

Сучкова Мария Сергеевна

студентка

Мацнева Анастасия Андреевна

студентка

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

КООРДИНАЦИОННАЯ РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается координационная роль классного руководителя в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением слуха в инклюзивном классе. Теоретическую основу составляют работы Л.С. Выготского (социальная компенсация), Т.Г. Богдановой (изолированное положение), З.Г. Зайцевой (необходимость жестового языка), М. Маришарка (педагогическая чувствительность) и Д. Митчелла (инклюзивные стратегии). Выявлен разрыв между теорией и практикой: координационная роль классного руководителя не закреплена нормативно, недостаточно времени и знаний. Без координации рекомендации специалистов остаются нереализованными.*

***Ключевые слова:** координационная роль, классный руководитель, психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с нарушением слуха, инклюзивное образование, сурдопедагогика.*

В последнее время в системе образования Российской Федерации и большинства зарубежных стран происходят значительные изменения, связанные с развитием инклюзивной практики. Инклюзивное образование предлагается для

совместного обучения в школах для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без нарушения слуха. Особое место среди различных типов детей-инвалидов занимают дети с нарушениями слуха, варьирующими от легкой до полной потери слуха. Нарушения слуха обычно влияют на развитие речи, когнитивных процессов, социального взаимодействия и коммуникации.

Успех внедрения ребенка с нарушением слуха с общеобразовательный класс зависит не только от материально-технической базы (ФМ-система, звукоусиливающая аппаратура, сурдопереводчик), но и от грамотного построения системы психолого-педагогического сопровождения. Ведущая роль, объединяющая всех участников образовательного процесса (родителей, учителей-предметников, педагога-психолога, администрацию школы, сурдопедагога, тьютора), принадлежит классному руководителю. Именно он обеспечивает целостность и поддержку ребенка с нарушениями слуха во время инклюзивного образования.

Координационная роль классного руководителя в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, в реальной образовательной практике часто наблюдается несоответствие специалистов. Например, советы сурдопедагога могут быть не выполнены учителями-предметниками из-за их чрезмерной загруженности или нехватки нужной компетенции; психолог выявляет, что ребенок отстранен, но не может повлиять на повседневную обстановку в классе. Во-вторых, в инклюзивном классе ребенок с нарушением слуха сталкивается с трудностями, которые невозможно решить силами одного специалиста. Быстрая утомляемость из-за нагрузки на слух, трудности с пониманием абстрактных понятий и боязнь быть отвергнутым сверстниками без нарушения слуха. В-третьих, в современной научной литературе вопрос о деятельности классного руководителя для детей с нарушениями слуха недостаточно рассмотрен, что указывает на разницу между поставленной ролью и реальной педагогической деятельностью.

Разработкой данного вопроса занимались такие отечественные ученые как Л.С. Выготский, Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, Г.Л. Зайцева и такие зарубежные ученые как М. Маршхарк и Д. Митчелл.

Для более глубокого понимания роли классного руководителя необходимо уточнить ключевые понятия.

«Координационная роль – это функция в управлении, которая заключается в обеспечении согласованности действий, связей и процессов в организации для эффективного достижения общих целей».

«Классный руководитель – это специалист, который координирует учебный процесс своих подопечных школьников» [1].

«Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система профессиональной деятельности, направленная на создание благоприятных условий для полноценного развития, обучения и воспитания детей и подростков с разными возможностями и потребностями» [2].

«Ребенок с нарушением слуха – это ребёнок, у которого наблюдается стойкое снижение способности воспринимать звуки, что затрудняет или делает невозможным восприятие речи и других звуковых сигналов» [3].

«Инклюзивное образование – организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах» [4].

«Сурдопедагогика – (лат. *surdus* «глухой» + греч. *παίδευσις* «искусство воспитания») – раздел специальной педагогики, которая занимается воспитанием и обучением детей и взрослых с нарушениями слуха» [5].

Возвращаясь к ключевой теме нашей статьи, стоит подчеркнуть значимость исследований, проведенных рядом ученых.

Л.С. Выготский в своей работе заложил методологическую основу для понимания координационной роли классного руководителя. Им был сформулирован принцип социальной компенсации дефектолога, согласно которому наруше-

ние слуха становится препятствием для развития ребенка не само по себе, а из-за порождаемой им изоляции и исключения из совместной деятельности. Ученый ввел понятие «социальное вывихивание» и обосновал необходимость «обходных путей» развития через коллектив. Следуя этой логике, классный руководитель выступает органом, организующим коллективную компенсацию и распределяющим поддержку между всеми членами коллектива. Координационная роль классного руководителя заключается в создании среды, в которой особые потребности ребенка с нарушением слуха становятся точкой роста для всего класса [6].

Также Т.Г. Богданова в своей работе показала, что глухие и слабослышащие дети в инклюзивных классах занимают изолированное положение не из-за личностных особенностей, а вследствие дефицита спонтанной коммуникации и неумения слышащих сверстников учитывать слуховой дефицит партнера. Автором был сделан вывод: классный руководитель должен не просто обсуждать толерантность, а целенаправленно проектировать ситуации успеха и востребованности такого ребенка – парная работа, совместные визуальные проекты. Богданова подразумевала что координационная роль заключается в согласованности действий учителей-предметников для реализации подобных ситуаций на разных уроках и во внеурочной деятельности [7].

Помимо этого, Н.Н. Михайловна предложила алгоритм координационной деятельности классного руководителя: диагностика потребностей ребенка и ресурсов семьи; построение индивидуальной программы с распределением зон ответственности (учитель, психолог, семья, сурдопедагог, тьютор); отслеживание и коррекция плана. Автор подчеркивает: координация не может быть стихийной – она требует закрепления в локальных актах школы и должностных инструкциях. Также, берется во внимание выгорание педагога без системной поддержки администрации, во избежание этого, координационная деятельность должна включать не только «внешнюю» координацию специалистов, но также и «внутреннюю», то есть, самоподдержку и саморегуляцию самого классного руководителя [8].

З.Г. Лазаревна показала, что для многих глухих детей (особенно в семье с глухими родителями) жестовый язык является родным, а устный – вторым, усваивающийся с большим трудом. Без сурдопереводчика и тьютора такой ребенок в инклюзии оказывается в неблагоприятной обстановке непонимания устной речи со стороны сверстников. Зайцева доказывает необходимость для классного руководителя как минимум владеть базовыми жестами и основными знаниями дактилологии, а также привлечение специалистов с сурдокомпетенциями. Без этого, социальная интеграция и полноценное обучение является невозможным [9].

Стоит отметить исследование зарубежного автора М. Маршхарка. Зарубежный исследователь с более чем тридцатилетним опытом изучения глухих и слабослышащих детей в инклюзивных школах. Им введено понятие «педагогической чувствительности к слуховому дефициту» и эмпирически доказано, что классный руководитель обязан знать не только особенности восприятия, речи и памяти такого ребенка, но и обучать этому других учителей. Лонгитюдные исследования Маршхарка показали: координация невозможна без регулярных встреч команды специалистов, и конечно же, классный руководитель должен быть главным инициатором. Без такой роли до 70% рекомендаций сурдопедагога и психолога остаются нереализованными [10].

И еще иностранный автор Д. Митчелл выделил 15 эффективных инклюзивных стратегий (адаптация материалов, взаимное обучение, визуальные опоры, индивидуальный план, обучение социальным навыкам), требующих системной координации. Автор приходит к выводу, что без классного руководителя инклюзия ребенка с нарушением слуха преобразуется в полный беспорядок без устойчивого результата. Координационная деятельность должна быть не побочной веткой, а основным функционалом классного руководителя в инклюзивном классе [11].

Суммируя все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что координирующая роль классного руководителя в системе психолого-педагогической поддержки ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе – это сложный и

многогранный процесс, на который можно смотреть как с одной, так и с другой стороны. С одной стороны, российские и зарубежные ученые доказали, что координация деятельности классного руководителя является необходимым условием для успешного сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе. Теория предполагает четкие модели, алгоритмы и критерии эффективности координационной работы.

С другой стороны, практика показывает, что теоретические модели могут сильно отличаться от практических. У классных руководителей в массовых школах мало времени, недостаточно знаний, а их координирующая роль не закреплена ни нормативно, ни финансово. В результате ребенок с нарушением слуха не получает достаточного внимания, а классный руководитель работает на пределе своих возможностей. Таким образом, существует значительный разрыв между теорией и практикой.

В заключение следует подчеркнуть, что координационная роль классного руководителя в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе – это не дополнительная нагрузка, а профессиональная необходимость. Без четкой координации даже самые квалифицированные специалисты остаются бесполезными. И ребенок не получает необходимой поддержки.

Список литературы

1. Классный руководитель в современной школе: кто такой и что делает // Lenta.ru. – URL: <https://lenta.ru/articles/2024/09/17/klassnyy-rukovoditel-kto-eto-chem-zanimaetsya/> (дата обращения: 16.05.2026).

2. В чем заключается психолого-педагогическое сопровождение? // АП-ПКК.ru. – URL: https://appkk.ru/info/blog/v_chem_zaklyuchaetsya_psikhologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie/ (дата обращения: 16.05.2026).

3. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях // Сургутский государственный педагогический университет. – 2021. – URL: <https://stud.surgpu.ru/media/>

medialibrary/2021/10/Методические_рекомендации_2021.pdf (дата обращения: 16.05.2026).

4. Инклюзивное образование. – URL: https://soshdl.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Dostupnaya_sreda/1/1_inklyuzivnoe_obrazovanie_statya.pdf (дата обращения: 16.05.2026).

5. Сурдопедагогика // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сурдопедагогика> (дата обращения: 16.05.2026).

6. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.

7. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2018. – 224 с. EDN ZGNJBR

8. Назарова Н.М. Инклюзивная педагогика: учебник / Н.М. Назарова. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 350 с.

9. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология / Г.Л. Зайцева. – М.: Владос, 2004. – 192 с. EDN QTKMRF

10. Marschark M. Raising and Educating a Deaf Child / M. Marschark. – New York: Oxford University Press, 2018. – 320 p.

11. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education / D. Mitchell. – London: Routledge, 2014. – 390 p.