



**Человек и образование 2013-2024**

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 3 (68) Том . 2021

## **Исследование функциональных ролей педагогов в контексте работы с обучающимися с ОВЗ**

**Малинина Ирина Александровна**

*Аспирант, ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»  
Российская Федерация, Москва*

### **Аннотация**

В статье рассматриваются подходы к классификации и предлагается разработанная автором номенклатура функциональных ролей педагогов системы общего образования. Дается анализ специфики предложенных функциональных ролей педагогов применительно к образовательной деятельности, осуществляемой в рамках предметной области «Иностранный язык» и в условиях инклюзии обучающихся с ОВЗ. Анализируются априорная и имплицитная составляющие инклюзивных программ, реализуемых общеобразовательными организациями в России. Представлены результаты неструктурированного наблюдения, социологического исследования и интервью (2019-2021 гг.), предметом которых было выявление актуального уровня готовности учителей из 53 муниципалитетов к реализации функциональных ролей в процессе работы с обучающимися с ОВЗ, а респондентами выступили родители/законные представители, а также педагогические и административные работники школ.

**Ключевые слова:** инклюзия, функциональная роль педагога, обучающиеся с ОВЗ, учитель иностранного языка, подготовка обучающихся с ОВЗ

**Дата публикации:** 21.04.2022

### **Ссылка для цитирования:**

Малинина И. А. Исследование функциональных ролей педагогов в контексте работы с обучающимися с ОВЗ // Человек и образование – 2021. – Выпуск 3 (68) С. 130-136 [Электронный ресурс]. URL: <https://>

<sup>1</sup> Роль учителя за последние годы претерпела значительные изменения: произошел отход от представления о педагоге как о хранителе знаний, пользующемся директивными методами воспитания. В настоящее время учитель должен владеть различными компетенциями и выступать в различных качествах для обеспечения эффективного образовательного и воспитательного процесса [4]. Сейчас, когда традиционная, во многом авторитарная, монологическая, репродуктивная парадигма обучения сменяется личностно ориентированной, диалогической, где осуществляется демократический гуманистический стиль общения педагога с обучающимися, возникает потребность в более системном представлении репертуара ролей педагога в учебном процессе. Эта проблематика особенно актуальна в сложных социально-образовательных контекстах, когда обучающая функция фактически перестает быть преобладающей.

<sup>2</sup> Актуальный вариант профессионального стандарта педагога [4] предусматривает ключевую роль учителя в обеспечении в рамках должностных обязанностей полноценного участия школьников – в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (включая ОВЗ) – в учебной деятельности. Кроме того, педагогом должно осуществляться взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения с соблюдением требований профессиональной этики, профессиональное взаимодействие с коллегами в рамках реализации образовательных программ, а также оказание индивидуальной помощи обучающимся в соответствии с их индивидуальными особенностями, образовательными возможностями и потребностями. Учитель должен уметь выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики и формулировать запросы специалистам на оказание психолого-педагогической, социально-педагогической и коррекционно-развивающей помощи.

<sup>3</sup> Профессиональные качества учителя оказывают значительное влияние на обучающихся. Учитель зачастую выступает ролевой моделью для класса, поведенческим и нравственным ориентиром. Возникает вопрос: можно ли в рамках реализации программ высшего образования сформировать у будущих учителей аспекты компетентности, обеспечивающей выполнение ими различных ролей с учетом конкретной социально-педагогической ситуации и психологических и физиологических особенностей ученика?

<sup>4</sup> Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [9] гарантирует обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, утвердил статус инклюзивного образования в нашей стране, его виды и программы. В законе говорится, что обучение учащихся с ОВЗ должно проводиться в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным программам, должны быть созданы специальные условия для получения образования учащимися с ОВЗ.

5 К обучающимся с ОВЗ относятся: «глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и другие обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» [9] Вместе с тем есть большое количество учащихся, которые не подпадают под вышеуказанные категории, но тем не менее нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении. Это, например, дети с задержкой речевого развития, дислексией, дисграфией, дизорфографией, синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), с легкой степенью аутистического расстройства. Они определяются в обычные школы, где им не оказывается должная целенаправленная педагогическая поддержка. Часто отсутствует даже простая информированность учителя о том, что у обучающегося в его классе есть ОВЗ.

6 В школах сокращаются ставки логопедов, но именно они помогают справляться с общими нарушениями чтения и письма у детей. В большинстве образовательных организаций отсутствует ставка тьютора (ассистента, помощника), несмотря на то, что ее наличие предусмотрено законом «Об образовании в Российской Федерации», учитель вынужден справляться с нагрузкой самостоятельно. Часто это приводит к сложным психолого-педагогическим ситуациям, в которых учителя, не имеющие достаточного профессионального опыта, быстро испытывают “профессиональное выгорание” или вовсе уходят из профессии.

7 Это создаёт необходимость оказания студентам педагогических вузов поддержки уже на этапе их профессионального формирования. Актуальность подобных действий обусловлена еще и тем, что результаты проведенного анализа основных образовательных программ ряда вузов свидетельствуют о том, что в организационно-управленческом и содержательном аспектах будущим педагогам не обеспечена возможность получения достаточной профессиональной подготовки для работы в условиях инклюзии.

8 Важно учитывать в этой связи, что школы как образовательные организации выдвигают определенные ожидания и предъявляют требования к педагогическому работнику.

9 Работа в условиях инклюзивного образования предполагает наличие у учителя умения первично диагностировать проблемы ученика, включая дидактогенные причины сложностей с обучением (по А. Корневу [3], это неправильно подобранные методики обучения и материалы, непрофессиональный подход к ученику со стороны учителя и т.д.). Далее, необходимо уметь адаптировать подходы и материалы для разных учеников, включать в классную деятельность учащихся с ОВЗ, а также понимать из функционала каких ролей педагога можно это осуществить. Учителю иностранного языка необходимо понимать пути и способы совместных действий с другими учителями данного ученика, а также со школьным психологом и логопедом. Наконец, необходимо понимать роль учителя в организации сотрудничества и конструктивного диалога с родителями учащихся с ОВЗ.

10 Соответственно, учитель должен руководствоваться в своей деятельности определенными критериями оценки успешности педагогического процесса, демонстрируя тем самым свои профессиональные знания и умения. В сопряжении с этим, действия учителя должны оцениваться исходя из формальных критериев, соотношенных с той или иной ролью. Следовательно, складывается ситуация, когда школы требуют от педагога то, чему его никогда не учили.

11 В работах отечественных исследователей до настоящего момента рассматривались следующие аспекты ролей учителя:

- как специалиста по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с нарушениями чтения и письма (Е. Е. Топильская [8]),
- как фасилитатора учебной деятельности, в том числе применительно к младшеклассникам (Ю. И. Апарина [1], С. Я. Ромашина [5]);
- как специалиста по воспитанию в процессе обучения иностранному языку (И. Г. Кондратьева [2]).

12 Кроме того, С. Е. Тихомиров [7] выделял следующие роли учителя:

- учитель-консультант – помогает ребенку найти пути решения проблемы;
- учитель-модератор – раскрывает потенциальные творческие возможности ученика и его способностей;
- учитель-тьютор – организует педагогическое сопровождение ученика;
- учитель-психолог – осуществляет психолого-педагогическое сопровождение ученика с учетом его возрастных и индивидуальных психологических особенностей.

13 Заслуживает особого внимания концепция подготовки учителя к системно-ролевой деятельности, предложенная Н. М. Таланчуком [6]: сначала учитель реализует общечеловеческие роли, затем профессиональные.

14 Зарубежные авторы исследовали роли учителя. Д. Хармер [11] выделяет восемь основных ролей учителя: фасилитатор, источник знаний, контролер, мотиватор, участник, тьютор, организатор, ассессор. Д. Браун [10] говорит о четырех ролях: контролер, директор, менеджер и фасилитатор. Т. Райт [12] рассматривает шесть: менеджер, источник, проводник, ассессор, организатор, инструктор; ключевыми он считает роль менеджера и инструктора, а остальные классифицируются им как «скрытые». Важно отметить, что подробных характеристик каждой из ролей педагогов в работах этих ученых не представлено.

15 В то же время отметим, что в представленных классификациях ролей педагога не хватает тех, которые условно можно обозначить как «друг»/«старший товарищ» и «лидер» с разными степенями «дистанцирования» от обучающихся (идея последнего была разработана Т. Райтом [12]):

- учитель-старший товарищ – учитывает в своей работе необходимость сокращения и увеличения дистанции с обучающимся в зависимости от разных обстоятельств; выступает как лицо, которому можно доверять и с которым можно поделиться чувствами и переживаниями;
- учитель-лидер – умеет сформировать свою точку зрения на ту или иную педагогическую проблему, методический вопрос; аргументированно

изложить свою точку зрения; умеет действовать в условиях неопределенности и искать варианты разрешения проблем; презентовать свои идеи и обосновать их; не боится вступать во взаимодействие с другими коллегами, администрацией школы и родителями обучающихся.

<sup>16</sup> Помимо анализа научно-педагогических источников, в данном исследовании использованы эмпирические методы, включавшие наблюдение, анкетирование и интервьюирование. Наблюдение осуществлялось на протяжении 2019-2020 учебного года в пятнадцати московских школах.

<sup>17</sup> В анкетировании участвовали 237 учителей иностранных языков, работающих в разных образовательных контекстах в 53 муниципальных образованиях России. Респондентами были педагоги государственных школ, частных общеобразовательных школ, частных языковых школ и учителя-фрилансеры. Все они имеют педагогическое образование. В опрос были включены как вопросы закрытого типа с выбором ответов из нескольких вариантов, так и вопросы открытого типа. Основными вопросами были опыт работы с обучающимися с ОВЗ, общая информированность о специфике работы с такими учащимися, наличие образования по работе с разными категориями обучающихся с ОВЗ, знание нозологий, понимание педагогических принципов, лежащих в основании инклюзивного образования.

<sup>18</sup> Интервью проводились в рамках структурированных интервью с десятью учителями и руководителями общеобразовательных организаций школ и восьмью родителями детей с ОВЗ, посещающих школы.

<sup>19</sup> Результаты исследования показали, что среди ролей учителя иностранного языка, обеспечивающих максимизацию эффективности подготовки обучающихся с ОВЗ, можно выделить следующие:

- учитель-тьютор – осуществляет педагогическое сопровождение ученика; помогает адаптироваться в коллективе; помогает решить сложные вопросы, связанные с взаимодействием с другими учениками и учителями;
- учитель-модератор – раскрывает потенциальные творческие возможности ученика и его способностей; адаптирует материалы под нужды обучающихся с ОВЗ, учитывая различные стили обучения и восприятия информации; адаптирует способы оценивания обучающегося и варьирует их в зависимости от возможностей обучающегося с целью получения максимально объективного представления о его успеваемости;
- учитель-психолог – учитывает в своей работе возрастные и индивидуальные психологические особенности ребенка; учитывает необходимость вовлекать в работу семью обучающегося с ОВЗ и умеет строить такую работу;
- учитель-мотиватор – подчёркивает в своей работе необходимость мотивировать и вдохновлять на учебу даже самых слабых обучающихся, понимает важность похвалы и положительной оценки усилий обучающегося;
- учитель-исследователь – умеет поставить исследовательский вопрос, выдвинуть гипотезу, относящуюся к той или иной ситуации в классе; разработать инструменты исследования проблемы; провести практическое

исследование в классе и сделать необходимые выводы, способствующие эффективному обучению.

<sup>20</sup> Область изучения ролей учителя заслуживает самого серьезного внимания. Примерно 85% опрошенных учителей отметили необходимость варьировать роли в разных ситуациях и умение держать разную «дистанцию». В данном вопросе заслуживает особого внимания концепция совершенствования педагогических кадров посредством подготовки учителя к системно-ролевой деятельности, предложенная Н.М. Таланчуком [6]. Исследователь считает, что профессиографический и культурологический аспекты подготовки учителей лучше будут реализованы, если учитель будет подготовлен к системно-ролевой деятельности: сначала к реализации общечеловеческих ролей и только потом к реализации профессиональных ролей.

<sup>21</sup> Говоря об общечеловеческих ролях учителя, можно утверждать, что важными признаны роль «учитель-старший товарищ» (55% опрошенных педагогов) и роль «учитель-лидер» (35% учителей и директоров).

<sup>22</sup> Актуальность реализации общечеловеческих ролей, указанных выше, получила подтверждение и в ходе исследования с другой категорией респондентов: большинство опрошенных родителей отметили, что учителя не хотели пойти навстречу ребенку и изменить или снизить требования к нему. Так, например, слабослышащий ребенок, которому было сложно писать диктанты на слух, не получил должной помощи от учителя, сославшегося на единые требования ко всем обучающимся. На просьбу родителей помочь с какими-то визуальными опорами при словарных диктантах учитель ответил отказом.

<sup>23</sup> Отдельным аспектом исследования было изучение явления апикальной и имплицитной инклюзии в деятельности общеобразовательных организаций. Установлено, что учителя иностранных языков прежде всего видят сложности в управлении поведением обучающихся с ОВЗ и в индивидуализации обучения для них ввиду того, что нагрузка на педагогов в школах часто не оставляет возможности адаптировать материалы и сделать обучение индивидуальным, в результате чего обучающиеся, столкнувшись со сложностями в учебе, быстро теряют мотивацию. Это провоцирует проблемы с дисциплиной; учителя фокусируются на решении таких проблем, часто не осознавая, что причины этого, как было указано выше, носят дидактогенный характер. Педагоги отмечают, что обучающиеся с ОВЗ часто мешают классу заниматься; при этом учителя не всегда понимают, что это происходит из-за неправильно подобранных материалов, неверно выбранного способа подачи учебной информации, слишком медленного или слишком быстрого темпа урока, отсутствия индивидуальной помощи обучающемуся с ОВЗ и прочих факторов.

<sup>24</sup> На вопрос о чувствах и эмоциях, которые вызывает такой ребенок в классе, 90% учителей отметили страх, тревожность, нежелание идти на работу, желание уволиться. При этом 65% опрошенных отметили, что после прохождения ими программы дополнительного профессионального образования по проблематике обучения детей с ОВЗ эти негативные чувства уходили и появлялась уверенность, что можно любой ситуацией эффективно управлять, обращаться за

помощью к коллегам, логопедам, школьным психологам, – это позволяет в большинстве случаев решить самый сложный вопрос. Примерно 20% учителей рассказали о том, как выстраивали личные отношения с таким обучающимся, интересовались его жизнью, увлечениями, то есть брали на себя роль «учитель-старший товарищ».

<sup>25</sup> Свыше 95% опрошенных отметили, что хотели бы знать больше о тех или иных нозологиях, а также об их проявлениях. В большинстве вузов будущие педагоги не получают подобных знаний о тех или иных болезнях, поэтому выпускники приходят в школы без необходимых знаний. 45% респондентов отметили, что даже простая информированность о существовании той или иной сложности с обучением уже давала определенную уверенность в том, что сложности можно преодолеть и что это не профессиональный провал учителя, а объективная сложность, вызванная физиологическими особенностями учащегося.

<sup>26</sup> Вместе с тем был выявлен ряд вопросов и тем, которые не закладывались в опросные материалы на этапе их проектирования и были выявлены только в ходе интервью. Например, ряд учителей, упомянувших «адаптацию материалов», не смогли объяснить, что подобная адаптация может включать. Или в прозвучавшей идее о «гибких методах презентации материалов» не было приведено адекватных примеров, которые свидетельствовали бы о понимании педагогами сути упоминаемого явления. Таким образом, концептуализация некоторых понятий рождалась в ходе интервью, а значит, при подготовке учителей нужно учитывать необходимость приведения разрозненных практик к единой технологии.

<sup>27</sup> Еще одна тема, находящаяся в «слепой зоне», – разные способы оценивания обучающихся: прямой, косвенный, суммирующий и формирующий. Более 85% опрошенных учителей не смогли назвать альтернативные формы оценивания, которые можно применять в течение учебного года. Мало кто указал, что оценивание может осуществляться, в том числе, и путем наблюдений за прогрессом ученика, его самооценки, результативностью его проектной деятельности, подготовки портфолио выполненных работ и документированных достижений и т.д.

<sup>28</sup> Исследование также позволило установить, что в школах нет единого алгоритма действий для социализации обучающихся с ОВЗ, как нет и программ по предотвращению буллинга в отношении таких детей. Отсутствует концепция воспитательной работы среди школьников по профилактике агрессивного преследования детей с ОВЗ и воспитанию школьников в духе взаимовыручки и принятия тех, кто отличается от других. Около 90% опрошенных учителей сказали, что им приходится действовать по собственному усмотрению в критических ситуациях. Фактически учитель остается один на один со сложным классом или в ситуации, требующей педагогического вмешательства. Только 8% получают необходимую помощь от школьного психолога, сопровождающего обучение в инклюзивных классах.

<sup>29</sup> Три четверти учителей отметили необходимость обучения школьников навыкам общения, социальным навыкам для успешного взаимодействия с одноклассниками и взрослыми. 63% процента упомянули наставничество со

стороны сверстников – форму взаимодействия школьников, которая может применяться в классах с обучающимися с ОВЗ.

<sup>30</sup> Только 7% учителей отметили использование в своей работе практик поддержки хорошего поведения среди обучающихся и необходимость вмешиваться в него наиболее эффективными методами. Однако, когда в ходе интервью такие практики были упомянуты интервьюером, все опрашиваемые выразили интерес к ним и высказали пожелание лучше ознакомиться с тем, как их можно использовать в работе.

<sup>31</sup> Обобщая ключевые научные результаты, полученные в ходе исследования, можно констатировать, что система образования нуждается в новых подходах как к работе с обучающимися с ОВЗ, так и к подготовке педагогов в системах высшего и дополнительного профессионального образования. Соответствующая алгоритмизация должна пройти применительно к разным аспектам деятельности учителя: оцениванию, использованию различных форм кооперативного обучения, воспитательной работе, привлечению к работе родителей и т.д. В дальнейшем развитии и проработке нуждается и системно-ролевой аспект работы учителя. Все это поможет педагогам наиболее эффективно организовывать процесс обучения и воспитания школьников.

---

#### **Библиография:**

1. Апарина Ю. И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов - будущих учителей начальных классов и иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 205 с.
2. Кондратьева И. Г. Формирование коммуникативно-воспитательной компетенции будущих учителей в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2008. – 198 с.
3. Корнев А. Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации // Материалы конференции «Изучение нарушений чтения и письма. Итоги и перспективы». – М.: Издательство Социально-гуманитарного института, 2004. – С. 117-125.
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)
5. Ромашина С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс: Структурно-функциональный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – 451с.
6. Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику: пособие для педагогов-новаторов. – Казань, 1991. – 183 с.

7. Тихомиров С. Е. Учитель и его роль в современном образовательном процессе // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-i-ego-rol-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse>
8. Топильская Е. Е. Формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов к психолого-педагогическому сопровождению детей с трудностями в обучении письму и чтению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 199 с.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации": [офиц. сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>
10. Brown H. D. (2006). Principles of language learning and teaching. San Francisco: Pearson Education.
11. Harmer J. (2008). The Practice of English language teaching. London: Pearson Longman.
12. Wright T. (1987). Roles of teachers and learners. Oxford: Oxford University Press.

# Study of teachers' functional roles in the context of work with learners with special educational needs

**Irina Malinina**

*Graduate Student , Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»  
Russian Federation, Moscow*

## **Abstract**

The article discusses approaches to classification and proposes nomenclature of functional roles of teachers of the general education system developed by the author. The analysis of the specifics of the proposed functional roles of teachers in relation to educational activities is carried out within the subject area "Foreign language" and in the conditions of inclusion of students with disabilities. The apical and implicit components of inclusive programs implemented by general educational organizations in Russia are analyzed. The results of non-included observation, sociological research and interviews (2019-2021) are presented, the subject of which was to identify the current level of readiness of teachers from 53 municipalities to implement functional roles in the process of working with students with disabilities. The respondents were parents / legal representatives, as well as pedagogical and administrative staff of schools.

**Keywords:** inclusion, teacher's functional role, students with disabilities, a foreign language teacher, training of students with disabilities

**Publication date:** 21.04.2022

## **Citation link:**

Malinina I. Study of teachers' functional roles in the context of work with learners with special educational needs // *Man and Education – 2021. – Issue 3 (68) С. 130-136* [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410019363-4-1> (circulation date: 15.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410019363-4