

УДК 37

Т.А. КИРИНА, Е.В. САМСОНОВА
(Москва)

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК ОДНОГО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается роль тьюторской деятельности в развитии учебной мотивации младших подростков с расстройствами аутистического спектра. Описываются особенности развития когнитивной, социальной и эмоциональной сфер и их влияние на учебную мотивацию. Акцентируется внимание на остающихся к подростковому возрасту нарушениях, присущих общему типу психического развития детей с аутизмом. Отмечается важность тьюторского сопровождения в подростковом периоде для развития учебной мотивации. Представлены подходы по расширению познавательной сферы и формированию смыслообразующего компонента учения через сверхувлечения учащегося.

Ключевые слова: подростки с расстройствами аутистического спектра, учебная мотивация, тьютор, тьюторское сопровождение, преемственность в образовании, учебная мотивация.

TATIANA KIRINA, ELENA SAMSONOVA
(Moscow)

ROLE OF A TUTOR IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AS ONE OF THE CONDITIONS OF THE CONTINUITY OF EDUCATION

The article deals with the role of tutoring in the development of educational motivation in younger adolescents with autism spectrum disorders. There are described the features of the development of the cognitive, social and emotional spheres and their influence on learning motivation. There is paid attention to the disorders remaining by adolescence inherent in the general type of mental development of children with autism. The importance of tutor support in adolescence for the development of educational motivation is noted. The authors describe the approaches to expanding the cognitive sphere and the formation of the meaning-forming component of learning through the superpassion of the student.

Key words: adolescents with autism spectrum disorders, educational motivation, tutor, tutor support, continuity in education, educational motivation.

Формирование учебной мотивации у учащихся является одной из ключевых проблем для педагогов в современной школе. Особую группу учащихся составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). С каждым годом увеличивается число детей данной категории, а следовательно, возрастает потребность в их адекватном обучении. Расстройства аутистического спектра относятся к первичным нарушениям, поэтому построение учебного процесса для данных учащихся требует учета ряда взаимосвязанных факторов, которые определяются их особенностями. Практический опыт исследователей данной проблемы показывает, что у подростков с РАС сохраняются все те же стойкие, присущие их общему психическому развитию нарушения, которые напрямую влияют на развитие учебной мотивации. В связи с чем учащимся рассматриваемой категории будет по-прежнему необходимо тьюторское сопровождение, предусматривающее индивидуализированный подход на всех этапах школьного обучения, что, в свою очередь, должно обеспечить непрерывность и преемственность образовательного процесса.

Многочисленные исследования доказывают, что с переходом ребенка в подростковый возраст учебная мотивация ослабевает даже у нормативно развивающихся детей, не говоря уже о подростках с РАС. Таким образом, крайне важно сохранить и поддерживать у учащихся данной категории достаточно высокий уровень учебной мотивации на протяжении всего школьного обучения. Понимание

потребностей и сущности учебных мотивов младших подростков с аутизмом, а также особенностей их развития является залогом успешной профессиональной деятельности тьютора. В психолого-педагогической литературе на данный момент не разработан комплексный подход к развитию учебной мотивации подростков с РАС, в связи с чем в статье предпринята попытка раскрыть ее основные моменты, влияющие не только на успешность обучения, но и на личностное развитие рассматриваемой категории обучающихся.

Целью исследования, представленного в статье, является описание особенностей учебной мотивации младших подростков с РАС и специфики тьюторской деятельности для ее формирования. На основе анализа отечественных исследований (Л.И. Божович, И.А. Костина, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.Г. Морозовой, О.С. Никольской [1, 2, 3, 4, 5, 7]) выявлена специфика учебной мотивации подростков с РАС. На основе методических рекомендаций под редакцией Е.В. Самсоновой, определены основные подходы для разработки методов и приемов тьюторского сопровождения, направленного на формирование учебной мотивации младших подростков с РАС [9, 10]. В исследовании М.Н. Алексеевой, Е.В. Самсоновой педагоги на вопрос об условиях, которые необходимо создать в образовательной организации для эффективной работы с детьми с ОВЗ, наиболее востребованным условием оказалось тьюторское сопровождение (90%) [8, с. 100].

В отечественной психологии рассматривают два варианта понимания термина «учебная мотивация» – как «мотивация учения» и «мотивация учебной деятельности». В первом варианте это понятие обозначает всю совокупность факторов, которые мотивируют и вызывают активность учащегося и ее направленность [1, с. 25; 3]. Во втором случае мотивация является одним из первых и самых главных компонентов, который входит в структуру учебной деятельности, а также существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Учебная мотивация комплексна и характеризуется определенной направленностью, устойчивостью и динамичностью [4]. В нашей статье мы будем опираться на первый вариант определения мотивации учения, т. к., на наш взгляд, он в наибольшей степени раскрывает структуру учебной мотивации как нормотипичных детей, так и подростков с РАС.

Эффективное социально-педагогическое взаимодействие с подростком осуществляется с учетом особенностей мотивации личности, прежде всего того факта, что за абсолютно идентичными поступками любого человека могут скрываться разнообразные причины, так называемые источники-побудители этих действий, и их мотивация может быть также различной. В статье М.Г. Никитской и Н.Н. Толстых представлен обзор двенадцати популярных зарубежных теорий XXI в., посвященных развитию учебной мотивации, базирующихся на классических исследованиях. Это теория контроля и значимости эмоций достижения; теория атрибуции; теория постановки целей; теория интереса; теория самодетерминации; теория социальной принадлежности; теория целей достижения; теория ожиданий и ценностей; имплицитные теории интеллекта; теория возможных Я; теория самоэффективности и теория преобразующего опыта [6]. Вышеперечисленные теории подтверждают тот факт, что за отношением к учению любого школьника стоит сложный комплекс побуждений (потребности и смысл учения, цели, мотивы, эмоции, интересы), их взаимосвязь и качественные характеристики, поэтому необходимо учитывать все составляющие, образующие учебную мотивацию [3].

Переходя к особенностям мотивации учения младших подростков с РАС, отметим, что нам практически не удалось найти исследований, посвященных данной области изыскания. Так, мы будем опираться на работы таких авторов, как О.С. Никольская, И.А. Костин, описывающих специфику психологических особенностей детей и подростков с РАС [2, 7].

Учитывая сложную структуру учебной мотивации и специфические особенности развития подростка с РАС, можно сказать, что роль тьютора в этом возрастном периоде будет сохранять свою актуальность. Считается, что предоставление тьюторской помощи ребенку с РАС необходимо только на начальном этапе школьного образования (первый год обучения), предполагая, что в дальнейшем, адаптируясь, учащийся сможет самостоятельно продолжить обучение. К сожалению, это не совсем так. В исследованиях О.С. Никольской и И.А. Костина говорится о том, что, даже несмотря на поло-

жительную динамику в развитии и адекватно проведенную ранее психокоррекционную работу, к началу подросткового периода у детей с РАС все еще сохраняются те стойкие нарушения, которые связаны с их общим типом психического развития. К ним относятся особенности когнитивной, социальной и эмоциональной сфер, к которым добавляются подростковые «новообразования». Также авторы отмечают, что к данному возрасту реализация имеющихся способностей у школьников данной группы может быть осуществлена только при наличии достаточно устойчивой мотивации к обучению, а также владении навыками взаимодействия с учителем [2, 7].

В связи с этим заметим, что тьютор, хорошо знающий и учитывающий внутренние потребности ребенка, в конкретных случаях будет необходим не только на начальном этапе школьного обучения, но и на протяжении всего подросткового периода обучающегося с РАС. Данный аспект будет способствовать созданию единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

Далее показано, как особенности мотивационной сферы младших подростков с РАС могут учитываться в работе тьютора.

В связи с пролонгацией обучения и зачастую продлением детства, ребенок с аутизмом, как правило, достигает младшего подросткового возраста гораздо позже, чем его товарищи по классу. Однако, несмотря на возможное отставание в учебном процессе, увлечения подростка с РАС могут выходить за пределы тематического учебного материала начальной школы. В свою очередь, «чувство взрослости», ощущение своей значимости и желание самоутвердиться (позиционный мотив), присущие данному периоду, также играют огромную роль в школьной жизни подростка с РАС. Успех – мощнейший мотиватор в учебной деятельности [5]. Одной из гипотез нашего исследования является то, что возрастающий интерес к сверстникам заставляет подростка с РАС учитывать их мнение, вследствие чего учебные достижения в данный период являются для него крайне значимыми, и, если успех в учебе будет укреплять его социальный статус в коллективе учащихся, это, в свою очередь, будет влиять на его стремление к учебным достижениям. В данном случае работа тьютора будет направлена на организацию образовательной среды так, чтобы аутичный подросток смог выразить себя в учебном процессе. Например, учитель (в договоренности с тьютором) может предложить ученику с РАС задания в виде создания им различного рода презентаций, основанных на индивидуальном интересе и сверхувлечениях подростка. Тьютор в данной ситуации может помочь подопечному ощутить свою значимость и причастность к учебному процессу наравне с товарищами, если он продемонстрирует свою компетенцию в той или иной области знания, в связи с чем будут формироваться позиционный мотив, мотив достижения успеха, мотив сотрудничества.

Вместе с тем, в исследованиях О.С. Никольской и И.А. Костина показано, что подросток с РАС может встречать большие трудности, характеризующиеся непринятием его в обычную среду сверстников [2, 7]. Даже при наилучшем исходе развития общение может оставаться формальным, стереотипным, в котором смысл сказанного может восприниматься буквально и без учета обратной связи в диалоге. Подростковое сообщество может дистанцироваться от такого рода «непонятных» и «неудобных им людей», а в худшем случае провоцировать подростка с РАС на неадекватные действия. Как отмечает О.С. Никольская, препятствием к дружбе со сверстниками является недоразвитие (свернутость) коммуникативных навыков и стереотипность речевых высказываний, присущие подросткам с РАС [7]. Подросток с РАС может навязчиво обращаться к одним темам и событиям. Для него свойственно неумение слушать других, характерна невольная бестактность в разговоре. Также вхождению в группу сверстников мешают трудности усвоения внутригрупповых правил и норм [2, 7]. Усугубление ситуации происходит за счет того, что нормотипичные подростки, как правило, никак не поощряют неловкие попытки «странных» детей войти в их круг общения. В данной ситуации деятельность тьютора должна быть направлена на организацию совместной работы с психологом и учителем по информированию одноклассников учащегося с РАС об особенностях его развития, тем самым формируя по отношению к нему понимание, тактичность и эмпатию. Для развития взаимодействия с одноклассниками тьютор может организовывать совместную внеурочную деятельность с товарищами по классу, зара-

нее подготавливая своего подопечного к взаимодействию с ними по определенному плану. Такой план можно визуализировать в картинках, отработать некоторые навыки коммуникации.

По мнению И.А. Костина [2], в подростковом возрасте остается своеобразное для аутистических расстройств нарушение развития познавательной сферы, состоящее в трудностях переработки информации, применения усвоенных знаний и навыков в жизни. Несмотря на то что у части аутичных детей выраженные особенности развития к началу подросткового периода сглаживаются, многие из них по-прежнему имеют повышенную слабость психического тонуса, сенсорную и эмоциональную чувствительность, сильную пресыщаемость, слабую активность в работе с информацией, ее организацией и осмыслением. Вследствие этого снижается внимание и учебно-познавательный мотив не формируется в должной мере, а происходит механическое запоминание учебного материала, в котором учащийся не видит смысла. Тьютору в связи с такими особенностями познавательной сферы стоит отдельно проработать с подростком условия планирования учебной нагрузки, способы работы с информацией, ее поиском, пониманием и осмыслением.

С возрастом интересы ребенка с РАС начинают носить все более отвлеченный характер. Так, если ребенок в младшем школьном возрасте заинтересован в детских книгах, передающих переживания людей, то к началу подросткового возраста «беллетристика» постепенно отвергается. Подросток все чаще обращается к словарям, справочникам, энциклопедиям, научно-популярной литературе, что позволяет накапливать и систематизировать отвлеченную информацию, не связанную непосредственно с жизнью [7]. В связи с этим адаптация учебного материала тьютором под интересы и увлечения подростка, как указывают авторы методических рекомендаций, изданных Институтом проблем инклюзивного образования, соотнесенная с его конкретными жизненными ситуациями, будет крайне необходима в данный учебный период для ребенка с РАС [9, 10].

Говоря об аффективно-эмоциональной сфере, влияющей на мотивацию учения, нельзя не отметить, что эта сфера определяется как система смыслов во взаимоотношении человека с самим собой и с окружающими. При аутизме же система смыслов формируется в основном как система защиты, и это становится причиной искажения психического развития аутичного подростка [7]. Указанный аспект напрямую влияет на общее эмоциональное отношение к школе и процессу обучения. Сверхценные интересы, из которых зарождается его интеллектуальный учебный интерес, часто изначально связаны с конкретным пугающим впечатлением, что стимулирует увлечение биологией, химией или электротехникой. Развиваясь в этих областях, подростку проще овладеть контролем над ситуацией, воздействовать на окружающую действительность, за счет чего он становится активнее. Накопление усвоенных знаний упорядочивает действительность, движение событий становится предсказуемым, что помогает подростку чувствовать себя более защищенным. Казалось бы, наблюдается формирование познавательного мотива, интереса к учебе, но, с другой стороны, по словам О.С. Никольской, данное учение приобретает вид «замещающей деятельности», компенсирующей недостаток реального общения [Там же]. Тьютор, учитывая особенности защитных механизмов у ребенка с аутизмом, поддерживая эти защиты, обсуждает с ребенком те смыслы, которые скрываются за этими защитами. Таким образом, в учебной деятельности у учащегося с РАС формируются доступные способы саморегуляции.

Формирование отвлеченных познавательных интересов может сочетаться с развитием столь же отвлеченных, но аффективно заряженных нравственных установок, которые формально отвечают самым высоким общечеловеческим ценностям. Например, аутичный подросток может выступать в роли защитника природы и справедливости, памятников культуры, борца против «примитивной» рок-культуры (или, напротив, за нее). По сравнению с увлечениями нормотипичного подростка, эти установки осуществляются в стереотипном проигрывании (высказывании) отдельных сюжетов, которые не связаны с реальной жизнью [Там же]. Присутствует фрагментарность в представлениях о мире, полученные знания изолированы от других областей знания, от личного жизненного опыта. В данном случае тьютор может в содружестве с родителями разработать стратегии, направленные на личностное развитие и развитие жизненных компетенций подростка с РАС. Связывая механически накопленные

знания своего подопечного, например, с будущей профессией, хобби или различного рода увлечениями, тьютор тем самым наполняет их личностным смыслом. Так, стереотипное проигрывание «роли защитника природы» может быть трансформировано в реальное участие подростка в конкретном фонде или ассоциации, занимающейся защитой природы. В этом случае необходимо предварительно ознакомить подопечного с информацией на веб-сайте (о целях и условиях работы) вышеуказанной организации. Такая тьюторская работа может выходить за пределы школьной деятельности учащегося с РАС, однако она будет в определенных случаях как напрямую, так и косвенно влиять и на развитие внутренних учебных мотивов, и на учебную мотивацию в целом.

При работе над познавательным интересом и положительным отношением к учебе обучающегося с РАС фокус тьютора будет направлен на формирование у подростка понимания значимости знаний, основанного на личных притязаниях ребенка. Для подросткового периода крайне важно осознать, осмыслить, для чего он изучает данный предмет и как он сможет полученные знания применить в жизни. На данном этапе эта необходимость возникает в связи с интенсивным ростом самосознания. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, образуют у подростков эмоциональный тонус, определяя их активное отношение к учебе. Если же школьник не видит жизненного смысла знаний, то у него может сформироваться отрицательное отношение к учебным предметам.

Также тьютор способствует формированию смыслообразующего компонента, включая подопечного в ситуации интеллектуального и нравственного выбора, где он сможет выбирать – какой вид учебных занятий для него наиболее существен.

Отдельно необходимо отметить проблематику перехода младшего подростка с РАС с начального уровня образования на средний. Переход знаменуется сменой преподавательского состава с одного на несколько учителей-предметников. Как мы знаем, сохраняющаяся тревожность, страхи, стереотипии, которые усиливаются со сменой деятельности и окружающей среды человека с РАС, могут спровоцировать негативное поведение и отрицательно сказаться на всем учебном процессе. В связи с этим нам представляется, что участие тьютора в таком случае может сыграть решающую роль. Подготовка к переходу из начальной школы в среднюю должна производиться заранее, а не перед самым началом учебного года. Тьютор, обосновывая значимость и необходимость таких изменений в школе и постепенно знакомя своего подопечного с будущими преподавателями, тем самым помогает подростку с РАС снизить тревогу и неуверенность. Подготовка ведется не только к смене контактов, но и к смене учебного пространства – переходу с одного этажа на другой, из класса в класс.

Таким образом, в организации процессов формирования учебной мотивации у подростка с РАС тьютор должен учитывать следующие факторы:

- чувство «взрослости», когда подростку важно доказать окружающим свою значимость, отстаивать свою самостоятельность. Работа тьютора в данном направлении будет способствовать развитию навыков социального взаимодействия, презентации учебных достижений и самопрезентации;

- актуальность социального мотива для подростка с РАС и одновременно сложности в коммуникации, когда он пытается самоутвердиться в кругу сверстников и вступить с ними в равноправное общение. Для развития взаимодействия с одноклассниками тьютор может организовывать совместную внеурочную деятельность с товарищами по классу, заранее подготавливая своего подопечного к взаимодействию с ними по определенному плану и в то же время готовя одноклассников совместно с учителем и психологом к взаимодействию с подростком с РАС;

- учет аффективно-эмоциональной сферы, появление учебного интереса зачастую связаны с каким-либо пугающим впечатлением, поэтому поддержка тьютором углубления в конкретную учебную область поможет аутичному подростку овладеть доступными ему методами саморегуляции;

- низкая работоспособность, неустойчивое внимание, сенсорная и эмоциональная чувствительность, пресыщаемость, низкая активность в работе с учебным материалом, трудность в ее организации и осмыслении требуют от тьютора работы над планированием учебной нагрузки и формированием навыков работы с информацией;

- «сверхинтересы» с помощью тьютора могут мотивировать подростка с РАС к расширению познавательной сферы;
- компенсаторный мотив учебной мотивации поможет младшему подростку с РАС при применении тьютором приема ресурсного картирования реализовывать свои способности вне школы (кружки, центры, клубы);
- особенности познавательного интереса, носящие отвлеченный характер («беллетристика» сменяется поиском информации в энциклопедиях, справочниках), не связанные с жизнью и сочетающиеся с такими же отвлеченными моральными установками («борец за природу»). В данном случае деятельность тьютора будет направлена на формирование смыслообразующего компонента учения, связанного с практическим применением полученных подростком знаний.

Литература

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благондежной. М.: Педагогика, 1972.
2. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра: моногр. М.: Теревинф, 2018.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.
6. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113.
7. Никольская О.С. [и др.] Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005.
8. Самсонова Е.В., Алексеева М.Н. Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97–104.
9. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методич. рекомендации / Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020.
10. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методич. пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2017.