, а также о влиянии различных факторов на его реабилитационные процессы.

Характеристику собирали по крупицам. Педагог-психолог, дефектолог, логопед - вот кто её давал. И это оказался важнейший этап. Благодаря ей удалось глубже понять, что за ребёнок перед нами, его индивидуальные особенности. Выявили и сильные стороны, и слабые - именно в контексте учёбы и реабилитации. Информация от специалистов сыграла ключевую роль. Сложилась целостная картина состояния мальчика. А дальше уже чётче определили направления работы и то, какие вмешательства действительно нужны.

М. то и дело показывал, что не верит в себя. «Я не смогу», «у меня не получится» - такие заявления звучали постоянно. На уроках труда систематически отказывался от практических занятий. Похоже, дело в низкой самооценке и страхе оценки. Страхе, что его способности раскритикуют. Ещё он часто просил помощи у других. Причём по любому поводу. Это говорило о зависимости от внешней поддержки. И о том, что уверенности в своих силах катастрофически не хватает.

С одноклассниками общаться было тяжело. М. избегал контактов, проявлял неохоту. На переменах предпочитал сидеть за партой один. Почему? Скорее всего, сыграли роль две вещи. Первое - физические ограничения. Второе - психологический дискомфорт. Стеснение, страх, что высмеют, что не поймут. И в итоге - добровольное одиночество. М. испытывал значительные затруднения при передвижении по классу с помощью ходунков, что усиливало его тревожность. Он боялся, что его передвижение может создать неудобства для других учащихся, что указывало на его высокую степень социальной тревожности и беспокойства о мнении окружающих. Эти факторы способствовали формированию у него чувства грусти и злости, что было типичной реакцией на осознание ограничений, связанных с его заболеванием. Таким образом, можно было утверждать, что Максим находился в состоянии внутреннего конфликта между желанием интегрироваться в социальное окружение и страхом перед возможными негативными последствиями этого взаимодействия.

Для постановки оценки Максим прошел несколько тестов.

Проба Де Греефе представляет собой экспериментальную методику, разработанную французским психиатром. Это простой и достаточно остроумный способ диагностики самооценки. Методика рекомендуется для работы с учащимися 1–2 классов, что соответствует нашему запросу. Для её проведения потребовались только бумага и ручка.

Мы попросили М. выполнить задание, в котором ему нужно было нарисовать три кружка, представляющие учителя Анжелику Николаевну, его самого и одноклассника, родного брата близнеца Артёма. Последний совершенно нормотипичный мальчик. Мы объяснили, что от каждого кружка нужно опустить линию: самая длинная должна быть от самого умного, самая короткая - от самого глупого, а средняя - от того, кто занимает промежуточное положение. После того как ученик выполнил задание, мы попросили его рассказать о своем выборе и объяснить, почему он так расставил линии.

Самая длинная линия шла от кружка учителя, средняя досталась брату, а самая короткая самому Максиму. Он это объяснил тем, что учитель опытный человек, учит их многому, а Артём многое умеет в отличии от него, в том числе вырезает красиво, часто гуляет с одноклассниками, быстрее читает, считает и пишет. Наши аргументы, что несмотря на всё выше перечисленное, у мальчиков примерно одинаковые оценки, были не убедительны для него.

Это показало, что Максим имеет низкую самооценку в отношении своих способностей и возможностей.

Для того чтобы поднять самооценку у ребенка классе постоянно проводятся комплекс мероприятий. На дополнительных занятиях с психологом, логопедом, дефектологом было принято решение в конце урока рассказывать Максиму сначала о трудностях, которые он испытывал во время выполнения упражнения, а затем о достигнутых положительных результатах. Благодаря этому, уходя с занятия, Максим был в хорошем

настроении. А через несколько месяцев уже с удовольствием рассказывал о своих успехах нашей команде. Данной информацией он делился с улыбкой. А в конце учебного года после дополнительных занятий он не только делился достижениями, но и рассказывал о неудачах, об ошибках, но при этом с не досадой, а с сознаньем того, что он их преодолеет и станет лучше. А ошибки - это нормально, в них нет ничего страшного и из-за них не надо нервничать.

Так же для повышения самооценки было принято решение повышать самостоятельность мальчика, что при сравнении себя с другими ребятами он не чувствовал большие различия и находил в этом сравнении что-то позитивное для себя.

На уроках труда и рисовании мы предложили Максиму самому подготовить рабочее место. Раньше за него все делал предыдущий тьютор: раскладывал нужные предметы для урока – канцелярию, бумагу, краски, клеенку и т.д., а также надевал на него фартук и нарукавники. Мы же дали Максиму возможность не только разложить вещи для урока, но и поставить их так, чтобы ему самому было удобно и нравилось их расположение. Мальчику было интересно, хотя вначале он боялся поставить предметы «не в те места», переживал что что-то забудет или его рабочее место не будет положительно оценено учителем. В такие моменты очень важна поддержка со стороны взрослых, которую проявляла сначала наша команда во время подготовки к уроку, а затем и учитель в виде похвалы за самостоятельную подготовку.

Максим изначально боялся не успеть подготовиться до звонка на урок, поэтому мы помогали ему одеть фартук и нарукавники. В конце же урока он самостоятельно пробовал убирать все принадлежности в папку по труду и ИЗО. Но команда помогала ему – сами мыли кисточки и стаканчик-непроливайку. Так же ребенок складывал клеенку, изначально он делал это быстро и неаккуратно, поэтому мы первые уроки сначала складывали клеенку, а затем раскладывали обратно, чтобы показать Максиму как это

надо делать. После трех, четырех уроков ему уже не надо было напоминать о технике аккуратного складывания, так как он делал это уже самостоятельно.

Через полгода обучения Максим уже достаточно быстро и без сомнений в своих действиях подготавливался ко всем урокам. Он хорошо знал, что и куда ему положить чтобы ему было удобно во время учебного процесса. В это время мы стали учить его самостоятельно надевать фартук и нарукавники. Хотя в первое время Максиму было сложно, он путал не только стороны (лицевая-изнанка, зад-перед) фартука, но отверстия для головы и рук, потому что очень спешил. Наша команда объясняла ему, что спешка не приводит ни к чему хорошему, ведь он тратит дополнительное время на переодевание. С этих пор он старался не спешить, сначала аккуратно раскладывал фартук, смотрел чтобы не перепутать стороны и только затем надевал его. По истечению нескольких занятий это вошло у него в привычку, и он стал это делать на автоматизме быстро и правильно.

Во время четвертой четверти Максим не только быстро раскладывал и складывал вещи, но и надевал и снимал фартук. Поэтому было решено в конце урока пододвигать ему ходунки, чтобы он на них вставал, шел к раковине и держась за нее самостоятельно учился мыть кисточки и стаканчик, а также выкидывал мусор в корзину – порезанные кусочки бумаги и использованные влажные салфетки. Это очень хорошо получалось у него.

В конце года на уроках ИЗО помощь нашей команды заключалась лишь в том, чтобы перенести стаканчик с кисточками с парты до раковины. Все остальное Максим делал самостоятельно, аккуратно и быстро, как и все его одноклассники.

На первых уроках труда Максим ничего особо не делал, так просто говорил, что не умеет. Ребенок совершенно не хотел брать в руки ножницы и клей. Было предложено Максиму попробовать самому вырезать большие фигуру. При этом мы пообещали, что поможем вырезать, если он не справится с заданием. Важно отметить, что у Максима присутствует тремор рук, поэтому мы держали листок, из которого он вырезает, чтобы ему проще

и удобнее. Хотя у ребенка получалось плохо и неаккуратно вырезанная фигура, мы подрезали лишь самые сложные участки в поделке, поэтому практически вся работа была сделана самим учеником, а не тьютором как в предыдущее время. Так же после разговора с мамой, попросили ее больше никому не говорить, даже если Максима нет рядом, что он не умеет вырезать и клеить. А также чтобы она обращала и положительно реагировала на поделки, сделанные ребенком. Из-за этого он начал гораздо меньше фраз: «Я не умею», «У меня не получится», «Мама сказала, что я не могу».

В середине года Максим уже не боялся брать ножницы. Наша помощь заключалась лишь в том, чтобы держать листочек, когда он вырезает и подсказывать ему последующие этапы работы. Потому что из-за медленности выполнения ему нужны подсказки. Но наша команда, спросив разрешения у учителя, помогала не только Максиму, но и другим ученикам, сидевшим близко к нему. Это помогло ребенку понять, что только ему нужна помощь, но и другим ученикам. Это стало примером того, что помощь может получить любой ученик вне зависимости от болезни.

В начале третьего класса Максим уже не ждал помощи от нашей команды, старался самостоятельно выполнять задания, даже если это касалось вырезания и приклеивания. Мальчик, когда получал отличную оценку, стал просить ходунки, чтобы повесить свою работу к поделкам других ребят. Он брал магнитики, выбирал «лучшее» место, а потом отъезжал от доски и любовался своей работой. Один раз мы напомним ему как мальчик вел себя во втором классе (не хотел брать ножницы, говорил, что ничего не получится), а сейчас у него получаются одни из наиболее лучших работ в классе. На что ученик удивился и посмеялся над собой в прошлом.

В середине третьего класса Максим еще раз прошел пробу Де Греефе, чтобы убедиться, что мы делаем все правильно. Кружки были все теми же: учитель, брат-одноклассник и сам Максим. Результаты оказались немного другими: учитель все еще самая длинная полоска, средняя полоска, которая

достигает половины учительской – сам Максим, а короткая, которая сильно меньше средней- его брат. Ученик объяснил это тем, что он уже многому научился и может, и как ему кажется стал взрослее и самостоятельнее, чем брат Артем.

Так же было решено провести с ребенком тест «Ваш ребенок болен неврозом или может заболеть им» Захарова А.И., состоящего из 15 вопросов. По результатам теста Максим набрал 14 баллов, что определило его в группу тех детей, которые болеют неврозом, но не достигают уровня заболевания.

Но нашу команду это обеспокоило, потому что если бы он набрал на 1 балл больше, то попал бы в группу детей у которых протекает это заболевание.

Поэтому совместно была поставлена задача – выявить те или иные моменты, которые заставляют его нервничать.

После тщательного наблюдения мы выделили:

1. во время активных игр Максим не принимает в них участия, из-за этого у него появляется злость, у него проявляется дрожь во всем теле, лицо краснеет;
2. письменные упражнения делал медленно, не успевал за классом, реакция аналогична;
3. после уроков посещал дополнительные занятия с психологом и логопедом, из-за усталости не хотел идти, считал нечестным, что другие дети уже пошли домой.

Так как Максим имеет освобождение от уроков физической культуры и при посещении их не занимается, а просто сидит на скамейке, мы предложили перенести дополнительные занятия на время уроков ФК. Перенос дополнительных занятий педагогами было воспринято положительно. В результате чего было устранено негативное воздействие 3 момента. Так как ребенок приходил на дополнительные занятия не уставшим, уходил со всем классом и перестал нервничать и жаловаться на занятия.

В середине четверти было принято совместно с педагогами решение о том, чтобы проводить занятия в паре с одноклассником, чтобы Максим больше общался со сверстниками. Совместные занятия по заявлениям педагогов проходили продуктивно, выяснилось, что у Максима больше интереса к таким занятиям, повышается энтузиазм, во время занятия он чаще смеется, при этом занятия он выполняет хорошо. Во время занятий дети часто играли в обучающие игры, предложенные педагогами, что еще больше способствовало укреплению их дружбы.

В результате чего дети стали играть в свои игры и на переменах, постепенно привлекая в них и других нормотипичных детей. То есть был решен и первый момент, который приводил к неврозам. Теперь Максим уходил воодушевленным, веселым, рассказывал маме об интересных играх, в которые он играл на перемене с друзьями.

Для решения второго негативного момента, мы поговорили с классным руководителем Максима Анжеликой Николаевной о том, что надо или уменьшить объем задания или их количество, так как ребенок не всегда успевал за классом. Одновременно была проведен разговор с Максимом, о том, что если он где-то не успевает, то надо обязательно поднять руку и сообщить об этом учителю. Напомнили ему, что из-за этого не надо переживать и его никто не поругает.

Таким образом мы решили все 3 момента, которые заставляли Максима переживать неудобства.

В конце 3 класса мы попросили Максима еще раз пройти тест А.И. Захарова «Ваш ребенок болен неврозом или может заболеть им», по результатам которого он набрал 9 баллов. Он попал в группу тех детей, которым нужно обратить внимание на нервную систему, но не более того. Нас порадовало, что Максим не только не добрался до группы риска, а наоборот вошел в группу более спокойных детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное проблеме тьюторского сопровождения младших школьников с особенностями развития (на примере ребенка с детским церебральным параличом), позволило достичь поставленной цели и решить комплекс взаимосвязанных теоретических и практических задач.

В ходе теоретического анализа, представленного в первой главе, были систематизированы и обобщены современные научные представления о сущности и структуре тьюторского сопровождения, его принципах и этапах реализации. Были рассмотрены психолого-педагогические особенности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детским церебральным параличом, которые обуславливают специфику и стойкие трудности в учебной деятельности, социальной адаптации и личностном развитии. Установлено, что социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте связана с переходом к новой ведущей деятельности, перестройкой отношений с взрослыми и сверстниками, что делает необходимость особого сопровождения для детей с особенностями развития особенно актуальной. Обосновано, что тьюторское сопровождение выступает не как изолированная помощь, а как системообразующий фактор успешной инклюзии, способствующий формированию самостоятельности, адекватной самооценки и коммуникативных навыков.

Экспериментальная часть представленной работы, подробно изложенная во второй главе, в полной мере подтвердила те теоретические положения, которые были выдвинуты в самом начале исследования. Результаты констатирующего этапа, проведенного на базе МОУ СОШ №79 города Пензы при участии учащегося второго-третьего классов М. З. (диагноз которого определяется как спастическая диплегия на фоне детского церебрального паралича), выявили у данного ребёнка устойчиво низкий

уровень самооценки, высокий уровень как школьной, так и личностной тревожности (причём по тесту Захарова фиксировалось пограничное состояние), явно выраженные трудности в коммуникации со сверстниками, отчётливую зависимость от помощи извне, а также негативные эмоциональные реакции в тех ситуациях, где ребёнок остро чувствовал собственную невключённость в общую деятельность. Кроме того, была установлена прямая, достаточно жёсткая зависимость между уровнем сформированности самостоятельности у ребёнка и его общим эмоциональным состоянием. Все эти полученные данные стали отправной, исходной точкой для последующей разработки и практической реализации программы тьюторского сопровождения.

Ключевым результатом всего исследования явились разработка, теоретическое обоснование и успешная апробация программы тьюторского сопровождения, которая была нацелена на повышение самооценки, развитие самостоятельности и снижение уровня тревожности у младшего школьника с диагнозом ДЦП. Основу данной программы составили такие принципы, как индивидуализация, деятельностный подход, поэтапность, постоянная эмоциональная поддержка и тесное сотрудничество с семьёй. В рамках этой программы были внедрены следующие эффективные методы и приёмы работы: во-первых, систематическая рефлексия достижений и возникающих трудностей на дополнительных занятиях; во-вторых, поэтапное формирование навыков самообслуживания и самостоятельной подготовки рабочего места на уроках труда и изобразительного искусства; в-третьих, обучение работе с ножницами и клеем, осуществляемое с учётом физических ограничений ребёнка посредством строго дозированной помощи; в-четвёртых, перенос дополнительных занятий на время уроков физической культуры с целью снижения общей утомляемости; в-пятых, организация парных и групповых занятий со сверстниками, включающих в себя элементы геймификации; и наконец, систематическая работа с семьёй, направленная на формирование позитивного восприятия реальных возможностей ребёнка.

Контрольный эксперимент, который был проведён уже после завершения формирующего этапа, объективно подтвердил выдвинутую гипотезу исследования и со всей очевидностью доказал высокую эффективность реализованной программы - при этом были получены как статистически значимые, так и качественно важные результаты. При повторном проведении пробы Де Греефе самооценка Максима заметно повысилась: он расположил себя на среднем уровне - между учителем и братом, - объяснив своё решение тем, что за прошедшее время он многому научился, стал взрослее и значительно самостоятельнее; а это, в свою очередь, свидетельствует о преодолении прежней заниженной самооценки и о формировании у ребёнка адекватного восприятия собственных возможностей. По результатам повторного теста Захарова показатель тревожности снизился с 14 до 9 баллов, что соответствует переходу из группы риска по неврозу в ту группу детей, которым требуется лишь внимание со стороны взрослых к состоянию их нервной системы. Были устранены три ключевых фактора нервного напряжения, которые фиксировались ранее: во-первых, невключённость в активные игры (благодаря вовлечению Максима в совместные игры со сверстниками); во-вторых, медленный темп выполнения письменных работ (благодаря адаптации объёма заданий и обучению ребёнка самостоятельно обращаться за помощью, когда это необходимо); в-третьих, усталость от дополнительных занятий (благодаря переносу их времени на другие промежутки школьного дня). Максим научился самостоятельно готовить рабочее место к урокам труда и изобразительного искусства, надевать и снимать фартук, мыть кисточки и стаканчик, вырезать и склеивать поделки, причём минимальной помощью со стороны взрослого, а кроме того - демонстрировать результаты своей работы перед всем классом, окончательно преодолев прежнюю установку «я не умею» и «у меня всё равно не получится». Более того, он начал активно взаимодействовать со сверстниками на переменах, участвовать в совместных играх и даже сам инициировать общение - что, безусловно,

свидетельствует о сформированной устойчивой дружеской связи с одноклассниками.

Итак, подведём черту. Тьюторское сопровождение - это не изолированная помощь, не точечные подсказки. Это целостная, тщательно выстроенная система педагогической поддержки. Она направлена на формирование у младшего школьника с особенностями развития трёх ключевых вещей: самостоятельности, адекватной самооценки и социальной компетентности. Преодоление трудностей у детей с ДЦП и другими особенностями развития требует не только учёта физических ограничений. Этого мало. Нужна ещё системная, последовательная работа с эмоционально-волевой сферой. А именно: формирование позитивного отношения к собственным возможностям, снижение тревожности и развитие навыков самопрезентации. Разработанная нами программа тьюторского сопровождения базируется на нескольких принципах: поэтапный переход от полной помощи к самостоятельности, обязательная рефлексия достижений, включение ребёнка в совместную деятельность со сверстниками и тесное сотрудничество с семьёй. В итоге она представляет собой научно обоснованный и высокоэффективный инструмент коррекционно-развивающей работы. Экспериментально доказано: целенаправленное тьюторское сопровождение способствует успешной социализации, личностному развитию и повышению качества жизни младшего школьника с особенностями развития. Оно создаёт условия для его полноценного участия в образовательном процессе и для нормального, здорового взаимодействия со сверстниками. Без этого, сами понимаете, ничего бы не получилось.

Разработанные материалы - диагностический комплекс, программу тьюторского сопровождения, методические рекомендации по организации работы с детьми с ДЦП в условиях инклюзивного образования - можно сразу брать в работу. Они готовы к внедрению в практику общеобразовательных и коррекционных школ. А также в работу психолого-педагогических консилиумов. Кроме того, эти материалы могут использоваться в системе

повышения квалификации: и тьюторов, и педагогов инклюзивного образования. Не теория ради теории, а реальный инструмент. Который уже проверен и работает.

Перспективы дальнейшей работы видятся в адаптации предложенной методики для других нозологических групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, таких как расстройства аутистического спектра, сенсорные нарушения, задержка психического развития, а также в разработке и апробации цифровых инструментов и дистанционных форм тьюторского сопровождения.

Результаты данной работы представляют практическую ценность для решения одной из ключевых задач современного инклюзивного образования – обеспечения эффективной, индивидуально ориентированной и эмоционально безопасной образовательной среды для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметзянова А.И. Практикум по психологии умственно отсталого школьника. М. : Palmarium Academic Publishing, 2022. 176 с.
2. Атаманова Г. И. Педагогика : сборник задач. СПб. : Лань, 2023. 408 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика : учеб. пособие. Вологда : Инфра-Инженерия, 2021. 324 с.
4. Блинов В. И. Профессиональная педагогика. М. : Юрайт, 2024. 692 с.
5. Богданова Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии. Сурдопсихология. Учебник для СПО. М. : Юрайт, 2026. 196 с.
6. Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. М. : Юрайт, 2026. 418 с. (также есть второе упоминание)
7. Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. Учебник. М. : Юрайт, 2026. 418 с. (дубль не включён)
8. Гармаева Т. В. Психология дошкольников, младших школьников и подростков: учеб. пособие. Улан-Удэ : БГУ, 2021. 188 с.
9. Голованова Н. Ф. Педагогика продленного дня : учеб. пособие. Вологда : Инфра-Инженерия, 2024. 248 с.
10. Грицай Л. А. Педагогика : учеб. пособие. Рязань : РГУ имени С.А.Есенина, 2022. 172 с.
11. Гуревич П. С. Психология и педагогика. Учебник и практикум для академического бакалавриата. Учебник. М. : Юрайт, 2026. 429 с.
12. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Основы педагогики. Учебник. М. : Инфра-М, 2023. 272 с.

13. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2026. 265 с.
14. Зверева О. Л., Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебник для СПО. М. : Юрайт, 2026. 288 с.
15. Каменская В. Г. Психология конфликта. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры : для вузов по гуманитарным направлениям. М. : Юрайт, 2025. 150 с.
16. Коджаспирова Г. М. Педагогика. Учебник для СПО. М. : Юрайт, 2025. 720 с.
17. Колесов В. И. Педагогика патриотического воспитания в социуме : учеб. пособие для вузов. СПб. : Лань, 2025. 404 с.
18. Колпачева О. Ю. Сравнительная педагогика : учеб.-метод. пособие. Ставрополь : СГПИ, 2023. 43 с.
19. Крившенко Л. П. Педагогика. Учебник для бакалавров. М. : Проспект, 2026. 400 с.
20. Кротова В. Ю., Ретюнских М. Е. Специальная педагогика : учеб.-метод. пособие. Воронеж : ВГАС, 2024. 55 с.
21. Крысько В. Г. Основы общей педагогики и психологии. Учебник для СПО. М. : Юрайт, 2026. 414 с.
22. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М. : Юрайт, 2025. 156 с.
23. Куцебо Г. И., Пономарева Н. С. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2026. 114 с.
24. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии. Учебник и практикум для вузов / ред. Микляева Н. В. М.: Юрайт, 2026. 516 с.
25. Липский И. А., Сикорская Л.Е. Социальная педагогика : учеб. М. : Дашков и К, 2022. 280 с.

26. Лукашевич В. В, Пронина Е. Н. Психология и педагогика. Учебник. М. : Кнорус, 2023. 294 с.
27. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Возрастная психология и педагогика, семейное консультирование. Учебное пособие для СПО. М. : Юрайт, 2025. 229 с.
28. Патрушева И. В. Психология и педагогика игры. Учебное пособие для СПО. М. : Юрайт, 2025. 130 с.
29. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2026. 363 с.
30. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика. Учебник. М. : Юрайт, 2025. 724 с.
31. Подласый И. П. Педагогика. Учебник для СПО. В 2-х томах. Том 1. Теоретическая педагогика. Книга 1. М. : Юрайт, 2023. 404 с.
32. Подласый И. П. Педагогика. Учебник для СПО. В 2-х томах. Том 2. Практическая педагогика. М. : Юрайт, 2023. 491 с.
33. Подымовой Л. С., Сластенина В. А. Педагогика. М. : Юрайт, 2026. 227 с.
34. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / сост. Поддьяков Н. Н. М. : Образовательные проекты, 2022. 192 с.
35. Речицкая Е. Г. Сурдопедагогика. Учебник. М. : Владос, 2024. 488 с.
36. Рожков М. И. , Макеева Т. В. Социальная педагогика. Учебник для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2026. 287 с.
37. Руденко А. М. Основы педагогики и психологии. Учебник. М. : Феникс, 2024. 337 с.
38. Руденко А. М. Педагогика. Учебник для СПО. М. : КноРус, 2026. 233 с.

39. Рудякова О. Н. Развитие культуры общения в подростковой среде: программа, разработки занятий, рекомендации. Волгоград : Учитель, 2021. 151 с.
40. Рындак В.Г., Щуркова Н.Е., Аллагуев А.М. Педагогика. Учебник. М. : Юрайт, 2026. 427 с.
41. Савенков А. И. Педагогика. Исследовательский подход. М. : Юрайт, 2026. 400 с.
42. Сальдаева О. В. Педагогика инклюзивного образования. Учебник. М. : Инфра-М, 2023. 439 с.
43. Симонов В. П. Педагогика. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров. Учебное пособие. М. : Ниц инфра-м, 2026. 320 с.
44. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психология и педагогика игры. Учебное пособие для СПО. М. : Юрайт, 2026. 223 с.
45. Соколова Н. А. Социальная педагогика. М. : Юрайт, 2026. 211 с.
46. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Латышева А. Т. Основы педагогики и психологии. Учебник. М. : КноРус, 2025. 134 с.
47. Суртаева Н. Н. Педагогика. педагогические технологии. Учебное пособие для СПО. М. : Юрайт, 2026. 250 с.
48. Тарасова С. И. Основы народной педагогики. Учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2026. 158 с.
49. Торохтия В. С. Социальная педагогика. Учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2026. 453 с.
50. Федорова Н. М. История педагогики и образования. Управление школьным образованием в России в XIX-XX веках. Учебное пособие для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2026. 268 с.
51. Хохрякова Ю. М. Педагогика раннего возраста. Учебник для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2026. 262 с.

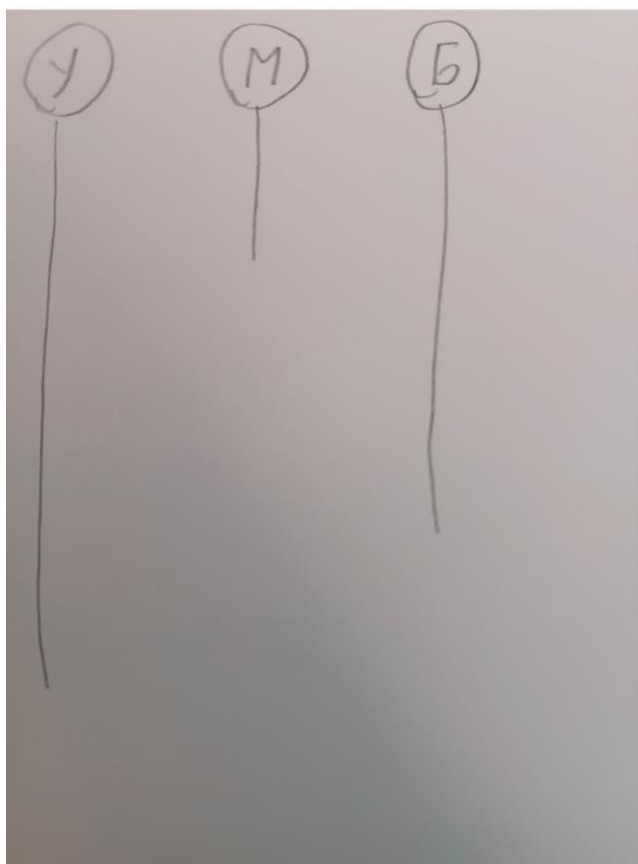
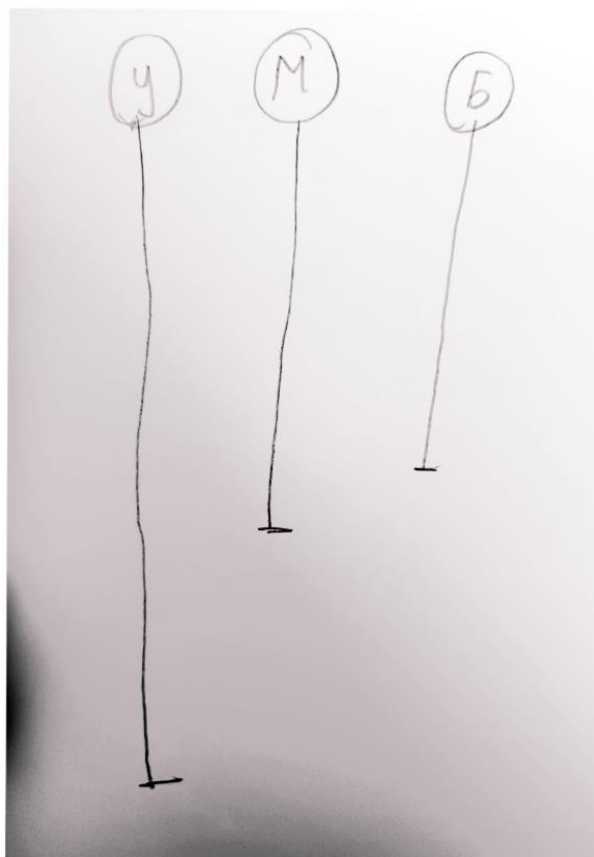
52. Щуркова Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М. : Юрайт, 2026. 319 с.

53. Щуркова Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве. Учебное пособие для СПО. М. : Юрайт, 2025. 165 с.

54. Юркина Л. В., Крившенко Л. П. Педагогика. Учебник и практикум. М. : Проспект, 2026. 400 с.

55. Яковлева И. М. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Учебник. М. : Инфра-М, 2026. 382 с.

Приложение 1.



Приложение 2.

