

УДК 378.016

ББК 74

DOI: 10.31862/1819-463X-2025-5-161-174

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И СТРУКТУРА КУРСА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ» ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ ПРОФИЛЯ «ЛОГОПЕДИЯ»

Т. А. Бочкарева

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования педагогических кадров высшей школы: подготовка магистрантов профиля «Логопедия» к работе с детьми-билингвами с речевой патологией. Цель статьи – представление концептуальных основ и разработанной на их базе модели курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами» для магистрантов профиля «Логопедия».

Задачи: 1) обосновать концепцию курса в ракурсе образовательных и профессиональных рисков; для этого: 2) в результате анализа особенностей учебного процесса и данных, полученных эмпирическим путем, выделить и охарактеризовать указанные группы рисков; 3) представить структуру курса и возможные формы контроля через призму выбранной концепции.

В работе использованы теоретические методы: анализ, синтез, сравнение; эмпирические: метод наблюдения, анкетирование; количественный и качественный анализ данных.

В статье представлены авторская методическая модульная модель курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами»: концептуальная основа, разработанная с учетом выделенных аналитическим и эмпирическим путем возможных образовательных и профессиональных педагогических рисков, а также структура курса и возможные формы модульного контроля. Рассмотрение подготовки магистрантов профиля «Логопедия» к работе с детьми-билингвами с речевой патологией в указанном ракурсе позволяет задействовать в педагогическом процессе механизмы опережающей рефлексии возможных проблем. Разработанный с учетом выделенных рисков курс актуален, теоретически и практически значим, независимо от образовательной модели подготовки специалистов: двухступенчатой настоящей или трехступенчатой, возможной в ближайшей перспективе.

© Бочкарева Т. А., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** подготовка магистрантов профиля «Логопедия», концепция учебного курса, модель учебного курса, образовательные риски, профессиональные риски, логопедическая работа с детьми-билингвами с русским (неродным) языком.

**Для цитирования:** Бочкарева Т. А. Концептуальные основы и структура курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами» для магистрантов профиля «Логопедия» // Наука и школа. 2025. № 5. С. 161–174. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-5-161-174.

## CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND STRUCTURE OF THE COURSE “SPEECH THERAPY WORK WITH BILINGUAL CHILDREN” FOR MASTER’S STUDENTS MAJORING IN “SPEECH THERAPY”

**T. A. Bochkareva**

**Abstract.** *The article examines the current problem of upgrading teaching staff in higher education: preparing master’s students in the “Speech Therapy” profile to work with bilingual children with speech pathology. The purpose of the article is to present the conceptual foundations and the model of the course “Speech therapy work with bilingual children” developed on their basis for master’s students in the “Speech Therapy” profile.*

*The objectives are 1) to justify the concept of the course in terms of educational and professional risks; for this purpose, 2) as a result of analyzing the characteristics of the educational process and data obtained empirically, to identify and characterize these risk groups; 3) to present the structure of the course and possible forms of control through the prism of the chosen concept. Theoretical methods used in the work include analysis, synthesis, comparison; empirical methods include the observation method, questionnaire; quantitative and qualitative data analysis. The paper presents the author’s methodological modular model of the course “Speech therapy work with bilingual children”: a conceptual framework developed taking into account possible educational and professional pedagogical risks identified analytically and empirically, as well as the structure of the course and possible forms of modular control. Consideration of the preparation of master’s students in the “Speech Therapy” profile for working with bilingual children with speech pathology from the specified perspective allows to use the mechanisms of advanced reflection of possible problems in the educational process. The course developed taking into account the identified risks is relevant, theoretically and practically significant regardless of the educational model of professional training: the current two-stage or the three-stage one, possible in the near future.*

**Keywords:** *preparation of master’s students in the “Speech Therapy” profile, concept of the training course, model of the training course, educational risks, professional risks, speech therapy work with bilingual children with a Russian (non-native) language.*

**Cite as:** Bochkareva T. A. Conceptual Foundations and Structure of the Course “Speech Therapy Work with Bilingual Children” for Master’s Students Majoring in “Speech Therapy”. *Nauka i shkola*. 2025, No. 5, pp. 161–174. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-5-161-174.

**П**роблема совершенствования подготовки педагогических кадров как бакалавров, так и магистров является одной из актуальных в педагогике высшей школы. «Современная образовательная практика испытывает потребность в педагогах, способных сочетать фундаментальную научную подготовку с широким спектром педагогических и методических компетенций» [1, с. 16]. В данной работе мы предлагаем посмотреть на этот мультифакторный сложный процесс применительно к формированию готовности магистрантов профиля «Логопедия» к работе с детьми-билингвами с речевой патологией.

Актуальной обозначенную в заголовке статьи тематику делает ряд обстоятельств. Отметим, на наш взгляд, наиболее значимые. Среди них выделим условно «экстрадисциплинарные» факторы: а) традиционную многонациональность, а следовательно, потенциальную полилингвальность российских регионов. Так, например, только на территории Саратовской области, по данным Росстата, проживает 131 группа национальностей, разговаривающая на 71 языке<sup>1</sup>; б) социальные, политические, экономические процессы, активизирующие миграцию (динамику миграционных процессов можно увидеть, например, в исследовании А. А. Хубиева [2]).

К собственно дисциплинарным, логопедическим факторам отнесем: а) необходимость совершенствования системной профессиональной готовности выпускников-бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Логопедия», поступивших в магистратуру, к работе с детьми с речевыми нарушениями и билингвизмом, учитывая стабильную частотность последних в ДОУ и школах (см., наприме, данные О. Г. Ивановской [3], данные нашего анкетирования в работе ниже).

Цель статьи – представление концептуальных основ и разработанной на их базе модели курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами» для магистрантов профиля «Логопедия».

Задачи: 1) обосновать концепцию курса в ракурсе образовательных и профессиональных рисков; 2) для этого в результате анализа особенностей учебного процесса и данных, полученных эмпирическим путем выделить и охарактеризовать указанные группы рисков; 3) представить структуру курса и возможные формы контроля через призму выбранной концепции.

В работе использованы теоретические методы: анализ, синтез, сравнение; эмпирические: метод наблюдения, анкетирование; количественный и качественный анализ данных.

Дисциплина Б1.В.07 «Логопедической работы с детьми-билингвами» относится к вариативной части профессионального цикла подготовки магистра в соответствии с профилем «Логопедия».

Его цель – формирование профессиональной компетенции магистрантов-логопедов в области проектирования образовательных программ и сопроводительных индивидуальных программ развития для оказания квалифицированной логопедической помощи детям-билингвам с русским неродным языком (ПК-2).

Содержательно концепция разработанного нами курса базируется на выделении и учете возможных образовательных (педагогических, учебно-методических) и профессиональных рисков.

Под образовательными (педагогическими) рисками мы, вслед за М. А. Беляевой, понимаем «осознание возникновения возможной проблемы, ее

<sup>1</sup> Итоги ВПН-2020 по Саратовской области. Национальный состав. URL: [https://64.rosstat.gov.ru/info\\_graf/document/206755](https://64.rosstat.gov.ru/info_graf/document/206755) (дата обращения: 03.01.2025).

опережающую рефлексию» [4, с. 17]. Образовательные риски выделены нами как возникающие в процессе обучения в магистратуре, профессиональные – как возможные в процессе осуществления выпускниками профиля «Логопедия» профессиональной деятельности логопеда. В логике выбранного понятия субъектами образовательных и профессиональных рисков выступают студенты-магистранты, объектами – дети с речевыми нарушениями и русским (неродным) языком.

Обозначим наше видение образовательных зон риска обеспечения системной подготовки магистрантов к работе с детьми-билингвами. Образовательные риски выделялись в ходе наблюдения за учебным процессом и анализа педагогического опыта собственного и коллег, а также в ходе анализа результатов анкетирования выпускников. Риски можно условно поделить на *внутрисистемные и экстрасистемные, содержательные и формальные*.

*Внутрисистемной, в организационном плане, является зона риска, создаваемая недостаточным, с нашей точки зрения, количеством часов на лингвистическую подготовку бакалавров (всего 216 часов). Считаем, что оно и в плане знания системы (единиц и отношений) русского языка мало и не отвечает современным требованиям к подготовке специалистов-логопедов для работы с детьми-монолингвами. Как справедливо отмечает А. А. Алмазова: «Представляется необходимым совершенствование системы лингвистической подготовки логопедов в вузе, усиление ее практикоориентированной направленности» [5, с. 107]. Что же касается работы с детьми-билингвами, то в знаниевую лингвистическую парадигму обязательно должны включаться сведения по общему языкознанию: как минимум – типологические различия языков, но разделы, хоты бы «введение в языкознание», например, в необходимом объеме отсутствуют. Ссылки же по тексту курса русского языка часто теряются в общем объеме информации и системных знаний не образуют. Это, в свою очередь, провоцирует риск формального плана: невозможность полноценной преемственности магистерского курса на основе углубления и расширения материала, так как не сформирована именно общелингвистическая база. Выделим в связи с этим и экстрасистемные, формальные образовательные риски: в настоящее время отсутствует ограничения по приему в магистратуру по логопедии студентов без логопедического образования. В результате у части студентов-магистрантов в принципе нет никакой начальной профессиональной подготовки, в том числе и лингвистической, что также приходится учитывать при организации учебного процесса в магистратуре и разработке содержания соответствующих курсов.*

Выделенные зоны рисков учтены нами при разработке модуля 2 «Теоретические аспекты билингвизма. Лингвистические риски билингвизма в ракурсе логопедии». В модульных кластерах рассматриваются основы типологической (морфологической) классификация языков и обосновывается необходимость ее знания для логопедов, работающих с билингвами; даются углубленные представления о системе (единицах и структуре (отношениях) русского языка как языка флективного типа с элементами агглютинации, вводятся понятия языковой интерференции и видов интерферем. Рассматриваются типичные ошибки детей-билингвов без речевых нарушений и с речевыми нарушениями в устной и письменной речи через призму не только речевого нарушения, но и типологических различий языков, носителем которого является ребенок-билингв. Особое внимание при этом уделяется языкам региона.

Следующий момент, на который мы хотели бы обратить внимание в ракурсе *содержательных образовательных рисков*, – отсутствие единого терминологического базиса билингвизма в логопедии.

Отчасти это риски объективного свойства, так как понятийно-терминологический аппарат билингвальных исследований, которым пользуются логопеды, сформировался в русле многочисленных направлений его изучения другими науками и под другими углами зрения.

Краткий экскурс в историю исследований детского билингвизма в России и за рубежом, основные тенденции билингвальных исследований в XIX, XX и начале XXI в., спектр основных проблем и перспективы научных изысканий можно увидеть в нашей статье «Билингвизм как комплексная научная проблема» [6].

Речевые проблемы двуязычных детей с логопатологией, безусловно, не могли остаться вне поля зрения логопедов. Предметом пристального внимания специалистов (А. Е. Бабаевой [7], С. С. Бакшихановой [8], Е. О. Голиковой [9], Ю. Ю. Курбангалиевой [10], М. П. Осиповской [11], С. Б. Файед [12] и др.) билингвизм становится прежде всего как фактор, отягощающий имеющиеся у ребенка речевые нарушения, а в ряде случаев, возможно, и провоцирующий их, например заикание [10; 11; 13; 14 и др.].

В связи с последним замечанием будет уместно, на наш взгляд, в качестве информации к размышлению отметить, что в классификации речевых нарушений Р. Е. Левиной нет нарушений, обусловленных билингвизмом. С другой стороны, например, в мировой практике изучения речемыслительной деятельности билингвов в последнее время идет активное обсуждение синдрома СЯН – специфического языкового недоразвития/нарушения. По данным, приводимым в статье А. В. Овчинникова, Е. Ю. Протасовой, им страдает «около 7% населения, что сравнимо с показателями дислексии и в 7 раз больше показателей аутизма» [15, с. 7]. Синдром находится в стадии активного описания. Пока исследователи могут говорить о комплексе речевых и психологических нарушений. У детей с данным синдромом отмечаются сложности с вербализацией умозаключений, переработкой языковой информации, фонологические дефициты, сложности с созданием предложений и устных рассказов, что приводит к недоразвитию речи и грамотности [15–17]. По мнению Л. В. Беляковой, А. В. Харенковой, «накопление данных в рамках этого синдрома позволит в дальнейшем уточнить это особое языковое состояние как симптоматически, так и терминологически» [18]. Представляется, что это направление – одно из перспективных в современной логопедической теории и практике.

Поскольку разные подходы к явлению билингвизма определяют разные взгляды на его дефиницию, не существует единого терминологического значения слова «билингвизм» («двуязычие»), а те, что существуют, чаще «размывают», на наш взгляд, границы понятия, чем определяют его. Анализ разных точек зрения на содержание термина можно увидеть, например, в статье Е. А. Коноваловой [19] и др.

В целом можно говорить о его «узком» и «широком» понимании.

Узкое подразумевает примерно одинаковое владение двумя языками: родным и неродным; широкое – это относительное владение вторым языком, умение пользоваться ими в определенных сферах общения в определенном объеме [20].

В своей статье 2015 г. мы обобщили данный терминологический опыт в следующем определении: «Билингвизм традиционно понимается как попеременное использование в устной или письменной формах, в бытовом или официальном общении двух или более языков, которые могут быть развиты в неодинаковой степени» [6, с. 190].

Подобное понимание представляется нам оправданным, как и использование термина «билингвизм» в названиях научных материалов, курсов, в содержании которых понятие контекстуально конкретизируется в зависимости от ракурса рассмотрения. В данной работе мы используем термин «дети-билингвы» в названии курса применительно к именованию детей с русским (неродным) языком как синонимичный.

В то же время две тенденции понимания термина – в узком и широком его значении – имеют хождение в логопедическом сообществе и, в частности, постоянно провоцируют дискуссии о том, как «правильно» называть ребенка-логопата с русским неродным языком: ребенок-инофон (с учетом узкой трактовки термина) или ребенок-билингв (с учетом широкой трактовки)? И как в целом должно выглядеть логопедическое заключение для этого ребенка? Здесь зоны образовательных и профессиональных рисков явно пересекаются, образуя, образно говоря, их повышенную плотность или концентрацию.

Истоки подобного разделения изначально прослеживаются в привязке терминов «билингв» и «инофон» к конкретным лингводидактическим подходам к обучению русскоязычных детей без речевой патологии, проживающих за пределами Российской Федерации. В работе с детьми-билингвами (уровни их языковой и речевой компетенции в обоих языках «гармоничны и сбалансированны», хотя не исключаются ситуации, «когда либо речевая, либо языковая компетенция в области одного из языков более низкая») за основу берется методика русского языка как родного, однако адаптированная для ребенка, находящегося в условиях ограниченной языковой среды. В работе с детьми-инофонами («использует в качестве инструмента познания один язык») «актуальна методика иностранного русского языка, соответствующая его возрастным потребностям» [21, с. 30–31].

В практике логопедии лингвометодический аспект терминов «инофон», «билингв», на наш взгляд, отходит на второй план, а «инофонами» часто называют детей-дошкольников с речевой патологией, в минимальной степени владеющих или вообще не владеющих русским языком. Отметим в связи с этим, что авторская программа Н. А. Румега, например, для младших школьников с НВОНР называется «Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом» [22]. Программа же Г. В. Чиркиной и А. В. Лагутиной для ДОУ носит название «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком» [23] и избегает, таким образом, спорных дефиниций.

Однако в логопедическом дискурсе практикующих логопедов термин «инофон» используется (см., например, форум Логомаг, тема: «Логопедическое заключение для детей-инофонов»: <https://logomag.ru/forum/160/>) и фиксируется в логопедических заключениях, например: «ФФНР и несформированность компонентов языковой системы у ребенка-инофона» (страница логопеда М. С. в ВК: [https://vk.com/wall-211173448\\_11167](https://vk.com/wall-211173448_11167)).

Напомним замечание О. А. Безруковой о том, что «смысловая однозначность (одно толкование и единообразная лексическая запись) и достаточная семантическая

сила (способность точно и полно отражать смысл диагноза и причины патологического процесса) являются основными требованиями, предъявляемыми к логопедическому заключению» [24, с. 253].

Анализ логопедических заключений детей с русским неродным языком позволяет сделать выводы о том, что а) в них отсутствует единообразие (см. примеры ниже); б) нет той самой «семантической силы», о которой пишет О. А. Безрукова (дошкольный возраст: «Недостаточная сформированность средств русского языка у ребенка с билингвизмом»<sup>2</sup>); отсутствует смысловая однозначность, поскольку термин «системное недоразвитие речи» уже используется для характеристики вторичных речевых нарушений при интеллектуальной недостаточности, ЗПР («Системное недоразвитие речи при билингвизме», «дисграфия, обусловленная системным недоразвитием речи при билингвизме» – в противовес дисграфии при ОНР) [25, с. 490]; фиксируются ложные причинно-следственные связи («ОНР, 2 уровень развития речи, обусловленное билингвизмом» (<https://logomag.ru/forum/160/>)).

Представляются логичными варианты заключений, отражающие и основное речевое нарушение, и наличие второго языка: «ФНР у ребенка с русским неродным языком; ОНР у ребенка с русским неродным языком...» [23], «ОНР, 3-й уровень,отягощенное билингвизмом»<sup>3</sup> и т. п.

Таким образом, терминологическая неопределенность, отсутствие унифицированных подходов к формулировкам логопедических заключений для детей с русским неродным языком и речевыми нарушениями является зоной пересечения образовательных и профессиональных рисков.

Указанные риски учтены нами при разработке модуля 2 «Теоретические основы проблемы билингвизма» в разработке содержания кластеров «Билингвизм как комплексная научная проблема», «Логопедические аспекты изучения билингвизма», «Проблема терминологии и логопедического заключения для ребенка-билингва с русским (неродным) языком».

Предварительные выводы о зонах образовательных рисков делались нами в ходе наблюдения за студентами в образовательном процессе и аналитики существующих данных. Картин объективировались в ходе обратной связи с выпускниками-бакалаврами и магистрантами I курса, прошедшими учебную практику до II курса, где читается рассматриваемая дисциплина. Нами было проведено анкетирование 130 человек, в течение пяти лет закончивших бакалавриат профиля «Логопедия» факультета психолого-педагогического и специального образования очной и заочной форм обучения. Анкетирование проводилось анонимно, в анкетах просили указать, работает ли по профилю и является ли сам монолингвом/билингвом. В результате было отобрано и проанализировано 100 анкет логопедов, указавших, что они работают по профилю.

<sup>2</sup> Особенности составления индивидуального заключения учителем-логопедом ПМПК //Дефектология проф. Московский ин-т коррекционной педагогики. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti\\_sostavleniya\\_individualnogo\\_zaklyucheniya\\_uchitelem\\_logopedom\\_pmpk/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_sostavleniya_individualnogo_zaklyucheniya_uchitelem_logopedom_pmpk/) (дата обращения: 25.12.2024).

<sup>3</sup> Система логопедической работы с обучающимися при двуязычии. Методические рекомендации для учителей логопедов. Челябинск, 2010. URL: [https://kimc.ms/pedagogam/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-meropriyatiy-po-obespecheniyu-prav-detey-dlya-kotorykh-/gorodskie-bazovye-ploshchadki/16-01-2024/Сиситема%20логопедич%20работя%20с%20обучающимися%20при%20двуязычии\\_Метод%20рекомендации\\_Челябинск%202010.pdf](https://kimc.ms/pedagogam/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-meropriyatiy-po-obespecheniyu-prav-detey-dlya-kotorykh-/gorodskie-bazovye-ploshchadki/16-01-2024/Сиситема%20логопедич%20работя%20с%20обучающимися%20при%20двуязычии_Метод%20рекомендации_Челябинск%202010.pdf) (дата обращения: 25.12.2024).

Данные анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты анкетирования выпускников бакалавриата профиля  
«Логопедия» по выявлению причин трудностей в работе с детьми-билингвами  
с русским (неродным) языком и речевыми нарушениями**

	Выпускники-бакалавры, не пошедшие в магистратуру		Магистранты профильные I курса		Магистранты непрофильные I курса	
<b>Монолингвы/билингвы</b>	<b>45</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>3</b>
<b>Вопросы анкеты (количество человек)</b>						
<i>1. Есть ли у вас опыт работы с ребенком-билингвом с русским (неродным) языком и речевыми нарушениями?</i>						
Да	30	8	15	7	–	1
Нет	15	2	7	1	12	2
<i>2. Считаете ли вы этот опыт удачным?</i>						
Да	10	5	5	4	–	–
Нет	15	2	5	2	–	–
Трудно сказать	5	1	5	1	–	1
<i>3. В чем причина трудностей? (количество ответов)</i>						
Пробелы в лингвистической подготовке (не знаю систему русского языка)	10	1	6	1	–	–
Не знаю теории билингвизма	15	–	9	–	–	1
Не знаю методик диагностики речевых нарушений у детей-билингвов, в том числе дифференциальных с собственно билингвизмом	15	2	9	–	–	1
Не знаю специфики методик коррекции	15	1	9	2		1
Другое (заполняли сами)	9	–	9	–	–	–

Статистика свидетельствует о том, что и студенты-билингвы – типичное явление для традиционно многонационального региона, и дети-билингвы с русским (неродным) языком и речевыми нарушениями – действительно частотная категория логопатов (см. положительный ответ на первый вопрос анкеты). Обращает на себя внимание и тот факт, что количественные показатели неудачного опыта в группе выпускников-бакалавров монолингвов превышают показатели опыта удачного. В группе магистрантов первого курса удачный и неудачный опыт одинаково выражен. «Не-

профильные» магистранты-монолингвы не работают с указанной категорией детей, а единственный зафиксированный опыт магистрант затрудняется однозначно оценить. Если же количественные показатели ответа «трудно сказать» все-таки расценивать скорее как неудачный опыт, становится очевидным крайне низкий коэффициент полезного действия работы логопедов, не получивших в нужном объеме соответствующих знаний, с детьми-билингвами. Безусловно, количество респондентов недостаточно для глобальных выводов, но вполне показательно, как нам кажется, для иллюстрации проблем в указанном ракурсе.

Качественный анализ ответов выпускников показывает, на наш взгляд, что, во-первых, на практике подтверждается наш вывод о недостаточном количестве часов, отведенных на преподавание теоретических основ языка: большинство выпускников отмечают пробелы в лингвистической подготовке, отсутствие представлений о типологических расхождениях языков и интерференции, отсутствие знаний методической базы организации диагностики и коррекции речевых нарушений у детей-билингвов с русским (неродным) языком. В качестве «другого» частотны ответы, фиксирующие проблемы коммуникации с родителями/родственниками детей-билингвов: «не знаю, как общаться с родителями», «боюсь родителей/родственников», «не понимаю язык, поведение, запросы родителей/родственников». Два магистранта-билингва без профильного образования отметили, что сами «не очень хорошо знают русский язык».

Отметим еще раз, что в каждой категории опрошенных были выпускники-билингвы. Именно они в силу собственного билингвального опыта имеют некоторые знания по проблеме билингвизма и скорее интуитивный, чем научно-методический базис подходов к их решению.

Резюмируя результаты анкетирования, выделим на базе образовательных рисков основную зону профессиональных рисков – *возможность ошибочного диагноза*. «Любой логопедический “диагноз” по существу является дифференциальным, он строится на сравнительной оценке наличия/отсутствия определенных симптомов, признаков и показателей, их “удельного веса” и взаимодействия между собой» [24, с. 250–251]. Применительно к проблеме билингвизма это дифференциальная диагностика речевого нарушения и собственно проявлений билингвизма: ошибок, обусловленных интерференцией (влиянием одного языка на другой). Знание особенностей отрицательного интерферентного влияния одной языковой системы на другую напрямую связано со знанием типологических различий взаимодействующих языковых систем. Именно этих знаний, как мы отмечали, не хватает логопедам.

Известно, что диагностика состояния речи ребенка-билингва для подтверждения речевого нарушения должна осуществляться как на русском (неродном), так и родном языках ребенка.

Выделим объективные трудности, связанные с необходимостью диагностики ребенка-билингва на его родном языке для подтверждения речевого нарушения, что далеко не каждый логопед в состоянии осуществить самостоятельно. Привлечение же специалистов, знающих родной язык ребенка, чаще всего затруднительно, плохо говорящие по-русски родители тоже не всегда могут предоставить нужные сведения. Но даже в случае, когда обследование проведено на родном и русском языках, и речевое нарушение, например, ОНР, подтверждено, проблема дифференциации ошибок, обусловленных ОНР, и собственно интерферентных остается в силу схожести проявлений, например, родовых и видовых искажений. Говорить в данном случае можно, как нам кажется, более-менее объективно, пока только о таком критерии, как частотность ошибок. У ребенка-билингва с ОНР III уровня она выше, чем просто у ребенка с ОНР III уровня, например. Тем самым подтверждается факт

отягощения речевого нарушения билингвальными ошибками. В то же время основной дифференциальный признак ошибок, обусловленных только билингвизмом, – отсутствие ошибок на родном языке, аналогичных тем, что делает ребенок на русском языке, – логопед должен четко осознавать.

И здесь мы подходим к еще одному моменту, актуализирующему профессиональные риски: *отсутствию КИМов и единых стандартов оценки качества речи ребенка с русским (неродным) языком и речевыми нарушениями.*

Об отсутствии единообразия логопедических заключений, об их некорректных формулировках много было сказано выше как зоне пересечения образовательных и профессиональных рисков.

Все вышеперечисленное может привести к *выстраиванию неверного коррекционного маршрута.* Возможно как минимум два «сценария» развития: один плох для субъекта профессионального риска – логопеда, когда сфера его профессиональной деятельности неоправданно расширяется за счет включения в нее детей-билингвов без речевой патологии, которым нужна не помощь логопеда, а помощь учителя русского языка в аспекте иностранного. Другой плох для объекта – ребенка с русским неродным языком и билингвизмом в случае, если его речевое нарушение не диагностируется или неправильно диагностируется, «замаскированное» билингвизмом.

Выделим еще одну зону профессионального риска, которую показывает в том числе и анкетирование, – *отсутствие фоновых знаний о национально-культурной специфике окружения ребенка, возможную коммуникативную неудачу* на этой почве в общении с родителями (близкими) и как результат – *потерю важных «союзников» в решении речевых проблем.* Таким образом, логопедам необходимы знания и социолингвистических, социокультурных аспектов билингвизма.

Указанные риски учтены нами при разработке содержания модуля 3 «Логопедическое сопровождение ребенка-билингва с русским (неродным) языком» в тематике кластеров «Особенности диагностики состояния речи ребенка-билингва с русским (неродным) языком»; «Дифференциальная диагностика проявлений билингвизма и речевого нарушения», «Методы диагностики состояния устной и письменной речи ребенка-билингва с русским (неродным) языком», «Влияние этно-культурной среды на национально-культурную специфику речевого поведения», «Работа с родителями детей-билингвов» и в формах модульного контроля: логопедическом обследовании ребенка-билингва с русским (неродным) языком по схеме из программы Г. В. Чиркиной и А. В. Лагутиной и выстраивании для него коррекционного маршрута; «Разработка рекомендаций для родителей детей-билингвов» (в целом) и для конкретного обследованного ребенка-билингва, разработке и обсуждении конспектов занятий для обследованного ребенка.

Таким образом, все выделенные нами образовательные и профессиональные риски были учтены при разработке концептуальных основ, структуры курса, заполнении кластерного содержания и форм контроля дисциплины «Логопедическая работа с детьми-билингвами» для магистрантов направления 44.04.03. «Специальное (дефектологическое) образование», профиля «Логопедия».

Для освоения курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами» магистранты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе обучения в системе бакалавриата по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»).

Изучение дисциплины «Система логопедической работы с детьми-билингвами» связано с изучением дисциплин: В1.О.11 «Основы онто- и нейролингвистики», В1.О.02. «Современные проблемы науки и специального дефектологического об-

разования», Б.О.06. «Лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии», Б.В.02 «Актуальные проблемы логопедии».

Курс имеет модульную структуру и состоит из трех модулей с соответствующими тематическими кластерами. Общая трудоемкость 72 часа, 2 зачетные единицы. Форма отчетности – дифференцированный зачет.

Структура и содержание курса представлена в табл. 2.

Формой отчетности является дифференцированный зачет, оценка выставляется на основании выполнения и представления следующих заданий по содержанию модулей:

- 1) Презентации по теоретическим основам изучения билингвизма;
- 2) Продуктивного реферата с последующим выступлением и обсуждением по сравнительному анализу одного из уровней в целом или особенностям конкретных единиц и грамматических категорий: фонетики, лексики, грамматики в языках разных типов (флективном–агглютинативном, флективном–изолирующем) с выделением зоны лингвистических рисков из-за несовпадения языковых систем;
- 3) Обследования ребенка-билингва по схеме из программы Г. В. Чиркиной, А. В. Лагутиной, рекомендации родителям. Разработка индивидуального маршрута сопровождения;
- 4) Конспекта занятия с ребенком-билингвом с речевыми нарушениями.

Таблица 2

**Структура и содержание курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами» для магистрантов профиля «Логопедия»**

Модули № п/п	Название модулей	Семестр	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			
			Всего	Лекции	Практическая работа	Самостоятельная работа
1	Речь ребенка как предмет научного описания	4	12	–	4	8
2	Теоретические аспекты билингвизма. Лингвистические риски билингвизма	4	30	–	10	20
3	Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов и их родителей. Основы логопедической работы с детьми-билингвами с русским (неродным) языком	4	30		10	20
	Промежуточная аттестация	4				
	Всего:		72		24	48

Ежегодное анкетирование магистров профиля «Логопедия» показывает, что курс как «нужный» и «теоретически и практически значимый» оценивают 100% опрошенных. Магистры-билингвы также отмечают важность полученных знаний в решении собственных билингвальных проблем.

Таким образом, в работе представлены авторская методическая модульная модель курса «Логопедическая работа с детьми-билингвами»: концептуальная основа,

разработанная с учетом выделенных аналитическим и эмпирическим путем возможных образовательных и профессиональных педагогических рисков, а также структура курса и возможные формы модульного контроля.

Рассмотрение подготовки магистрантов профиля «Логопедия» к работе с детьми-бilingualами с речевой патологией в указанном ракурсе позволяет задействовать в педагогическом процессе механизмы опережающей рефлексии возможных проблем.

Концепция курса и результаты его внедрения становились предметом обсуждения на профильных научно-методических конференциях, где неоднократно отмечалось, что курс актуален, теоретически и практически значим независимо от образовательной модели подготовки специалистов: двухступенчатой, настоящей, или трехступенчатой, возможной в ближайшей перспективе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Певзнер М. Н., Шерайзина Р. М., Петряков П. А. Поиск инновационных стратегий проектирования междисциплинарных магистерских программ // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 16–22.
2. Хубиев А. А. Динамика миграционных потоков и их воздействие на социально-экономическое развитие Российской Федерации // Вестник евразийской науки. 2024. Т. 16, № 2. URL: <https://esj.today/PDF/21FAVN224.pdf> (дата обращения: 03.01.2025).
3. Ивановская О. Г. Обучение и воспитание детей-мигрантов в логопедическом пункте в образовательной школе // Проблемы онтолингвистики: двуязычие – 2014: Материалы междунар. науч. конф., 3–5 марта 2014 г., Санкт-Петербург / редкол.: Т. А. Круглякова, С. В. Краснощекова. СПб.: Златоуст, 2015. С. 70–76.
4. Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 16–21.
5. Алмазова А. А. Лингвистика в профессиональной деятельности логопеда // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. 2015. № 8. С. 105–108.
6. Бочкарева Т. А. Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 190–194.
7. Бабаева Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билинггов с речевой патологией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 16 с.
8. Бакиханова С. С. Анализ механизмов речевого производства как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятско-русского билингвизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 18 с.
9. Голикова Е. О. Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.
10. Курбангалиева Ю. Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 16 с.
11. Осиповская М. П. Особенности связной речи заикающихся школьников-билинггов в сравнении с нормой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 16 с.
12. Файед С. Б. Характеристика речевого развития арабских детей, поступающих в школу: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 15 с.
13. Karniol R. Stuttering out of bilingualism // First Language. 1992. Vol. 12, Iss. 36. P. 255–283. DOI: <https://doi.org/10.1177/014272379201203604>.
14. Van Borsel J., Maes E., Foulon S. Stuttering and Bilingualism: A Review // Journal of Fluency Disorders. 2001. 26 (3). P. 179–205.
15. Овчинников А. В., Протасова Е. Ю. Двуязычие и дети со специфическим языковым недоразвитием // Логопед. 2011. № 5. С. 6–17.
16. Adams C., Clarke E., Haynes R. Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments // International Journal of Language & Communication Disorders. 2009. Vol. 44, No. 3. P. 301–318.

17. Epstein S.A., Phillips J. Storytelling skills of children with specific language impairment // *Child Language Teaching and Therapy*. 2009. Vol. 25, No. 3. P. 285–300.
18. Белякова Л. И., Харенкова А. В. Детский билингвизм как актуальная проблема логопедии. URL: [https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/belyakova\\_detskij-bilingvizm-kak-aktualnaya-problema-logopedii.pdf](https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/belyakova_detskij-bilingvizm-kak-aktualnaya-problema-logopedii.pdf) (дата обращения: 25.12.2024).
19. Коновалова Е. А. Проблема определения билингвизма // Учен. зап. Таврического национального ун-та им. В. И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 1, Ч. 1. С. 263–271.
20. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // *Проблемы двуязычия и многоязычия*. М.: Наука, 1972. С. 13–25.
21. Хамраева Е. М. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // *Наука и школа*. 2018. № 3. С. 29–40.
22. Румега Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // *Логопедия в школе: практический опыт*. М.: Март, 2014. С. 291–326.
23. Чиркина Г. В., Лагутина А. В. Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком // *Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи* / под. ред. Г. В. Чиркиной. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014. С. 139–204.
24. Безрукова О. А. Логопедическое заключение: вопросы методологии и формализации // *Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: колл. моногр.* / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 250–256.
25. Степанова Е. А. Особенности речевого развития детей-билингвов: к вопросу классификации // *Проблемы онтолингвистики – 2018: материалы ежегодной междунар. науч. конф. 20–23 марта 2018, Санкт-Петербург*. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 489–493.

## REFERENCES

1. Pevzner M. N., Sherayzina R. M., Petryakov P. A. Poisk innovatsionnykh strategiy proektirovaniya mezhdistsiplinarnykh masterskikh programm. *Chelovek i obrazovanie*. 2013, No. 4 (37), pp. 16–22.
2. Khubiev A. A. Dinamika migratsionnykh potokov i ikh vozdeystvie na sotsialno-ekonomicheskoe razvitie Rossiyskoy Federatsii. *Vestnik evraziyskoy nauki*. 2024, Vol. 16, No. 2. Available at: <https://esj.today/PDF/21FAVN224.pdf> (accessed: 03.01.2025).
3. Ivanovskaya O. G. Obuchenie i vospitanie detey-migrantov v logopedicheskom punkte v obrazovatelnoy shkole. In: *Problemy ontolingvistiki: dvuyazychie – 2014. Proceedings of International scientific conference, 3–5 Mar. 2014, St. Petersburg*. Ed. by T. A. Kruglyakova, S. V. Krasnoshchekova. St. Petersburg: Zlatoust, 2015. Pp. 70–76.
4. Belyaeva M. A. Risk kak predmet nauchnogo analiza v pedagogike i obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014, No. 11, pp. 16–21.
5. Almazova A. A. Lingvistika v professionalnoy deyatel'nosti logopeda. *Vestn. Cherepovetskogo gos. un-ta*. 2015, No. 8, pp. 105–108.
6. Bochkareva T. A. Bilingvizm kak kompleksnaya nauchnaya problema. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2015, No. 12, pp. 190–194.
7. Babaeva E. A. Gotovnost k obucheniyu v shkole detey-bilingov s rechevoy patologiyey. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1992. 16 p.
8. Bakshikhanova S. S. Analiz mekhanizmov recheproizvodstva kak psikholingvisticheskaya osnova diagnostiki rechevykh defektov v usloviyakh buryatsko-russkogo bilingvizma. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. St. Petersburg, 1999. 18 p.
9. Golikova E. O. Formirovaniye navyka pisma u mladshikh shkolnikov s armyansko-russkim bilingvizmom. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2006. 24 p.
10. Kurbangalieva Yu. Yu. Logopedicheskiy analiz rechi detey doskol'nogo vozrasta s bilingvizmom. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2003. 16 p.
11. Osipovskaya M. P. Osobennosti svyaznoy rechi zaikayushchikhsya shkolnikov-bilingvov v sravnenii s normoy. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2005. 16 p.

12. Fayed S. B. Kharakteristika rechevogo razvitiya arabskikh detey, postupayushchikh v shkolu. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2002. 15 p.
13. Karniol R. Stuttering out of bilingualism. *First Language*. 1992, Vol. 12, Iss. 36, pp. 255–283. DOI: <https://doi.org/10.1177/014272379201203604>.
14. Van Borsel J., Maes E., Foulon S. Stuttering and Bilingualism: A Review. *Journal of Fluency Disorders*. 2001, 26 (3), pp. 179–205.
15. Ovchinnikov A. V., Protasova E. Yu. Dvuyazychie i deti so spetsificheskim yazykovym nedorazvitiem. *Logoped*. 2011, No. 5, pp. 6–17.
16. Adams C., Clarke E., Haynes R. Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2009, Vol. 44, No. 3, pp. 301–318.
17. Epstein S.A., Phillips J. Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*. 2009, Vol. 25, No. 3, pp. 285–300.
18. Belyakova L. I., Kharenkova A. V. Detskiy bilingvizm kak aktualnaya problema logopedii. Available at: [https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/belyakova\\_detskiy-bilingvizm-kak-aktualnaya-problema-logopedii.pdf](https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/belyakova_detskiy-bilingvizm-kak-aktualnaya-problema-logopedii.pdf) (accessed: 25.12.2024).
19. Konovalova E. A. Problema opredeleniya bilingvizma. *Uchen. zap. Tavricheskogo natsionalnogo un-ta im. V. I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii*. 2011, Vol. 24 (63), No. 1, Part 1, pp. 263–271.
20. Filin F. P. Sovremennoe obshchestvennoe razvitie i problemy dvuyazychiya. In: *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moscow: Nauka, 1972. Pp. 13–25.
21. Khamraeva E. M. Lingvodidakticheskie osnovy izmereniya kommunikativnykh umeniy bilingvov. *Nauka i shkola*. 2018, No. 3, pp. 29–40.
22. Rumega N. A. Diagnostika i korrektsiya rechevykh narusheniy u detey s bilingvizmom. In: *Logopediya v shkole: prakticheskiy opyt*. Moscow: Mart, 2014. Pp. 291–326.
23. Chirkina G. V., Lagutina A. V. Programma logopedicheskoy raboty po preodoleniyu rechevykh narusheniy u detey, ovladevayushchikh russkim (nerodnym) yazykom. In: *Korrektsiya narusheniy rechi. Programmy doskolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detey s narusheniyami rechi*. Ed. by G. V. Chirkina. Moscow: Prosveshchenie, 2014. Pp. 139–204.
24. Bezrukova O. A. Logopedicheskoe zaklyuchenie: voprosy metodologii i formalizatsii. In: *Spetsialnaya pedagogika i spetsialnaya psikhologiya: sovremennye metodologicheskie podkhody: coll. monogr.* Ed. by T. G. Bogdanova, N. M. Nazarova. Moscow: LOGOMAG, 2013. Pp. 250–256.
25. Stepanova E. A. Osobennosti rechevogo razvitiya detey-bilingvov: k voprosu klassifikatsii. In: *Problemy ontolingvistiki – 2018. Proceedings of annual international scientific conference, 20–23 Mar. 2018, St. Petersburg*. Ivanovo: LISTOS, 2018. Pp. 489–493.

**Бочкарева Татьяна Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и психолингвистики факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**e-mail: [tab1161@mail.ru](mailto:tab1161@mail.ru)**

**Bochkareva Tatyana A.**, PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor, Speech Therapy and Psycholinguistics Department, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State University

**e-mail: [tab1161@mail.ru](mailto:tab1161@mail.ru)**

*Статья поступила в редакцию 12.02.2025*  
*The article was received on 12.02.2025*