

На правах рукописи

АЛМАЗОВА Анна Алексеевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва – 2019

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский педагогический государственный университет» на кафедре логопедии Института детства

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
ОРЛОВА Ольга Святославна

Официальные оппоненты:

ЛОПАТИНА Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург), Институт дефектологического образования и реабилитации, кафедра логопедии, заведующий кафедрой

ЯКОВЛЕВА Ирина Михайловна

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Институт специального образования и комплексной реабилитации, кафедра олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики, заведующий кафедрой

ФОМИНА Наталья Александровна

доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», Институт психологии, педагогики и социальной работы, кафедра психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, профессор кафедры

Ведущая организация – **ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)**

Защита состоится «23» сентября 2019 г. в 14:00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.154.26, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», по адресу: 119571, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 88, ауд. 735а.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119991, г. Москва, ул. Пироговская, д. 1, стр. 1 и на официальном сайте университета по адресу: www.mpgu.su.

Автореферат разослан «___» _____ 2019 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Березина Юлия Юрьевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В современном социальном пространстве определены гуманистические, антропоцентрированные приоритеты образования, развития, интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья, опирающиеся на осознание ценности человеческой жизни и индивидуальности, веру в возможности личности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев).

Современные достижения и тенденции развития теории и практики логопедии позволяют представить индивидуума, имеющего нарушения речи, как личность, осваивающую или возобновляющую различные социальные роли, реализующую многообразные виды деятельности, что обусловливается, в первую очередь, преодолением речезыковой недостаточности, успешным освоением и использованием языка. В этом контексте решаются задачи реконструкции, модернизации и совершенствования профессиональной подготовки учителей-логопедов.

В соответствии с основными положениями, сформулированными в «Стандартах и рекомендациях по обеспечению качества на Европейском пространстве высшего образования (ESG)», «принципиальный сдвиг» в развитии высшего образования связан с внедрением студентоориентированного подхода, включающего в себя вариативность траекторий обучения и разнообразие формируемых компетенций. Студент становится субъектом педагогического процесса, осознающим личностные смыслы и профессиональные приоритеты (В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов).

Модернизация высшего педагогического образования предполагает создание новых концепций и моделей, обеспечивающих качественное приращение уровня профессиональной готовности выпускников и повышение эффективности работы вузов (В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, А.В. Лубков, А.А. Марголис, Ф.В. Повshedная, В.В. Рубцов, В.М. Филиппов, А.П. Тряпицына). При этом реконструкция системы подготовки педагогов-дефектологов связана с обновлением ее целевых, содержательных, технологических ориентиров и инструментального обеспечения в соответствии с современным уровнем научно-методического осмысления проблем нарушенного развития, с точным «соотнесением содержания высшего образования с будущей практикой» (Н.Н. Малофеев).

Язык является средством, обеспечивающим взаимодействие учителя-логопеда и ученика как «творящей» и «творимой» языковых личностей. Эти личности осуществляют с разных позиций познание «человеком говорящим» языка и мира через язык, что вводит в структуру методологического основания логопедии философские и лингвистические идеи системо- и антропоцентризма.

Изучение языка с системо- и антропоцентрических позиций лежит в основе формирования профессиональной компетентности, позволяющей логопеду решать задачи диагностического, коррекционного, консультативного, просветительского и иного характера. Язык становится центром, объединяющим коммуникативное, педагогическое и социокультурное пространства профессиональной деятельности (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская).

Осознание русского языка как системы разноуровневых единиц определяет профессиональную интерпретацию проблем квалификации и преодоления речевых нарушений, обеспечивает формирование необходимых знаний и прикладных умений, связанных с анализом речевого и языкового материала, осмыслением и презентацией результатов этого анализа (Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Р.О. Якобсон).

Антропоцентрические идеи развития человека в его взаимодействии с языком интегрируются в современную концепцию непрерывности и целостности системы психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи, объективируются в создании и реализации образовательных программ. Классические подходы к пониманию проблем речезыкового развития и определению путей их преодоления (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) служат фундаментом для выявления образовательных потребностей ребенка с нарушениями речи, включенного в современное многомерное образовательное пространство, и решения актуальных задач его обучения, в процессе которого освоение языка выступает как фактор развития личности. В этом же русле разрабатываются теории и создаются методики оказания коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста (Е.Ф. Архипова, С.Б. Лазуренко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова), логопедической работы в системе комплексной реабилитации (Т.Г. Визель, В.М. Шкловский), формулируются идеи персонифицированного логопедического воздействия (О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева), обосновываются принципы и технологии здоровьесбережения (В.А. Калягин, Л.В. Лопатина, Т.С. Овчинникова), определяются стратегии развития систем воспитания, в том числе детей с нарушениями речи (Т.В. Волосовец).

Еще одну линию взаимодействия лингвистических и логопедических исследований в антропоцентрической парадигме открывает обращение к профессиональному дискурсу и коммуникативной практике (Л.С. Бейлинсон), которое выводит на первый план возможность и необходимость позиционирования логопеда как профессиональной языковой личности.

Отметим также, что задача повышения лингвистической грамотности и коммуникативной культуры будущих педагогов признается актуальной и значимой в современной образовательной ситуации. В публикациях имеются многочисленные указания на недостаточность уровня лингвистической готовности выпускников школ (Н.В. Аниькина, Т.Г. Бирюкова, О.М. Крайник, О.А. Леонтьева; Н.К. Зарубина, О.В. Овчинкин, А.И. Пыхтин), в том числе поступающих в педагогические вузы, что в полной мере экстраполируется на абитуриентов-логопедов.

Таким образом, **актуальным направлением** исследований в области специальной педагогики является формирование у студентов-логопедов профессиональной лингвистической готовности, обеспечивающей становление диагностической, коррекционной и иных компетенций и включающей в себя владение языком, знание лингвистики и ресурсов профессионального использования этого знания. Изучение русского языка становится основой профессиональной самоидентификации и фактором, определяющим уровень профессиональной компетентности учителя-логопеда.

В проблемное поле исследования включены вопросы интерпретации лингвистического пространства как ресурса развития теории и практики логопедии с учетом ее современных достижений, определения состояния и развития существующей системы подготовки учителей-логопедов в антропоцентрической парадигме, в частности разработка целостной концепции формирования профессиональной лингвистической готовности, а также инструментов ее реализации.

Решение этих вопросов должно привести к устранению несоответствия между современными требованиями к профессиональной лингвистической подготовке учителей-логопедов и ее фактическим качеством.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблематика совершенствования системы обучения учителей-логопедов в высшей школе рассматривается преимущественно в контексте решения вопросов развития педагогического образования в целом. Это дает возможность определить концептуальные основания и стратегические ориентиры реконструкции и построения современных образовательных программ, однако не позволяет актуализировать предметное поле логопедии в содержательном пространстве профессиональной подготовки, выделить базовые основания профессиональной компетентности учителя-логопеда. Взаимосвязь лингвистики и логопедии имплицитно подразумевается исследователями, однако не раскрывается и прицельно не изучается; роль и место лингвистических знаний в профессиональной деятельности не конкретизированы.

В современной науке разработаны теоретико-методологические подходы к изучению, реконструкции и совершенствованию педагогических систем профессионального образования (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин), созданы концепции, определяющие развитие педагогического образования, ориентированного на подготовку выпускника, готового к деятельности в современном мире и последующему саморазвитию (А.А. Андреев, Е.В. Оганесян, С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров).

Подготовка педагогов-дефектологов рассмотрена на моделях различных профилей (специализаций). В исследованиях нашли отражение профессиональные портреты выпускников-дефектологов — сурдопедагога (Н.М. Назарова), олигофренопедагога (И.М. Яковлева). Е.В. Колтаковой, М.Н. Русецкой представлено осмысление профессиографического подхода в целях проектирования содержания повышения квалификации учителей-логопедов. В работах ученых представлены концептуальные и дидактические подходы к построению системы дефектологического образования (Р.Г. Аслаева, В.В. Воронкова, О.А. Денисова, И.В. Евтушенко, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, О.И. Кукушкина, В.А. Лапшин, И.Ю. Левченко, С.С. Ляпидевский, Д.М. Маллаев, Т.В. Николаева, Г.Н. Пенин, Б.П. Пузанов, Е.Г. Речицкая, Н.В. Рябова, В.И. Селиверстов, М.Л. Скуратовская, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская).

Научные труды, конкретизирующие отдельные аспекты подготовки учителей-логопедов, являются немногочисленными и в недостаточной мере раскрывающими методологические основания и технологические ресурсы построения эффективной системы высшего профессионального образования, отвечающей запросам и вызовам современного общества. Е.Е. Китик показаны возможности использования профессионально ориентированных компьютерных

программ и виртуальных ресурсов на материале профильной дисциплины. В ряде исследований акценты сделаны на изучении структуры профессиональной компетентности (Е.Н. Жукатинская, Е.Е. Маринич) и формировании ее диагностической (О.В. Сапронова), социально-педагогической (Т.Н. Бойко), деонтологической (М.Е. Орешкина) составляющих, коммуникативном развитии студентов (Е.Н. Волкова, Т.Ю. Корнийченко).

Л.С. Бейлинсон охарактеризованы признаки, функции и нормы профессионального дискурса; в работах Т.А. Алтуховой, О.П. Пецух, Е.Н. Российской показана значимость формирования отдельных его параметров. Отражение ряда психологических особенностей будущих логопедов в их речевой деятельности исследовано Н.А. Фоминой и представителями ее научной школы (Н.М. Левина). Целенаправленно не изучалось состояние устной и письменной речи студентов как основы овладения профессиональным дискурсом и базового компонента профессиональной компетентности.

Лингвистическая проблематика находит отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых как обязательная составляющая исследований, посвященных проблемам речезыкового развития и преодоления выявленных нарушений (Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, З.А. Репина, М.Н. Русецкая, О.А. Токарева, Т.В. Туманова, Л.Ф. Спирина, Ю.О. Филатова, Г.В. Чиркина, A. Giermakowska, G. Gillon, S. Ferman, P.J. Hatcher, S. Milewski, K. Petinou, I. Vogindroukas, C. Westby). Однако имеющаяся обширная панорама данных является мозаичной, системное описание лингвистической парадигмы логопедического знания до настоящего времени не представлено.

Сказанное позволяет заключить, что проблемы совершенствования лингвистической подготовки учителей-логопедов являются значимыми, но нерешенными. Описание русского языка в профессиональных целях не нашло должного методологического обоснования. Не было попыток рассмотрения взаимосвязи логопедии и лингвистики как содержательного основания для построения образовательного пространства и структурирования поля профессиональной деятельности. Лингвистическая подготовка учителя-логопеда не выступала в качестве специального предмета научного анализа, и ее место в структуре профессионального образования и роль в становлении профессиональной компетентности не изучены. Это определяет необходимость теоретического осмысления и эмпирического обоснования проблематики лингвистической подготовки учителей-логопедов в соответствии с актуальными достижениями логопедии, концептуальными положениями профессиональной интерпретации лингвистических данных, а также фундаментальными идеями развития современной высшей школы.

Цель исследования: совершенствование лингвистической подготовки учителей-логопедов путем ее моделирования на основе логопедической интерпретации лингвистических данных, интеграции системо- и антропоцентрических подходов к изучению русского языка, а также развитие у студентов профессиональной лингвистической готовности как базовой части профессиональной компетентности.

Объект исследования — процесс формирования профессиональной компетентности учителя-логопеда.

Предметом исследования является профессиональная лингвистическая подготовка будущих учителей-логопедов в системе формирования базовых профессиональных компетенций.

В качестве **гипотезы исследования** выдвигается следующее положение.

Лингвистическая подготовка будущих учителей-логопедов обеспечивает формирование их профессиональной компетентности, соответствующей современному уровню развития логопедии, если:

- методологическую основу развития профессиональной подготовки учителя-логопеда составят антропологические представления о человеке и освоении им языка как средства отражения и познания мира, интерпретированные в системе научного логопедического знания;

- адресат профессиональной деятельности учителя-логопеда (человек, имеющий нарушения речи) будет представлен с позиций уровневого развития его языковой личности;

- место и роль профессиональной лингвистической подготовки будут определены на основе позиционирования логопедии как области научного знания и сферы профессиональной деятельности, базирующейся на интеграции лингвистических, медико-биологических, психологических, социальных, педагогических концепций и технологий;

- профессиональная лингвистическая готовность учителя-логопеда рассматривается как интегральная субъектная характеристика, являющаяся базовой для формирования профессиональных компетенций и определяющая способность выпускника к решению лингвистически детерминированных задач профессиональной деятельности;

- построение концепции профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов базируется на интерпретации системо- и антропоцентрической парадигмы изучения русского языка в контексте теории и практики логопедии;

- профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов реализуется с использованием методической модели, представленной и реализуемой на концептуальном, прагматическом, содержательном, организационно-технологическом, мониторинговом и прогностическом уровнях.

Достижению поставленной цели и верификации сформулированной гипотезы будет способствовать решение следующих **задач**:

- 1) исследовать научно-методические подходы, определяющие содержание и структуру профессиональной подготовки учителей-логопедов, выявить тенденции, определяющие актуальные направления развития этой системы;

- 2) определить роль и место лингвистической составляющей в системе методологических оснований логопедии, раскрыть потенциал реализации системо- и антропоцентрических подходов к изучению языка для решения теоретических и прикладных задач данной области научного знания и сферы профессиональной деятельности;

- 3) установить параметры типологизации нарушений речезыкового развития в соответствии с уровнями развития языковой личности в контексте антропоцентрического подхода к решению задач профессиональной деятельности учителя-логопеда;

4) экспериментально изучить, проанализировать и оценить современное состояние лингвистической подготовки учителей-логопедов с позиций компетентностного подхода, выявить факторы, влияющие на ее развитие и определяющие возможности ее совершенствования;

5) раскрыть сущность профессиональной лингвистической готовности в составе профессиональной компетентности учителей-логопедов, представить ключевые характеристики и критерии ее сформированности;

6) разработать и научно обосновать модель профессиональной лингвистической подготовки студентов-логопедов как базового модуля образовательной программы;

7) осуществить экспериментальную работу по апробации разработанной модели и оценке ее эффективности в реально существующих условиях образовательного процесса.

Поставленные цель и задачи обусловили выбор **методов научного исследования:**

- комплексный теоретический анализ литературы и нормативно-методических материалов по проблеме исследования;
- диагностические и наблюдательные методы;
- моделирование профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда на основе антропологического, деятельностного и компетентностного подходов;
- педагогический эксперимент в условиях реального обучения студентов-логопедов;
- качественная и статистическая обработка полученных данных.

Методологическую базу исследования составляют философские, лингвистические, психолого-педагогические, логопедические концепции, лежащие в основе проектирования современных образовательных процессов и изучения человека как адресата логопедического воздействия:

- идеи философии антропологии (В.В. Ильин, К. Клакхон, М. Шелер) и философии языка (Л. Витгенштейн, Х.-Г. Гадамер, В. фон Гумбольдт, Л.Г. Зубкова, З.И. Комарова, В.А. Маслова, В.П. Руднев, Ю.С. Степанов, Г.Г. Шпет, В.С. Юрченко, Ю. Хабермас);
- идеи педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.И. Слободчиков);
- психолого-педагогические теории и концепции профессионального образования педагога (П.И. Беспалов, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Т.М. Ковалева, В.Н. Лупанов, Н.И. Рыжова, В.А. Сластенин, А.Ю. Уваров, А. В. Хуторской);
- концепции подготовки педагога-дефектолога для профессиональной деятельности в современной системе образования и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (Р.Г. Аслаева, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, Т.В. Николаева, Н.В. Рябова, В.М. Шкловский, И.М. Яковлева);
- теории системо- и антропоцентрического изучения языка (В.М. Алпатов, Е.С. Кубрякова, Г.В. Колшанский, П.И. Костомаров, Ю.С. Степанов), положения лингвистики, психологии и психолингвистики о языке и речи (Г.О. Винокур, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Потебня, С.Л. Рубинштейн, И.А. Смирницкий, Р.О. Якобсон), об иерархичности языка, о внутри- и межуровневом взаимодействии

языковых единиц (А.В. Бондарко, Л. Блумфилд, В.В. Виноградов, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба);

- учение о языковой личности и ее развитии (Г.И. Богин, И.Н. Горелов, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, К.Ф. Седов, Н.В. Уфимцева, Н.А. Фомина), концепции профессиональной и элитарной языковой личности (Е.И. Голованова, Т.В. Кочеткова, О.Б. Сиротинина), теоретическое осмысление профессионального дискурса логопеда (Л.С. Бейлинсон);

- концепция интегративного характера дефектологических знаний (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Ф.А. Рау, В.И. Селиверстов), междисциплинарного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений (Т.В. Ахутина, Л.И. Белякова, Т.Г. Визель, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, О.С. Орлова, О.Г. Приходько, Ю.О. Филатова);

- положение о системном характере нарушений речи (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) и их влиянии на развитие личности (М.Н. Русецкая).

Основные этапы исследования

Первый этап (2009–2010) — изучение и анализ теоретических источников исследуемой тематики, определение проблемы и методологических оснований исследования; анализ имеющегося опыта решения проблемы.

Второй этап (2010–2013) — формулирование гипотезы исследования; разработка программы констатирующего эксперимента и его проведение, анализ полученных результатов; создание концепции профессиональной лингвистической готовности и модели профессиональной лингвистической подготовки студентов-логопедов.

Третий этап (2014–2018) — апробация и верификация разработанной модели профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов в процессе проведения обучающего эксперимента; проверка выдвинутой гипотезы и детализация положений исследования.

Четвертый этап (2018–2019) — анализ, обобщение, структурирование и интерпретация полученных данных и результатов.

Научная новизна. В работе впервые представлена интерпретация современных достижений теории и практики логопедии в контексте идеи антропологизации обучения и представления языка как фактора развития личности, что является концептуальной основой развития профессиональной подготовки учителя-логопеда.

Разработана и обоснована интеграция системо- и антропоцентрического подходов к изучению языка и человека с речевыми нарушениями как методологическое основание современной логопедии и теоретический базис совершенствования системы профессиональной подготовки логопедов, в которой лингвистическая составляющая является одним из основополагающих компонентов, находящимся во взаимосвязи и взаимодействии со всеми элементами системы.

Автором раскрыт потенциал антропоцентрической типологизации нарушений речезыкового развития, которая соотносится с идеей построения непрерывной системы обучения русскому языку школьников с нарушениями речи, отвечающей задачам и условиям современного общего образования, а также определяет направленность профессиональной лингвистической подготовки

учителя-логопеда.

В категориальный аппарат педагогики предложено содержание понятий: «профессиональная лингвистическая готовность учителя-логопеда», которая понимается как субъектная характеристика выпускника, сочетающая в себе личностные, когнитивные и профессионально-деятельностные составляющие и выражающаяся в способности решать лингвистически детерминированные задачи профессиональной деятельности; «лингвистически детерминированные задачи профессиональной деятельности» — педагогические задачи различных видов профессиональной деятельности учителя-логопеда, решение которых требует применения лингвистических знаний и прикладных умений для осуществления конкретных действий, направленных на изучение, обучение, развитие, реабилитацию, адаптацию человека с нарушениями речи.

С помощью авторской диагностической программы экспериментально реализован содержательный анализ профессиональной лингвистической готовности студентов-логопедов, результаты которого способствуют формированию у них профессиональной компетентности и совершенствованию системы подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Впервые теоретически обоснована и эмпирически верифицирована дидактическая многоуровневая модель профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда:

- определены, концептуально обоснованы и систематизированы принципы профессиональной лингвистической подготовки;
- определены прагматические ориентиры и условия эффективности лингвистической подготовки учителя-логопеда;
- осуществлён отбор и организация содержания и технологий обучения с учетом структуры профессиональной лингвистической готовности, включающей в себя личностный, когнитивный и профессионально-деятельностный компоненты;
- охарактеризованы уровни сформированности лингвистической готовности как базового компонента профессиональной компетентности, определены параметры и критерии их оценки, связанные со способностью решать лингвистически детерминированные задачи логопедической работы;
- определена иерархия существующих и потенциальных внутри- и межмодульных связей в горизонтальной (внутри одного уровня образования) и вертикальной (между уровнями бакалавриат — магистратура — аспирантура) плоскостях, что позволяет осуществить целостный процесс формирования профессиональной лингвистической готовности учителя-логопеда, влияющий на целенаправленность и эффективность его будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- 1) обоснована необходимость концептуальной модернизации системы подготовки учителей-логопедов, основанной на современном представлении о сущности и структуре их профессиональной компетентности, а также интеграции содержательных и технологических аспектов логопедии;
- 2) разработан новый методологический подход к построению процесса профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов, опирающийся на теорию антропоцентрированного обучения и идею междисциплинарной интеграции;

3) представлены теоретические и эмпирические аспекты взаимодействия лингвистики и логопедии, проанализированы лингвистические основы логопедических исследований с методологических позиций системоцентрического изучения нарушений речи и антропоцентрической оценки речезыкового дизонтогенеза;

4) представлены параметры оценки нарушений речезыкового развития и систематизированы проявления речезыкового дизонтогенеза с точки зрения формирования языковой личности;

5) определены составляющие профессиональной лингвистической готовности учителя-логопеда с учетом выделенных компонентов личностного, когнитивного и профессионально-деятельностного развития;

6) разработана концепция формирования профессиональной лингвистической готовности учителя-логопеда, основу которой составили идеи антропоцентризма и положения философии языка, интерпретированные с позиций теоретического осмысления пересечений проблемных полей логопедии и лингвистики.

Практическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что:

1) полученные результаты способствуют повышению эффективности профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда, а именно:

– разработан учебный модуль, который может рассматриваться как вариант конкретной реализации модели профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов в целостной системе профессионального образования (бакалавриат — магистратура);

– представлены учебно-методические материалы (в том числе, варианты лингвистически детерминированных задач, позволяющие оценить уровень профессиональной лингвистической готовности студентов), обеспечивающие эффективную реализацию модели профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда на прагматическом, содержательном, организационно-технологическом, мониторинговом, прогностическом уровнях;

2) определены параметры и особенности несформированности языковой личности на разных этапах ее развития, что является основой для разработки методических материалов в рамках системы обучения русскому языку детей с нарушениями речи.

Обоснованность и достоверность полученных результатов подтверждается тем, что исследование опирается на фундаментальные теоретические и методические положения логопедии, лингвистики, психологии и педагогики высшей школы; результатами проведенного лично автором и под его руководством эксперимента; данными качественного и количественного анализа результатов исследования с использованием статистических методов. Включение материалов исследования в реализацию проектов модернизации педагогического образования предусматривало их многоэтапную экспертизу представителями профессионального сообщества. Научные выводы работы подтверждены позитивными результатами исследования, их воспроизводимостью и внедрением в образовательный процесс в вузах Российской Федерации.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика,

олигофренопедагогика и логопедия): п. 1. «Теория и методология коррекционной педагогики», п. 5. «Проблемы педагогических классификаций различных категорий детей с отклонениями и нарушениями в развитии (педагогических компонентов комплексных классификаций)», п. 14. «Реконструкция систем подготовки и переподготовки кадров специалистов на основе внедрения современных достижений теории и практики коррекционной педагогики».

Апробация материалов и результатов исследования осуществлялась в ходе выступлений и обсуждений на заседаниях кафедр логопедии МПГУ и МГГУ им. М.А. Шолохова (2009–2019 гг.). Материалы диссертации на разных этапах ее подготовки прошли апробацию в педагогической деятельности автора в государственных и негосударственных образовательных организациях (МПГУ, МГГУ им. М.А. Шолохова, МГОУ, МСПИ).

Экспериментальная работа проводилась в рамках реализации проектов модернизации педагогического образования (2014–2015 гг.; 2016–2017 гг.), в которых принимали участие 13 вузов Российской Федерации. Взаимодействие с вузами осуществлялось автором как координатором деятельности соисполнителей проектов путем личных консультаций, онлайн общения, проведения вебинаров, участия в проведении курсов повышения квалификации.

Проблематика диссертационного исследования докладывалась на международных, всероссийских и межрегиональных научных конференциях, семинарах, симпозиумах и форумах по проблемам логопедии и педагогического образования, проходивших в 2008–2018 гг. в Москве, Ижевске, Саранске, Ярославле, Минске (Беларусь), Гомеле (Беларусь), Бохуме (Германия); была включена в реализацию проектов МОиН РФ «Разработка учебно-методических материалов и проведение методических семинаров для специалистов, работающих с русскоязычными детьми-билингвами с особыми образовательными потребностями в зарубежных странах» (Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, 2014 г.), «Разработка программно-методического и учебно-дидактического обеспечения реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (1 дополнительный, 1 классы; 2, 3 классы)» (Издательство «Просвещение», 2016, 2017 гг.).

Результаты диссертационного исследования прошли апробацию и **внедрены:**

– в образовательные программы подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по итогам реализации проектов МОиН РФ «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования» (Государственный контракт № 05.043.11.0029 от 16.06.2014) и «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН

«Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог-дефектолог»)) (Государственный контракт № 05.015.12.0013 от 17.06. 2016 г.);

– в практику деятельности организаций общего образования г. Москвы по итогам реализации проекта «Разработка методов пропедевтики трудностей в обучении у детей с нарушениями речи при инклюзивном образовании и ее организации, включая апробацию» (Государственное задание № 27.4379.2017 г./НМ от 27.02.2017 г.).

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Методологическое основание современной логопедии может быть представлено с позиций системо- и антропоцентрических исследовательских подходов к интерпретации проблем изучения языка и речи, что объективизирует концепцию развития стратегий профессиональной деятельности и реконструкции системы профессиональной подготовки учителей-логопедов.

2. Лингвистическая составляющая профессиональной подготовки учителей-логопедов определяется интеграцией лингвистики в систему наук, базисных для логопедии как области научного знания и сферы профессиональной деятельности. Современные достижения теории и практики логопедии актуализируют изучение языка как знаковой системы и как фактора, определяющего развитие личности в системе обучения, социализации и реабилитации лиц с нарушениями речи.

3. Логопедическая интерпретация параметров становления языковой личности обладает потенциалом для уровневой типологизации нарушений речезыкового развития. Это позволяет представить динамическое описание адресата профессиональной деятельности учителя-логопеда и определить лингвистические основания профессиональной компетентности, необходимые для решения задач логопедического воздействия в антропоцентрической парадигме.

4. Лингвистическая подготовка будущих учителей-логопедов является основой формирования их профессиональной компетентности, обеспечивая ее универсальную (владение государственным языком) и собственно профессиональные (диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную и др.) составляющие. Реконструкция и совершенствование лингвистической подготовки базируется на внедрении в образовательный процесс и перспективном **видении** достижений логопедии, обеспечиваемых, в частности, осмыслением и профессиональной интерпретацией теории и практики изучения русского языка, выступающего одновременно объектом и средством логопедического воздействия.

5. Ключевыми направлениями, определяющими формирование профессиональной лингвистической готовности учителя-логопеда, являются представленные в авторской модели:

– личностное развитие (способность к совершенствованию собственных речевых возможностей в устной и письменной форме);

– когнитивное развитие (знание системы современного русского литературного языка и понимание междисциплинарных связей лингвистики в логопедическом контексте);

– профессионально-деятельностное развитие (готовность к анализу и разработке теоретических и практикоориентированных материалов,

обеспечивающих изучение и использование языковых и речевых фактов для решения задач логопедического воздействия).

6. Формирование профессиональной лингвистической готовности учителей-логопедов можно обеспечить внедрением модели лингвистической подготовки, представляющей собой учебный модуль как единство концептуального, прагматического, содержательного, организационно-технологического, мониторингового и прогностического уровней и ориентированной на включение лингвистических знаний во все виды профессиональной деятельности.

Структура диссертации отражает логику, содержание и результаты исследования и состоит из введения, пяти глав, заключения, списка используемой литературы.

Общий объем диссертации составляет 300 с., включает список литературы из 547 наименований (среди них на русском языке — 530 наименований и на иностранных языках — 17). В тексте диссертации имеется 12 рисунков и 38 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обоснована актуальность исследования, охарактеризована степень разработанности выбранной темы, сформулированы объект, предмет, цель и задачи, представлена гипотеза. Кратко определены методология и методы исследования, раскрыты его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту, представлены данные по апробации и внедрению полученных результатов.

В первой главе раскрываются **методологические проблемы развития профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов**. На основе анализа основных концепций и линий развития логопедии как области научного знания и сферы профессиональной деятельности (§1.1) выделено два взаимообусловленных и взаимодополняющих направления: изучение человека с нарушениями речи и определение причин, механизмов и проявлений речезыковой недостаточности. Основа этих направлений заложена в идеях философии антропологии и философии языка.

Антропоцентрические направления в философии рассматривают феномен человека как центра и цели всего сущего, что нашло отражение в формуле Протагора «человек есть мера всех вещей». Представление о человеке включает в себя комплекс биологических, психологических, социологических и лингвистических знаний (В.В. Ильин, К. Клакхон, В.И. Слободчиков, М. Шелер).

В контексте антропоцентрического подхода язык рассматривается философами как фактор самоидентификации личности в процессе коммуникативного взаимодействия. Именно язык формирует картину мира говорящего, не только отражая, но и интерпретируя реальность, обеспечивает включение индивида в человеческое сообщество (Э. Бенвенист, Л. Витгенштейн, Г.-Х. Гадамер, В. фон Гумбольдт, Л.Г. Зубкова, З.И. Комарова, В.А. Маслова, В.П. Руднев, Ю. Хабермас, Г.Г. Шпет, В.С. Юрченко).

Научно-методическая основа исследований в области логопедии и профессиональной деятельности учителя-логопеда представлена в литературе как интегративное образование (см. рис. 1), в котором специальные знания опираются

на фундамент базовых наук и технологий — лингвистических, медико-биологических, психологических, социальных, педагогических — в их взаимосвязи (А.И. Живина, С.С. Ляпидевский, Н.М. Назарова, В.И. Селиверстов, Ф.А. Рау).

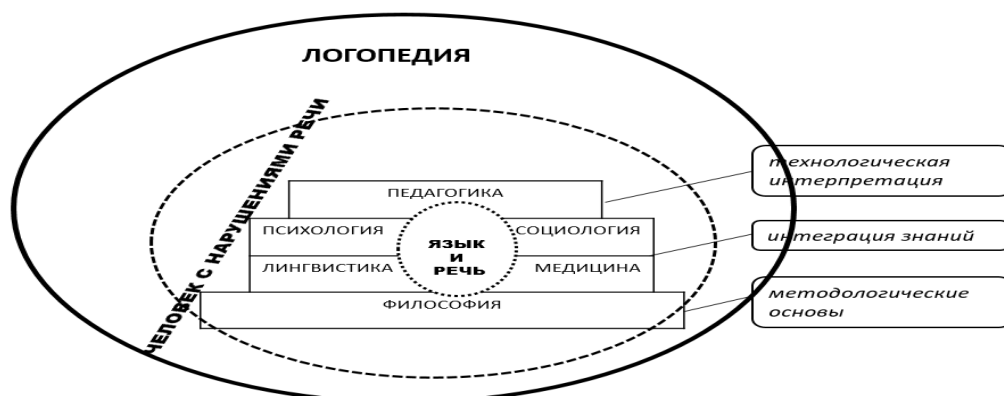


Рис 1. Структура научно-методической основы логопедии как области научного знания и сферы профессиональной деятельности

На этой основе в логопедии проводится изучение состояния языковых процессов и особенностей их формирования у лиц с нарушениями речи, разрабатываются классификации речевых нарушений, создаются специальные методики и технологии речезыкового развития детей и взрослых, обеспечивающие их образование, развитие, (ре)абилитацию, социальную адаптацию.

Изучение основных тенденций развития системы подготовки учителей-логопедов (§1.2) показало, что оно определяется в первую очередь установлением ее целевых ориентиров, соотнесённых с содержанием будущей профессиональной деятельности. Существующая сегодня в высшей школе компетентностная ориентированность подготовки студентов (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), и в том числе студентов-дефектологов (А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Л.А. Головниц, М.Ю. Данилкина, О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Ю.А. Костенкова, О.С. Орлова, Л.И. Плаксина, Т.А. Соловьева, О.Н. Тверская, Л.А. Тишина, И.А. Филатова, С.Н. Шаховская, Е.З. Яхнина), напрямую связывается с выявлением совокупности характеристик выпускника и их описанием (Ю.Ф. Гаркуша, Е.В. Колтакова, Н.М. Назарова, М.Е. Орешкина, Е.С. Романова, М.Н. Русецкая, И.М. Яковлева), которое включает в себя как минимум три компонента: личностный (профессионально значимые качества и свойства личности), когнитивный (знания), профессионально-деятельностный (умения и опыт).

Содержание подготовки учителей-логопедов определяется структурой профессиональной деятельности, направленной на решение консультативно-диагностических, коррекционно-образовательных (развивающих или восстановительных), культурно-просветительских, исследовательских, организационно-управленческих задач. Существующая дискуссия по поводу проектирования профессиональных стандартов (И.В. Евтушенко, Г.Е. Иванова, И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова, О.С. Орлова) показывает, что эти задачи имеют технологически вариативные решения, зависящие от конкретного контекста деятельности (в системе образования, здравоохранения, социальной защиты, сфере частного предпринимательства), однако являются универсальными для логопедической практики, а готовность к их решению и определяет сущность

профессиональной компетентности. Этим подтверждается стабильность содержательного поля подготовки выпускников-логопедов и целесообразность его структурирования как комплекса медицинских, лингвистических, психологических, социальных, педагогических знаний в логопедической интерпретации.

Рассмотренные подходы определяют взаимосвязь направленности и содержания профессиональной подготовки учителей-логопедов (см. рис. 2) и соотносятся с идеями компетентностной ориентированности и модульной организации образовательной программы.



Рис 2. Содержание и направленность профессиональной подготовки учителей-логопедов

Ключевая роль лингвистической составляющей в профессиональной деятельности и системе подготовки учителей-логопедов определяется тем, что язык в системе логопедического воздействия выступает как инструмент и объект воздействия. Вся логопедическая работа проводится на родном языке, а комплекс диагностических, коррекционных, консультативных и иных мероприятий направлен на речезыковое развитие обучающихся.

Анализ исследований, связанных с определением идеологии логопедического образования, выявление содержания и целевых установок профессиональной деятельности, характеристика направлений научного поиска путей и способов оптимизации процесса обучения русскому языку будущих дефектологов, а также осмысление антропоцентрической парадигмы лингвистических исследований позволили нам установить концептуальные ориентиры развития лингвистической подготовки учителей-логопедов в высшей школе (§1.3).

Отмечено, что проблемное поле логопедической науки и практики попадает в сферу интересов лингвистов и методистов-филологов (М.Е. Хватцев, Л.В. Щерба, М.Б. Успенский).

Преподавание курса лингвистики на дефектологических факультетах всегда базировалось на позициях классического языкознания; русский язык изучался в системном, структурно-семантическом и функциональном аспектах. На этой основе были созданы аналитические описания и методические разработки, в которых предлагались шаги к определению «дефектологической» трактовки содержания дисциплин (А.А. Алмазова, Ю.П. Богачев, В.А. Лапшин, Л.И. Осипова, Н.А. Саенкова). Однако лингвистическая подготовка студентов была ориентирована преимущественно на освоение ими определённого объема академических знаний.

При переходе системы высшего образования в компетентностный формат были заданы ориентиры для выработки целенаправленной стратегии

профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда, сформулированы идеи развития языкового мышления и профессиональной лингвистической компетентности у будущих специалистов (Ю.П. Богачев, Н.А. Саенкова, И.Н. Сосинская).

В ряде исследований представлена коммуникативная компетентность учителя-логопеда (Е.Н. Волкова, Т.Ю. Корнийченко, Е.Н. Жукатинская, Е.Е. Маринич), которая определяется умениями устанавливать контакт, выбирать стиль общения, излагать свои мысли и др. Е.Н. Волкова приводит данные о низком уровне коммуникативной культуры, обнаруженном ею у 46% студентов-логопедов, что выражается в неэффективном использовании ими языковых средств общения и скудости внешнего оформления высказывания, неспособности к спонтанному высказыванию, его анализу и трансформации при изменении ситуации или условий общения, а также в недостаточном запасе лингвистических знаний.

Продуктивным для решения задач нашего исследования является изучение концепции языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов), параметры оценки которой включают речевой (практическое владение языком), когнитивный (запас знаний, включая знания о языке и закономерностях его использования), мотивационно-прагматический (осознанное стремление к совершенствованию речевых и лингвистических возможностей) компоненты. Н.А. Фоминой показано, что свойства и качества языковой личности обнаруживаются в производимых ею текстах и проявляются в речевой деятельности, представляя собой комплекс индивидуально-коммуникативных, лингвистических, психологических особенностей индивидуума.

Профессиональная языковая личность характеризуется через специфику дискурса, «подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» (Е.И. Голованова). Логопедический дискурс, как показано Л.С. Бейлинсон, обладает особыми прагматическими, ценностными, стратегическими, жанровыми, структурно-семантическими, концептуальными характеристиками.

Социальная и профессиональная позиция логопеда формирует представление о его языковой личности как стремящейся к элитарному типу, нацеленной на реализацию функции «транслятора речевых норм родного языка и культурных ценностей, отраженных в изучаемом языке» (М.С. Силантьева). Достижение уровня элитарной языковой личности определяется рядом параметров: владение литературными нормами в их функционально-стилевой дифференциации, совершенное владение речевыми жанрами и стилями (научный, педагогический дискурс), наличие индивидуального стиля, реализация всех качеств хорошей речи (целесообразность, ясность, выразительность, точность, логичность и др.). Отметим также важность широкого кругозора и стремления к совершенствованию речевой и коммуникативной культуры, необходимость соблюдения этических норм (Т.В. Кочеткова, В.П. Нерознак, М.С. Силантьева, О.Б. Сиротина).

В современной системе образования наиболее распространенной и адаптированной для решения учебно-методических задач является концепция языковой компетентности. Факторы становления языковой личности и развития языковой компетентности во многом совпадают.

Среди этих факторов ядерным компонентом является языковая компетенция, которая определяется как формируемое качество, создающееся на базе совокупности знаний о языке и речевого опыта (Е.Д. Божович). Становление этого

качества, объединяясь с соответствующими устремлениями индивидуума, обеспечивает развитие готовности к решению общекультурных, социальных, личностных, профессиональных и иных задач с использованием языковых средств (М.В. Дружинина).

Проведенный анализ научно-методических материалов позволил нам установить, что изучение лингвистики студентами-логопедами должно обеспечивать как минимум три направления их развития: личностное (совершенствование устной и письменной речи), когнитивное (лингвистические знания, представления о современных тенденциях развития языка и лингвистики в их взаимодействии с теорией и практикой логопедии), профессионально-деятельностное (включение лингвистических знаний и прикладных умений в профессиональную деятельность).

Движение по этим направлениям в процессе обучения позволяет сформировать у будущих логопедов *профессиональную лингвистическую готовность*, которая является основой для становления универсальных (владение русским языком) и профессиональных компетенций, а также освоения всех видов профессиональной деятельности (диагностической, коррекционно-развивающей, просветительской и др.) (см. рис.3).

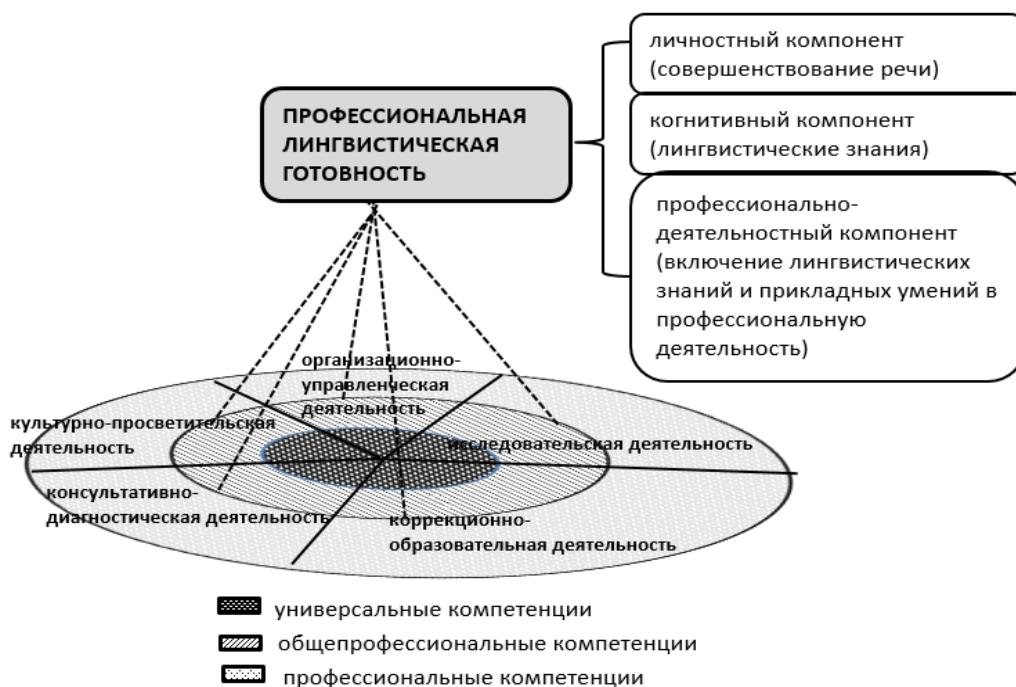


Рис.3. Профессиональная лингвистическая готовность в системе компетенций и видов деятельности учителя-логопеда

Во второй главе диссертации рассматриваются научно-методические аспекты взаимодействия лингвистики и логопедии.

Два выделенных в диссертации подхода к определению предметного поля логопедии — изучение нарушений речи и человека, являющегося носителем этих нарушений, — позволяют нам рассматривать его с позиций системо- и антропоцентрических исследований языка и речи (§2.1). При этом антропоцентрический подход представляется интегрирующим, а

системоцентрический — дифференцирующим базовые для логопедии области научного знания (см. рис. 4).

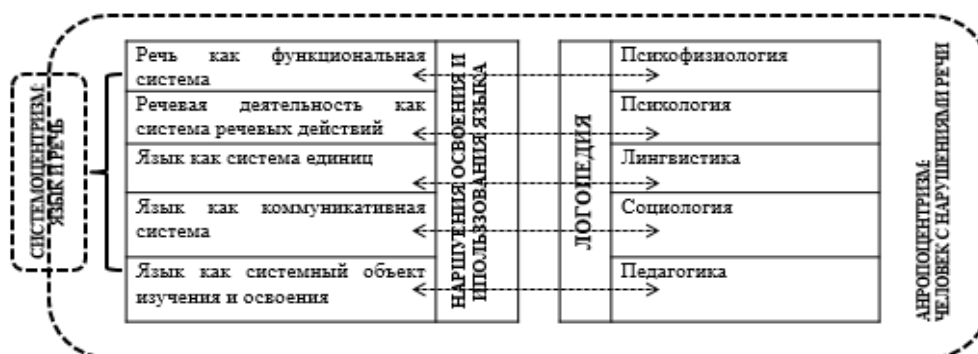


Рис.4. Системо- и антропоцентрический подходы к изучению языка и речи в логопедии

В языкознании системо- и антропоцентрический подходы к изучению языка являются основополагающими (В.М. Алпатов). Возможности и ресурсы их использования в логопедии представлены в §2.2 и §2.3.

Исследователями отмечается что лингвистическая интерпретация логопедических данных позволяет расширять поле знания о языке и речи (В.И. Бельтюков, Н.И. Жинкин, Р.О. Якобсон). В этом плане логопедия входит в «комплекс дисциплин, исследующих функционирование языка «на самом деле» (В.М. Алпатов), анализирующих продукцию и речевое поведение «нестандартного говорящего» (Е.В. Рахилина).

Системоцентрическое описание используется при анализе языка как структуры, объективированной в продукции (текстах), рассматриваемой независимо от индивида. В его основе лежит осмысление дихотомии «язык – речь», понимание многоуровневости языковой системы, рассмотрение разнонаправленного взаимодействия языковых единиц (А.В. Бондарко, Л. Блумфилд, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба и др.).

На этом теоретическом фундаменте базируется созданная Р.Е. Левиной психолого-педагогическая концепция изучения речевых нарушений, которая, в свою очередь, стала основанием для организации системы логопедической помощи в российском образовании. Развитие научно-методических идей в данном направлении позволило расширить разработанную Р.Е. Левиной классификацию (Т.Б. Филичева), получить многочисленные и разнообразные данные о состоянии языковых средств, особенностях их реализации при различных нарушениях речи (Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина и др.).

Теория уровневой структуры языка, характеристика способов и форм взаимодействия языковых единиц используются при изучении и описании алалии и афазии как системных языковых нарушений (Т.Г. Визель, Т.Б. Глезерман, А.Р. Лурия, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соболевич, Р.О. Якобсон).

Именно системоцентрический подход позволяет квалифицировать речезыковые нарушения как таковые, отграничивать нормативное использование языковых единиц от ненормативного. Его использование является также необходимой основой для построения схем логопедической диагностики и

коррекции, грамотного отбора, структурирования и корректной подачи языкового материала и т. д. (А.А. Алмазова, С. Милевски, В.И. Селиверстов).

В контексте антропоцентризма язык рассматривается как фактор самоидентификации личности в процессе коммуникативных взаимодействий (П.И. Костомаров, Е.С. Кубрякова, Э. Сепир, Ю.С. Степанов). Целью лингвистического анализа становится не выявление различных характеристик языковой системы, а изучение взаимодействия человека через язык с окружающим природным и социальным миром, другими индивидуумами и самим собой (Г.В. Колшанский).

Антропоцентрические исследования раскрывают связи человека и языка, которые трансформируются, искажаются при наличии нарушений в освоении или использовании языковой системы индивидом. Они широко вовлекаются в область логопедии и преломляются через призму лингвокогнитивных теорий, идей психолингвистики, построение лингводидактических концептов, позволяя анализировать и описывать механизмы и закономерности возникновения, протекания, преодоления речезыковых расстройств.

В последние годы интерес логопедов-исследователей концентрируется на оценке параметров речевого дизонтогенеза (Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова, О.Г. Приходько), на определении характеристик языковой и метаязыковой способностей (Н.В. Микляева, Л.Б. Халилова), текстовой деятельности (Г.В. Бабина, О.Е. Грибова) лиц с нарушениями речи. Варианты дифференциации, степень индивидуализации и возможности персонификации логопедического воздействия рассматриваются не только в зависимости от уровня выраженности и специфики проявлений речезыковых нарушений, но и с учетом личностных особенностей обучающихся, их потенциала в освоении или восстановлении языка и развитии речи (Л.Р. Давидович, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Н.В. Новоторцева, М.Н. Русецкая, О.С. Орлова, И.И. Панченко-Миль, Л.В. Лопатина, Е.Ю. Рау, М.Л. Скуратовская и др.).

Выстраивая авторское описание речевого дизонтогенеза с позиций антропоцентрического подхода к изучению языка, мы обратились к разработанной Г.И. Богиным концепции становления языковой личности, дополнив ее исследовательскими данными Е.Д. Божович, И.Н. Горелова, Е.И. Исениной, В.И. Карасика, М.Р. Львова, Н.Б. Мечковской, К.Ф. Седова, Н.А. Фоминой и др.

Проведенный анализ научных данных определяет потенциал использования уровневой модели языковой личности в целях типологизации нарушений речезыкового развития и определения возможностей и способов обучения языку детей с нарушениями речи на разных ступенях общего образования и с разными стартовыми позициями (психофизиологическими, социальными и др.). При этом уровни развития языковой личности в большей мере, чем с возрастом, соотносятся со степенью готовности «производить или принимать тексты с соответствующими лингвистическими характеристиками» (Г.И. Богин).

Нами осуществлено и представлено соотнесение этапов становления языковой личности с проявлениями речезыкового дизонтогенеза (см. таб. 1), систематизированными и объединёнными в совокупность таких *параметров*, как освоение и использование языковых средств, развитие языковой и метаязыковой способностей, владение различными видами речевой деятельности, становление мотивационных и рефлексивных компонентов коммуникации.

**Таблица 1 — Антропоцентрический подход к описанию речевого
дизонтогенеза**

Периоды		Уровни развития языковой личности (по Г.И. Богину)	Основные достижения	Проявления дизонтогенеза
«Период самонаучения»	Доязыко вой (до появлен ия первых слов; 1 год)		Использование протознаков (жесты, мимика, вокализации), составляющих протоязык	Несформированность психофизиологического базиса речи
	Словесн ый (1 год – 6/7 лет)	Уровень правильности — номинализация	Использование языковых средств всех уровней; формирование практических языковых обобщений; метаязыковая рефлексия	Несформированность языковых средств всех или отдельных уровней, дизритмия речи, дезинтеграция компонентов языковой способности, несформированность ориентировочных действий в языковом материале
Начальное школьное обучение (7–10/11 лет)		Уровень интериоризации — переход к внутренней речи	Развитие внутренней речи в связи с развитием контекстной, письменной речи; язык становится объектом и средством познания; освоение собственно лингвистически х знаний; подчинение речи литературной норме	Дефицитарность языковых средств; дисбаланс компонентов языковой способности, несформированность языковых когнитивных операций и механизмов; затруднения объективации языка; трудности овладения технической и смысловой стороной письменной речи, трудности коммуникации
Основная ступень обучения (11–15/16 лет)		Уровень насыщенности — возможность систематизации категоризации	Расширение сферы общения, увеличение потенциала самовыражения	Трудности оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивость дефицита

	прошлого опыта	в речи, освоение иностранного языка, расширение системы лингвистических знаний	метаязыковой деятельности; затруднения использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; коммуникативная дезадаптация
Вне возраста и ступени обучения. Соотносится с уровнем общей и речевой культуры	Уровень адекватного выбора – реализация творческого потенциала языковой личности	Умение строить речь в соответствии с ситуацией общения, критически оценивать собственные и чужие высказывания; свободное оперирование формами текста	1) Проявления речезыковой недостаточности в сложных формах речевой деятельности, снижение коммуникативной мотивации; 2) распад речевых и когнитивных функций
	Уровень адекватного синтеза — единство реализации коммуникативной, эстетической и других функций языка	Эффективная речь, близкая к образцам художественной литературы	

Представление формирования языковой личности как процесса, обеспечиваемого и регулируемого педагогическими средствами, позволяет обрисовать динамику развития адресата логопедического воздействия и его способности к восприятию и продуцированию текстов. Дифференцированный отбор и систематизация языкового материала на основе семантико-функционального и онтогенетического принципов его организации, отбор коррекционно-развивающих технологий и средств высокой степени индивидуализации с учетом связи всех компонентов развития языковой личности становятся значимыми условиями, обеспечивающими успешность обучения языку лиц с нарушениями речи. Все это, в свою очередь, является плодотворным для определения целевых ориентиров и содержательного наполнения лингвистического образования будущих логопедов.

В третьей главе представлены результаты исследования профессиональных лингвистических характеристик студентов-логопедов на разных ступенях высшего образования.

В констатирующем исследовании (2010–2013 гг.) приняли участие 937 студентов I, II и IV курсов, обучающихся в очной форме по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на уровне бакалавриата (профиль «Логопедия») и магистратуры (см. таб. 2).

Таблица 2 — Состав участников констатирующего этапа исследования

Уровень обучения	Курс	Число участников	Вузы
Бакалавриат	I	223	МПГУ, МСПИ, УдГУ, МГПИ им. М.Е. Евсевьева
	II	282	
	IV	264	
Магистратура	I	168	МПГУ, МГГУ им. М.А. Шолохова

Разработка содержания эксперимента и анализ полученных данных проведены с учетом выделенных нами направлений профессиональной лингвистической подготовки логопеда.

Исследование *учебно-профессиональной мотивации* (методика изучения мотивов учебной деятельности в модификации А.А. Реана, В.А. Якунина) показало (§3.1), что в процессе обучения студентами движут учебно-профессиональные и широкие социальные мотивы. Будущие логопеды ориентированы на продуктивную профессиональную деятельность и стремятся заложить основы ее успешности в процессе обучения через получение прочных знаний и приобретение практического опыта.

Отношение студентов к изучению лингвистических дисциплин (§3.2) определялось путем анализа оценки роли лингвистических знаний в будущей профессиональной деятельности и профессиональной значимости дисциплин лингвистической направленности. Кроме того, выявлялись предпочтения студентов и проводилась оценка фиксируемых ими трудностей изучения дисциплин лингвистического цикла.

Определено, что студенты вне зависимости от курса и уровня обучения на первый план выводят роль изучения русского языка в совершенствовании собственной речевой культуры. Другие параметры, конкретизирующие применение лингвистических знаний в работе логопеда (анализ речевой продукции, соотнесение программ обучения языку в детских учреждениях и программ логопедических занятий и др.), вариативно и нестабильно выбираются студентами всех категорий, что свидетельствует о несформированности у них четкого понимания системы взаимосвязей логопедии и лингвистики в будущей профессиональной деятельности.

Оценивая профессиональную значимость изучаемых дисциплин, студенты помещают русский язык (и связанные с лингвистикой предметы) в середину списка: 20 место из 49 позиций. В среднем, 23% опрошенных (n=937) определяют эту дисциплину как любимую.

При этом более высокие позиции курс русского языка занимает у студентов, непосредственно его изучающих (II курс), и у магистрантов, имеющих опыт практической деятельности (14–15 место из 49). Однако по мере «удаления» от непосредственного изучения лингвистики (IV курс), ее роль в профессиональном сознании студентов начинает теряться (22 место) и предпочтения смещаются в сторону других дисциплин (14,8% выбравших русский язык как любимую дисциплину; n=264).

Мотивируя свои предпочтения, студенты выбирали аргументы «за» и «против» (методика Н.Г. Казанцевой), а также выдвигали собственные тезисы.

Обобщение результатов опроса показало, что студентам нравится изучать русский язык, поскольку это необходимо для будущей профессиональной деятельности, значимо для повышения речевой и общей культуры. На отношение к предмету влияет качество преподавания и, в меньшей степени, мнение окружающих. Однако отмечено, что, как и в предыдущих пунктах, профессиональная ориентированность курса оценивается студентами ниже, если изучение дисциплины завершено. Так, профессиональный мотив, занимая лидирующие позиции у второкурсников (83,7%; $n=282$) теряет свои позиции к концу обучения (73,1%; $n=264$), что указывает на недостаточную востребованность лингвистических знаний на III–IV курсах, где преобладают профильные дисциплины.

34,7% респондентов ($n=937$) указали трудности и дефициты, возникающие при изучении курса русского языка, которые, по их мнению, преимущественно связаны с нехваткой учебного времени для успешного освоения такого объёмного и сложного предмета (23,6%) и недостаточностью базовых знаний (22,9%). Кроме того, студентами указываются собственные промахи и проблемы как деятельностного (13,4%), так и личностного характера (12,3%), отмечаются недостатки преподавания (9,2%) и некомфортные условия обучения (1,6%). Массив полученных данных был достаточно однороден, не проявлялась разница между ответами респондентов разных уровней и курсов обучения.

Полученные экспериментальные данные показали, что будущие учителя-логопеды ориентированы на получение качественных знаний, которые позволят им эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Лингвистические знания в этом ряду осознаются ими как достаточно значимые, но не основополагающие. Изучение русского языка студенты считают важным для совершенствования собственной культуры (прежде всего, речевой), а не для профессиональной успешности.

К качеству *устной речи* логопеда (§3.3) предъявляются высокие требования, поскольку она является основным средством коррекционного воздействия на обучаемого, а следовательно, должна быть образцовой и безукоризненной. Отметим, что в современной системе образования сняты существовавшие ранее ограничения для выбора профессии; логопедическое образование получают студенты, имеющие различные голосо-речевые трудности и нарушения.

В диссертации приведены данные, характеризующие состояние технической стороны речи будущих логопедов: речевое дыхание, голосообразование, дикцию. Эти показатели, не попадающие напрямую в поле зрения лингвистики, рассматривались нами как базовые, обеспечивающие функциональную готовность студентов к освоению курса русского языка в его практической реализации и влияющие на формирование у них профессиональных компетенций, связанных с трансляцией и воспроизведением языковых и речевых норм. Отметим, что нарушения звукопроизношения выявляются не менее чем у 10% студентов.

Также нами были выделены и оценены характеристики устной речи, реализация которых требует лингвистических знаний (соблюдение литературных норм, адекватное интонирование, правильное построение высказывания и т.п.). Отметим, что в учебные планы I курса были включены дисциплины, направленные на формирование речеведческих знаний, совершенствование речевых возможностей студентов («Культура речи» и аналогичные). Установлено, что

целенаправленные занятия по развитию устной речи обеспечивают определенный положительный сдвиг, который, однако, оказывается нестабильным (см. табл. 3)

Таблица 3 — Характеристика устной речи студентов-логопедов
(обобщенные показатели, от общего числа студентов в %)

Показатели	Начало обучения (начало I семестра)	Окончание изучения дисциплины (II семестр)	Окончание обучения (VIII семестр)	Магистратура
Несоблюдение орфоэпических норм	33,6	19,7	24,2	16,7
Неправильное использование средств, раскрывающих логику высказывания:				
– при неподготовленном чтении;	70	37,7	57,8	31,5
– при подготовленном чтении	44	15,2	34,3	16,7
Недостаточное или излишнее интонирование	70	41,7	45	31,5
Наличие устойчивых эмболов (<i>короче, как бы и</i> <i>т.п.</i>)	72,6	60,5	57,8	23,2
Неумение строить развернутое высказывание	50,2	45,7	41,7	23,2

Мониторинговое динамическое исследование характеристик устной речи студентов-логопедов на основе экспертных оценок показало, что речь большинства студентов (92,2%; n=937) не является эталонной, в том числе и к моменту окончания вуза.

Изучение письменных работ студентов свидетельствует о невысоком уровне сформированности у них навыков *грамотного письма* (§3.4).

В диктантах, включенных в сборники для абитуриентов и содержащих порядка 180 слов, ошибки допустили 100% первокурсников и по 99% студентов II, IV курсов и магистратуры.

В работах студентов бакалавриата обнаружено до 40, а у магистрантов до 20 орфографических и пунктуационных ошибок. Изменение средних показателей числа ошибок является незначительным и несистемным (см. рис. 5).

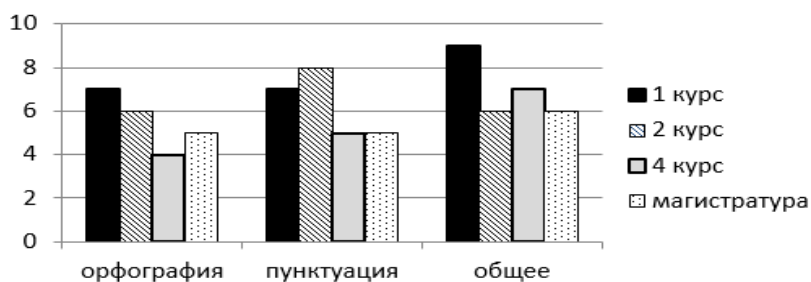


Рис.5. Среднее число допущенных орфографических и пунктуационных ошибок

При написании диктантов студентами допущены грамматические ошибки, а также пропуски слов, их замены и искажения (см. таб. 4), часть которых свидетельствует о низком уровне речевого и общекультурного развития обучающихся. Ошибки такого рода, характеризуя индивидуальный уровень грамотности письма, в то же время являются сигналом трудностей восприятия предложения и текста как целого при записи под диктовку.

Таблица 4 — Число студентов, допустивших лексические и грамматические ошибки (% от общего числа студентов)

Курс	Общее число студентов	Пропуски слов	Замены и искажения слов	Грамматические ошибки
I	223	—	6	—
II	282	7,5	10	17,5
IV	264	6,3	8,4	14,6
Магистратура	168	23,1	15,4	23,1

В качестве дополнительного задания была предложена самопроверка диктантов, с чем не справились 20% (n=937) студентов. Последующая проверка работ преподавателем показала, что незамеченными остаются от 1 до 4 ошибок. Обнаруживая недостаточность самоконтроля, студенты «не видят» пропуск букв, а в 5% случаев остается незамеченным пропуск и искажение слов. Умение выявлять ошибки письма является профессионально значимым, поскольку проверка письменных работ входит в круг деятельности учителя-логопеда.

Комплексная оценка характеристик лингвистической подготовленности (§3.6) студентов-логопедов осуществлялась на основе анализа самостоятельных письменных высказываний (эссе) на тему «Зачем логопеду изучать русский язык?»

Эссе оценивались с двух позиций: проблемно-содержательной (что думают студенты о роли лингвистики в их будущей профессиональной деятельности) и структурно-языковой (анализ эссе как образцов письменной речи с учетом специфики данного жанра).

Значение лингвистики для профессиональной деятельности логопеда раскрывается студентами в одном-двух тезисах, что показывает недостаточность понимания рассматриваемого вопроса. Основной тезис — определение статуса логопедии как речевой профессии, о чем пишут 58,5% авторов (n=937). В 21% работ сформулированы более конкретные определения роли русского языка в профессиональной деятельности логопеда (изучение детской речи, выявление проблем речевого развития и др.). Значимость теоретических знаний (языковых норм, понятий, правил преимущественно из разделов фонетики и грамматики) отмечена в 7,6% эссе.

Обобщив полученные данные по двум направлениям анализа, мы определили, что справились с поставленной задачей 9,7% студентов. Они написали эссе на предложенную тему, аргументировали свои суждения, создав композиционно стройное высказывание, не допустили ошибок (или допустили единичные негрубые) в языковом оформлении. Указанный процент сохраняется на протяжении всего обучения.

В целом, можно заключить, что полученные студентами в процессе изучения лингвистического курса знания и сформированные умения оказываются

нестабильными и не подвергаются профессиональной интерпретации. Среди обучающихся преобладает достаточно размытое и мозаичное представление о значении, задачах и возможностях реализации лингвистических ресурсов в системе логопедического воздействия.

В § 3.6 представлены результаты выполнения студентами IV курса специально разработанных профессионально ориентированных заданий. Оценивалось умение выпускников бакалавриата реализовывать лингвистические знания применительно к образцам речи и материалу для логопедической работы: выявлять дисграфические ошибки на основе отграничения сильной и слабой позиции фонем; устанавливать парадигматические связи в перечне слов, приведенных в программе по развитию речи; анализировать сочинения школьников по смысловым, структурным, языковым параметрам; составлять эталонный рассказ по стандартной диагностической картинке и др.

Безошибочно выполнили все задания только 5% студентов (n=264). Ошибки были зафиксированы во всех блоках заданий, но самыми сложными оказались фонологический и грамматический анализ, а также оценка и составление текста.

Полученные данные подтверждают необходимость ориентации лингвистической подготовки на формирование профессиональных компетенций учителя-логопеда и оправданность выделения в ее структуре компонентов, совокупность которых обеспечивала бы совершенствование устной и письменной речи студентов (личностное развитие), формирование у них прочных теоретических знаний (когнитивное развитие) и умений прикладного характера (профессионально-деятельностное развитие). Реализованная в констатирующей части исследования диагностическая программа была положена в основу дальнейшего определения уровней и критериев сформированности профессиональной лингвистической готовности.

В четвертой главе представлены результаты моделирования профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда.

Изучение актуального состояния профессиональной лингвистической подготовки (§4.1), проведенное на основе анализа программно-методических материалов и данных анкетирования преподавателей вузов, позволило выявить существующие дефициты и определить ориентиры ее развития.

Установлено, что в образовательных стандартах последних поколений акцентируется овладение русским языком в целях профессиональной коммуникации; это в определенной мере ограничивает проблемное поле лингвистической подготовки функциональными, речеведческими аспектами. Тем не менее, приведенный в диссертации обзор теории и практики реализации образовательных программ российских и зарубежных (Беларусь, Польша) вузов показал, что владение языком, на котором проводится логопедическая работа, может рассматриваться как универсальная компетенция, сочетающая в себе личностные, общекультурные и профессиональные составляющие.

В рамках данного направления исследования нами был проведен опрос (анкетирование) представителей 25 вузов Российской Федерации. В анкетировании принимали участие 82 преподавателя, посещавшие курсы повышения квалификации в Московском педагогическом государственном университете (2011, 2013, 2015 гг.). Все респонденты занимали руководящие должности, т.е. имели непосредственное отношение к составлению образовательных программ и учебных

планов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»; 85,4% респондентов (70 чел.) имели ученые степени.

Опрос показал, что преподавателями осознается высокая значимость лингвистической составляющей в профессиональной подготовке учителей-логопедов, которая соотносится, главным образом, с уровнем речевой культуры. При этом обозначен ряд проблем преподавания дисциплин лингвистического цикла: организационно-методические (нехватка учебного времени, недостаточная учебно-методическая обеспеченность), педагогические (недостаточная практикоориентированность, отсутствие междисциплинарных связей, разобщенность преподавателей лингвистических и предметных дисциплин), индивидуально-личностные (недостаточная подготовка и мотивация студентов). Близость выделенного перечня проблем с данными, полученными в ходе опроса студентов (см. § 3.2), позволила нам систематизировать и сопоставить результаты опроса двух групп респондентов (см. рис. 6, 7).

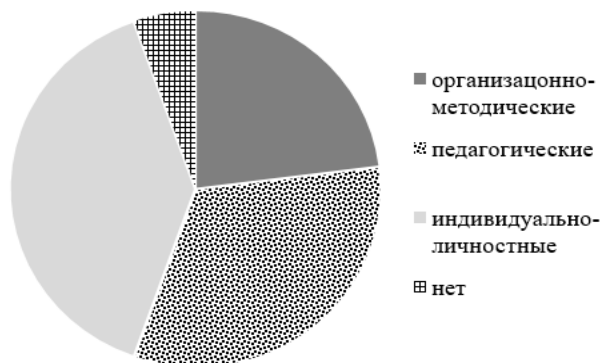


Рис. 6. Трудности преподавания дисциплин лингвистического цикла (по данным опроса преподавателей)

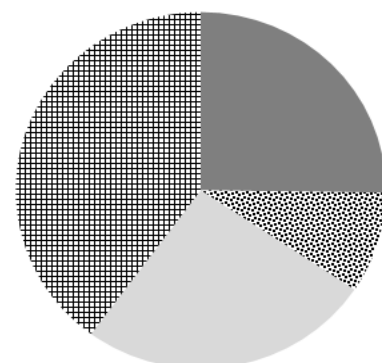


Рис. 7. Трудности изучения дисциплин лингвистического цикла (по данным опроса студентов)

Сопоставление данных показывает, что студентами и преподавателями называются вариативно осознаваемые, но однородные проблемы изучения и преподавания дисциплин лингвистического цикла, и это позволяет их считать типичными и объективными.

Ресурсом благоприятного изменения ситуации, по мнению преподавателей, выступает совершенствование системы лингвистической подготовки с позиций профессиональной ориентации ее целей и результатов, развитие междисциплинарных связей и координация усилий педагогов в этом направлении, а также освоение филологами программ дополнительного образования и повышения квалификации дефектологической направленности, изучение ими опыта работы специальных учреждений.

На основании теоретических выводов и с учетом результатов анализа экспериментальных данных нами была разработана концепция и модель профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов. В диссертации приведено научно-методическое обоснование концепции (§4.2) и дано развернутое описание модели (§4.3).

Модель обучения (М.В. Ляховицкий, А.М. Пышкало) рассматривается нами как обобщенный образ процесса обучения, который отражает в динамичном

единстве функции, структуру, способы его организации, формы, технологии и результаты согласно планируемым образовательным целям.

Для уточнения образовательной цели нами было конкретизировано понятие *профессиональной лингвистической готовности учителя-логопеда*, которая в нашей модели представлена как способность решать лингвистически детерминированные задачи профессиональной деятельности.

Лингвистически детерминированными мы определяем *задачи*, требующие применения лингвистических знаний и прикладных умений для осуществления конкретных действий, направленных на изучение, обучение, развитие, реабилитацию, адаптацию человека с нарушениями речи.

Профессиональная лингвистическая готовность — это формируемая характеристика, сочетающая в себе ряд составляющих: личностное развитие — способность к совершенствованию собственных речевых возможностей в устной и письменной формах; когнитивное развитие — знание системы современного русского литературного языка и понимание междисциплинарных связей лингвистики в логопедическом контексте; профессионально-деятельностное развитие — готовность к анализу и разработке лингвистических материалов, обеспечивающих изучение и использование языковых и речевых фактов для решения задач логопедического воздействия.

Отталкиваясь от ключевой идеи компетентностной направленности современной системы высшего образования, в качестве основы для построения модели профессиональной лингвистической подготовки мы выделили концепцию и технологии *контекстного обучения, личностно-деятельностный, интегративный* подходы, *модульно-блочное структурирование* образовательной программы.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий) реализован через соотнесение предметного, процессуального, социального поля будущей профессиональной деятельности логопеда с моделируемой совокупностью содержательных, технологических компонентов процесса обучения.

Личностно-деятельностная ориентированность образовательного процесса (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова) предполагает, что целью обучения является формирование профессионально компетентной, активной личности, нацеленной на дальнейшее саморазвитие и самообразование. Реализация разработанной нами модели требует учета ценностных приоритетов, индивидуальных достижений, перспектив студентов на основе первоначальной рефлексии значимых для обучения компонентов. Оценивание результатов включает определение готовности к решению лингвистически детерминированных задач профессиональной деятельности, способности к анализу эффективности найденных решений и поиску путей коррективки недостатков.

Интегративность рассматривается нами как целостность системы образования, ее целевых, содержательных и технологических компонентов (В.Н. Панферов, Е.Н. Соловова). Интегративность реализуется через установление внутри- и междисциплинарных связей, обеспечение взаимодействия между различными модулями и блоками образовательной программы. Принцип интегративности реализуется, с одной стороны, в установлении связей внутри лингвистического модуля и между ним и другими профессионально ориентированными дисциплинами, а с другой — в деятельности студентов,

применяющих соответствующие знания и умения в квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Мы считаем возможным рассматривать лингвистическую подготовку как *модульную* (П.И. Беспалов, П.А. Юцавичене), задавая единые целевые установки, структурируя содержание, реализуя внешние и внутренние междисциплинарные связи. Это сквозной модуль, который пронизывает все циклы и части программы обучения: дисциплинарный блок, практики, научно-исследовательскую работу студентов. Кроме того, диверсификация модуля (бакалавриат и магистратура) позволяет расширить рамки профессионально ориентированной лингвистической подготовки, объединить различные аспекты развития лингвистической готовности учителя-логопеда.

Структурно-содержательное наполнение модели определялось также с учётом ряда факторов, влияющих на понимание целей и задач реконструкции системы подготовки педагогов-дефектологов. Среди них следует назвать перестройку системы образования лиц с нарушениями речи, обновление профессионального портрета учителя-логопеда, работающего в разных институциональных условиях, а также внедрение в процесс профессиональной подготовки и в повседневную практику профессиональной деятельности современных информационно-коммуникационных технологий.

С учетом обозначенных ориентиров нами определены уровни реализации модели профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда: концептуальный, прагматический, содержательный, организационно-технологический, мониторинговый, прогностический.

В рамках разработанной концепции нами были сформулированы и раскрыты принципы, классифицированные и сгруппированные по уровням реализации модели: *прагматические* (профессиональной перспективы; целевого единства содержательной и процессуальной сторон обучения); *содержательные* (соответствия содержания образования актуальным и перспективным тенденциям развития науки и практики; концентрического построения предметных областей; частно-методические принципы преподавания лингвистических дисциплин — структурно-семантической и функциональной организации языкового материала); *технологические* (рационального применения современных методов и средств обучения; координации технологий профессиональной и учебной деятельности); *организационные* (оптимального сочетания различных форм организации учебного процесса, вариативности и свободы выбора); *мониторинговые* (координации технологий оценивания с концептуальными и целевыми компонентами модели).

В соответствии с названными принципами на прагматическом уровне были определены условия эффективности профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-логопедов:

- наличие связи между логопедическими и лингвистическими исследованиями и разнообразными технологиями обучения, а также интересами, профессиональными склонностями и целевыми установками студента;
- реализация лингвистической подготовки как единого модуля, обладающего целевой, содержательной и технологической целостностью;
- понимание профессионально ориентированного курса как комплекса его составляющих (собственно лингвистическая, дискурсивная, прикладная);

– целенаправленный отбор и структурирование лингвистических знаний, что дает возможность встраивания лингвистических теорий в профессиональную картину мира, а также обеспечивает формирование у студентов важнейших умений, необходимых для описания и объяснения языковых и речевых фактов в профессиональных целях;

– оптимальное сочетание разнообразных образовательных технологий;

– погружение в ходе учебного процесса в профессиональное пространство, в том числе моделирование задач профессиональной деятельности учителя-логопеда и ситуаций реального профессионального общения;

– управление исследовательской деятельностью студентов с позиций изучения речевой продукции и языковых фактов в логопедическом контексте, а также создание ими корректных на синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях профессиональных и учебных текстов;

– оценка результатов обучения в формате их соответствия компетентностной модели выпускника-логопеда.

Содержание лингвистического модуля распределяется по образовательным уровням (бакалавриат и магистратура) в соответствии с решением приоритетных задач каждого из направлений профессиональной лингвистической подготовки (личностное, когнитивное, профессионально-деятельностное развитие). В рамках каждого из них определена инвариантная часть, обязательная для освоения всеми студентами, и вариативная, содержательно дополняющая и углубляющая обязательный компонент. Вариативные курсы могут осваиваться в формате дисциплин по выбору или как разделы для самостоятельной работы студентов внутри основных дисциплин. Их содержание имеет актуальный характер и может динамично пересматриваться и дополняться с учетом изменений требований работодателей, предпочтений и дефицитов студентов, появления новых теоретических и технологических разработок.

Содержание разделов лингвистического модуля представлено как целенаправленно структурированная совокупность того, что студент осваивает и приобретает в процессе обучения: знания, умения, опыт деятельности (см. таб. 5).

Таблица 5 — Распределение приоритетных компонентов содержания профессиональной лингвистической подготовки по уровням образования

Направления профессионального развития	Содержание подготовки	
	Бакалавриат	Магистратура
Личностное развитие	Инвариантная часть	
	Становление коммуникативно-языковой культуры (включая базовые компоненты техники речи)	Расширение коммуникативных возможностей, развитие потенциала самостоятельного совершенствования коммуникативно-языковой культуры
	Вариативная часть	

	Преодоление индивидуальной несформированности техники речи / Развитие грамотности письма (орфография и пунктуация)	Освоение моделей профессиональной коммуникации / Преподавательский дискурс
Когнитивное развитие	Инвариантная часть	
	Формирование лингвистической парадигмы логопедических знаний (изучение языковой системы и закономерностей ее реализации в речи; установление профессионально значимых связей между лингвистикой и логопедией)	Расширение профессиональной лингвистической картины мира (освоение интегративных областей лингвистического знания и их включение в проблемное поле логопедии)
	Вариативная часть	
	Коммуникативная лингвистика / Социальные аспекты лингвистических исследований в логопедии (в т.ч. в лингвистические аспекты билингвизма)	Теория языковой личности / Языковая политика в образовании
Профессионально-деятельностное развитие	Инвариантная часть	
	Освоение профессионального дискурса. Умение выделять лингвистически детерминированные задачи профессиональной деятельности; приобретение опыта их решения	Формирование профессионального научного дискурса Практика применения системо- и антропоцентрического подходов в реализации лингвистических аспектов логопедии
	Вариативная часть	
	Лингвистический анализ в профессиональных целях в рамках научно-исследовательской работы студентов	Лингвистический эксперимент в логопедии / Технологии преподавания лингвистических дисциплин студентам-логопедам

На *организационно-технологическом уровне* для каждого направления профессиональной лингвистической подготовки определены приоритетные технологии и их элементы, позволяющие максимально полно освоить намеченное содержание (см. таб. 6).

Таблица 6 — Соответствие направлений профессиональной лингвистической подготовки и образовательных технологий

Направление	Технологии
Личностное развитие	Педагогическая технология мастерских, тьюторские технологии
Когнитивное развитие	Традиционные технологии, проектные технологии
Профессионально-деятельностное развитие	ИК-технологии, коммуникативные технологии, игровые технологии

Выбранные технологии используются как самостоятельно, так и во взаимосвязи, что позволяет «погрузить» обучающихся в профессиональную деятельность.

На *мониторинговом уровне* осуществляется оценка сформированности профессиональной лингвистической готовности будущих логопедов как совокупности личностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов. Уровни сформированности лингвистической готовности студентов- (см. таб. 7) соотносятся с уровнями решения лингвистически детерминированных задач профессиональной деятельности.

Таблица 7 — Критерии и показатели сформированности профессиональной лингвистической готовности студентов-логопедов

Уровни профессиональной лингвистической готовности	Уровни решения лингвистически детерминированных задач	Критерии оценки	Базовые показатели
Высокий	Специальный уровень: умение использовать лингвистические знания и дискурсивные умения для определения вариативных способов решения задач профессиональной деятельности и оценки их эффективности.	Личностное развитие: – качество устной и письменной речи, – оценка качества собственной речи. Когнитивное развитие: – знание системы современного русского языка,	1) Реализация в высказываниях всех качеств литературной речи (правильность, точность, богатство, выразительность, целесообразность, информативность); 2) адекватная оценка собственной речи и ее обоснование; 3) полнота знаний о системе и единицах русского языка и уверенное владение приёмами лингвистического анализа, 4) обоснованная интерпретация закономерностей функционирования языковой системы в речи; 5) аргументированное и многофакторное определение областей и задач применения лингвистических знаний в логопедии; 6) сочетание системно- и

		закономерности ее функционирования в речи;	антропоцентрического подходов в оценке языковых фактов
Достаточный	Базовый уровень: умение использовать лингвистические знания и умения для решения задач профессиональной деятельности в стандартных и усложнённых условиях.	– знание сфер и задач использования лингвистических знаний в логопедии. Профессионально-деятельностное развитие: – умение анализировать и разрабатывать лингвистические материалы, обеспечивающие изучение и использование языковых и речевых фактов для решения задач логопедического воздействия	1) Реализация в устных и письменных высказываниях основных качеств литературной речи (правильность, точность, целесообразность, информативность); 2) адекватная оценка собственной речи; 3) неустойчивость знаний о системе и единицах русского языка и выборочное владение приёмами лингвистического анализа, 4) перечисление закономерностей функционирования языковой системы в речи; 5) многофакторное определение областей и задач применения лингвистических знаний в логопедии; 6) использование системоцентрического либо антропоцентрического подхода к оценке языковых фактов
Дефицитный	Ключевой уровень: умение использовать лингвистические знания и умения для решения задач профессиональной деятельности в стандартных условиях.		1) Ошибки в построении и реализации устных и письменных высказываний; 2) трудности оценивания собственной речи; 3) фрагментарность знаний о системе и единицах русского языка и ограниченность владения приёмами лингвистического анализа; 4) фрагментарность знаний о закономерностях функционирования языковой системы в речи; 5) ограниченное определение областей и задач применения лингвистических знаний в логопедии; 6) преобладание системоцентрического подхода к оценке языковых фактов
Недопустимый	Отсутствие решения		1) Примитивность высказываний, нарушение технических характеристик речи, несоблюдение литературных норм; 2) неадекватная оценка собственной речи; 3) бессистемность и отрывочность лингвистических знаний и невладение приемами лингвистического анализа;

			4) бессистемность и отрывочность знаний о закономерностях функционирования языковой системы в речи; 5) затруднения в определении областей и задач применения лингвистических знаний в логопедии; 6) неверная оценка языковых фактов / отсутствие оценки
--	--	--	---

Прогностический уровень реализации модели профессиональной лингвистической подготовки рассматривается как ее развитие в двух областях – образовательной и профессиональной.

В образовательной области на прогностическом уровне реализуются два вектора развития — горизонтальный и вертикальный.

«Горизонтальное развитие» базируется на понимании того, что профессиональная лингвистическая готовность учителя-логопеда как интегральное образование не может быть результатом изучения какого-то одного фрагмента научного знания, применения какой-либо конкретной педагогической технологии и является не целью, а составной частью профессиональной компетентности как системного образования. Поэтому знания и умения, приобретенные в ходе изучения лингвистического модуля, разворачиваются в профессиональные действия, осуществляемые в ходе изучения других дисциплин, в процессе научно-исследовательской работы и прохождении разного вида практик.

«Вертикальное развитие» предусматривает пролонгацию процесса профессиональной лингвистической подготовки на уровень аспирантуры (веденного в систему высшего образования в соответствии с действующим законом об образовании), что предполагает не просто прирост необходимого объема знаний и умений, а их качественное преобразование и переосмысление с трансдисциплинарных исследовательских позиций. Развитие профессиональной лингвистической подготовки в этом направлении связывается с выдвижением новых идей, созданием концепций и разработкой технологий, интерпретирующих и реализующих взаимосвязь лингвистики и логопедии.

Профессиональная ориентация развития модели является интегрирующей по отношению ко всем остальным компонентам и связана с инкорпорированием приобретённых знаний, умений и опыта решения лингвистически детерминированных задач в процесс логопедической работы и обучения русскому языку школьников с нарушениями речи. Сформированная профессиональная лингвистическая готовность учителя-логопеда, использование им системо- и антропоцентрических подходов к изучению речевой продукции, отбору языкового материала и оценке языковой личности обучающегося создает основу для адекватного выбора коррекционно-развивающих технологий, что, в свою очередь, отразится в повышении академического потенциала детей с различными нарушениями речи, находящихся на разных ступенях общего образования.

Обобщенно модель профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов может быть представлена следующим образом (см. рис. 8).

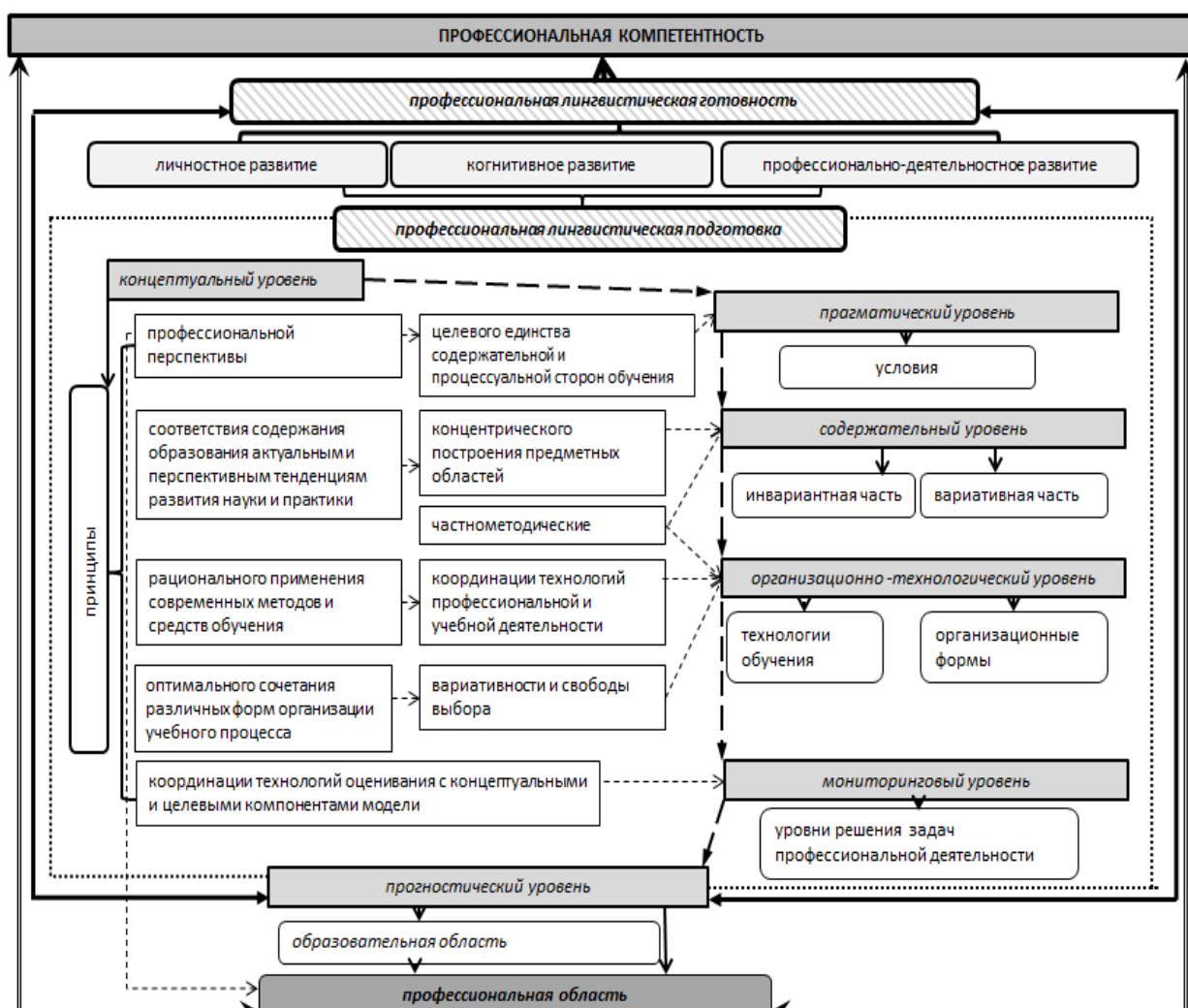


Рис.8. Модель профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда

В пятой главе — «Экспериментальная реализация модели профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда» — представлено экспериментальное обоснование возможности и целесообразности использования предложенной модели в учебном процессе вуза и приведены данные, показывающие ее эффективность.

В параграфе 5.1 описаны задачи и организация экспериментального обучения.

Обучающий эксперимент проводился с 2014 по 2018 гг., включался в проекты модернизации педагогического образования (этапы 2014–2015 и 2016–2017 гг.). В соответствии с логикой проектов в образовательных программах был выделен отдельный лингвистический модуль, содержательно и технологически связанный с другими разделами подготовки учителей-логопедов.

В ходе эксперимента решались следующие задачи: апробировать модель профессиональной лингвистической подготовки студентов-логопедов; сформировать у студентов профессиональную лингвистическую готовность как основу для развития профессиональных компетенций; определить место профессиональной лингвистической подготовки в целостной системе обучения учителей-логопедов в вузе.

В данной части эксперимента приняли участие 734 студента, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование в 13 вузах Российской Федерации, включенных в разном формате в проекты модернизации педагогического образования (на основании договоров и соглашений между МПГУ и вузами – соисполнителями проектов).

Ядро экспериментальной группы составили 206 студентов бакалавриата (профиль «Логопедия») и 86 магистрантов, представлявшие образовательные организации, стабильно участвовавшие в реализации проектов на всех этапах (см. табл. 8). В диссертации представлены данные, характеризующие процесс и результаты обучения именно этой части студентов.

Таблица 8 — Состав группы участников обучающего эксперимента

№	Образовательная организация	Число студентов	
		Бакалавриат	Магистратура
1	Московский педагогический государственный университет	73	49
2	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы	19	—
3	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	22	8
4	Поволжская государственная социально-гуманитарная академия	18	
5	Северо-кавказский федеральный университет	23	19
6	Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева	25	—
7	Ярославский государственный педагогический университет им К.Д. Ушинского	26	10
	Итого:	206	86

Реализация модели в экспериментальном обучении представлена нами в параграфе 5.2. Приоритет в описании хода и результатов экспериментального обучения отдан ступени бакалавриата как наиболее массовой и показательной в плане становления профессиональных компетенций.

Состав модуля (см. таб. 9) был отражен в учебном плане. Занятия проводились в форме лекционных (Л), практических (ПЗ), лабораторных (ЛБ) занятий; студентами осуществлялась и самостоятельная работа (СР); нами обеспечивалась дистанционная поддержка модуля. Изучение каждой дисциплины завершалось промежуточной аттестацией.

Таблица 9 — Структура модуля профессиональной лингвистической подготовки

№	Наименование дисциплины	Семестр	Виды учебной работы				
			Л	ПЗ	ЛБ	СР	контроль
1	Лингвистические основы профессиональной деятельности	2,3,4	+	+		+	экзамен
2	Техника речи	1			+	+	зачет
3	Практикум по орфографии и	1		+		+	зачет

	пунктуации						
4	Деонтология и речевая культура	3	+	+		+	зачет
5	Психолингвистика	4	+	+			экзамен
	Факультатив для студентов с нарушениями произношения	2,3,4,5,6		+		+	зачет

Межмодульные связи были реализованы за счет встраивания лингвистически детерминированных задач разного типа (в зависимости от ориентации на тот или иной вид профессиональной деятельности) в процесс изучения профессионально ориентированных дисциплин других модулей («Психолого-педагогический», «Теоретические и экспериментальные основы образовательно-коррекционного процесса», «Изучение, образование и реабилитация лиц с ОВЗ»), в научно-исследовательскую работу студентов, а также в блок «Практики» (II-VIII семестры).

Детализация программы экспериментального обучения представлена в диссертации на материале темы «Текст» как наиболее широко внедренной во все разделы учебной программы, а также объединяющей различные разделы логопедической работы и позволяющей объемно продемонстрировать возможности решения лингвистически детерминированных задач. Приведены конкретные учебно-методические материалы, демонстрирующие, каким образом обеспечивается формирование выделенных компонентов профессиональной лингвистической готовности студентов (личностного, когнитивного, профессионально-деятельностного). Показано структурирование материалов экспериментального обучения на содержательном (специальный отбор предметного контента), организационно-технологическом (вариативное применение образовательных технологий, в том числе использование виртуальных ресурсов), мониторинговом (описание системы оценивания) уровнях.

По итогам обучающего эксперимента осуществлена оценка эффективности модели лингвистической подготовки студентов-логопедов (§ 5.3).

Для этого были сопоставлены данные, полученные на констатирующем и обучающем этапах исследования.

Данные, полученные в группе констатирующего эксперимента (ГКЭ) и в группе обучающего эксперимента (ГОЭ), были проанализированы с использованием тех же показателей и критериев, которые подробно описаны в главе 3. Результаты сопоставлялись с применением параметрического t-критерия Стьюдента, непараметрического критерия Манна-Уитни, метода дисперсионного анализа, а также на основе экспертных оценок.

В диссертации представлена детализация полученных результатов, из которых основными являются следующие:

1) сопоставление данных ГКЭ и ГОЭ студентов I курса не выявило достоверных отличий между показателями участников обеих групп, что позволило сопоставить данные студентов ГКЭ и ГОЭ других курсов;

2) достоверное ($p < 0,001$) изменение показателей отмечено по ряду параметров, среди которых выделяются: повышение уровня мотивации и профессиональной осознанности в отношении изучения русского языка, что выражается в расширении спектра выбора позиций, определяющих профессиональную значимость изучения русского языка, личный интерес к

предмету, а также в увеличении вариативности тех видов и элементов профессиональной деятельности, где студенты видят возможность и необходимость использования полученных лингвистических знаний; улучшение показателей состояния устной речи; уменьшение количества ошибок письма и отсутствие отрицательной динамики их роста по окончании изучения курса русского языка.

Тем не менее, в соответствии с выделенными уровнями и показателями развития профессиональной лингвистической готовности было проведено обобщение и сопоставление результатов, продемонстрированных выпускниками бакалавриата (IV курс) ГКЭ и ГОЭ (см. рис. 9). Подчеркнем, однако, что на этапе констатирующего эксперимента в обучении не использовались лингвистически детерминированные задачи.

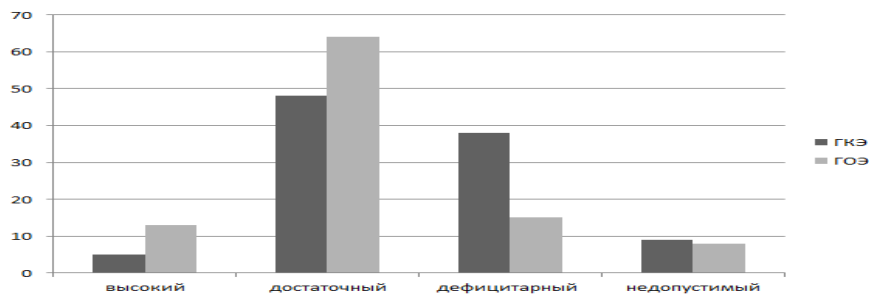


Рис. 9. Уровни сформированности профессиональной лингвистической готовности

Таким образом, итоги экспериментального обучения показали, что: 1) реализация модели профессиональной лингвистической подготовки обеспечивает формирование у студентов-логопедов личностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов профессиональной лингвистической готовности; 2) интеграция в процессе лингвистической подготовки системно- и антропоцентрического подходов к изучению языка позволяет сформировать у студентов готовность к решению лингвистически детерминированных задач профессиональной деятельности; 3) разработанная модель профессиональной лингвистической подготовки может быть реализована как структурно-содержательный модуль, встроенный в целостную систему обучения учителей-логопедов.

В **Заключении** подведены общие итоги исследования, намечены перспективы дальнейшей разработки темы, даны рекомендации по реализации модели профессиональной лингвистической подготовки в образовательном процессе.

Рассмотрение проблемы совершенствования и реконструкции профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов позволило сделать ряд **выводов**:

1) определено, что концептуальную основу развития системы подготовки учителей-логопедов составляет междисциплинарное осмысление проблем взаимодействия человека и языка в парадигме системно- и антропоцентрического подходов;

2) представлена лингвистическая интерпретация теоретических и прикладных проблем логопедии, которая демонстрирует возможности решения задач профессиональной деятельности с позиций системно- и антропоцентризма;

3) показано, что антропоцентрический подход к изучению человека с нарушениями речи связан с описанием параметров речевого дизонтогенеза как основы для типологизации нарушений развития языковой личности. Это, в свою очередь, определяет поиск возможностей и способов коррекционного воздействия и обучения русскому языку лиц с нарушениями речи в системе непрерывного психолого-педагогического сопровождения или комплексной реабилитации;

4) доказана необходимость формирования у студентов профессиональной лингвистической готовности, что обуславливается спецификой профессиональной деятельности учителя-логопеда, ориентированной на развитие речевых функций в общей системе психической деятельности человека, выявление сущности патологических процессов в освоении и использовании языка и определение возможности их коррекции;

5) установлено, что существующие проблемы в рассматриваемой области подготовки учителей-логопедов выражаются в дефицитности развития устной и письменной речи студентов, нестабильности их лингвистических знаний, ограниченности умения применять полученную лингвистическую информацию в целях профессиональной деятельности даже при наличии достаточной мотивации и ориентации на профессиональную успешность, что определяется причинами педагогического, организационно-методического и индивидуально-личностного характера;

7) представлена модель профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов, которая имеет многоуровневую структуру и основана на идее бицентричного антропоориентированного подхода, реализуемого с учетом принципов блочно-модульной организации образовательной программы, а также концепций контекстного, личностно-деятельностного, интегративного обучения;

8) эффективность разработанной модели доказана экспериментально в реально существующих условиях образовательного процесса.

Итак, концептуальные положения исследования по совершенствованию профессиональной лингвистической подготовки учителя-логопеда в системе высшего образования подтверждены теоретико-экспериментальным анализом осуществленной работы.

Таким образом, в рамках поставленных задач выполненное диссертационное исследование можно считать законченным.

В качестве возможных *перспективных направлений* развития идей и положений данного исследования можно указать следующие:

- конкретизация методологических концептов системо- и антропоцентризма в базовых для логопедии областях научного знания;
- построение структурно-содержательных единиц программы подготовки учителей-логопедов (модулей — медико-биологического, психологического, социального, педагогического) на основе принципов системо- и антропоцентризма как синтезирующего основания;
- разработка и практическая реализация модульных программ переподготовки и повышения квалификации учителей-логопедов;
- экстраполяция концепции формирования профессиональной лингвистической готовности на другие профили подготовки учителей-дефектологов;

– типологизация нарушений речевого развития с позиций антропоцентризма.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 55 публикациях автора, общим объемом 113,39 п.л.

Монографии и главы в монографиях

1. Алмазова, А.А. Развитие профессиональной языковой личности студентов-логопедов в процессе лингвистической подготовки / А.А. Алмазова. – М : МПГУ, 2014. – 204 с. (12,75 п.л.)
2. Алмазова, А.А. Специальное (дефектологическое) образование в России: концептуально-методологические основы / А.А. Алмазова, Ю.А. Костенкова. – М.: ПАРАДИГМА, 2014. – 159 с. (10 п.л.; авторство не разделено)
3. Алмазова, А.А. Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений / А.А. Алмазова, О.С. Орлова // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 4-15. (0,77 п.л.; авторство не разделено)
4. Алмазова, А.А. Семантизация контекстуально опосредованных языковых единиц школьниками с нарушениями чтения / А.А. Алмазова, Е.Д. Бабина // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – С. 96-110. (0,93 п.л.; авторство не разделено)

Статьи в рецензируемых научных изданиях

5. Алмазова, А.А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы / А.А. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – № 1 (33). – С. 7-13. (0,61 п.л.)
6. Алмазова, А.А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А.А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78-83. (0,43 п.л.)
7. Алмазова, А.А. Из опыта проектирования и реализации курса лингвистической подготовки логопедов в магистратуре / А.А. Алмазова, О.С. Орлова // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 57-65. (0,7 п.л.; авторство не разделено)
8. Алмазова, А.А. Модульная структура подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (на примере блока лингвистических дисциплин) / А.А. Алмазова, О.С. Орлова // Специальное образование. – 2013. – № 1 (29). – С. 114-120. (0,4 п.л.; авторство не разделено)
9. Алмазова, А.А. Совершенствование компетентностной модели бакалавра по направлению "Специальное (дефектологическое) образование" / А.А. Алмазова, Ю.А. Костенкова, Е.З. Яхнина // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 103-110. (0,7 п.л.; авторство не разделено)
10. Алмазова, А.А. Тенденции развития лингвистической подготовки логопедов в процессе стандартизации высшего профессионального образования / А.А. Алмазова // Наука и школа. – 2011. – №4. – С. 8-14. (0,86 п.л.)

11. Алмазова, А.А. Пути совершенствования лингвистической подготовки студентов-логопедов в свете стандартизации высшего дефектологического образования // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 1, ч. 1. – С. 19-26. (0,58 п.л.)
12. Алмазова, А.А. Проблемы формирования профессиональной лингвистической компетенции студентов-логопедов / А.А. Алмазова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – № 2 (34), апрель-июнь. – С. 44-53. (0,62 п.л.)
13. Алмазова, А.А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата / Т.А. Соловьева, А.А. Алмазова, Е.В. Кулакова // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 145-153. (0,9 п.л.; авторство не разделено)
14. Алмазова, А.А. Проектирование примерных образовательных программ бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А.А. Алмазова, Ю.А. Костенкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 3. – С. 20-25. (0,52 п.л.; авторство не разделено)
15. Алмазова, А.А. Опыт дистанционного сопровождения курса «Лингвистические основы профессиональной деятельности» в системе подготовки логопедов в МПГУ / А.А. Алмазова, М.С. Филатьева // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 153–159. (0,64 п.л.; авторство не разделено)
16. Алмазова, А.А. Возможности применения электронных обучающих курсов в преподавании лингводидактических дисциплин на дефектологическом факультете / А.А. Алмазова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2009. – № 4. – С. 59-62. (0,42 п.л.)
17. Алмазова, А.А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А.А. Алмазова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Вып. 11 (79) – С. 308-313 (0,55 п.л.)
18. Алмазова, А.А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, Е.Д. Бабина, М.М. Любимова, Н.В. Рябова, Т.А. Соловьева // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 1. – С. 151-163. (1 п.л.; авторский вклад 0,3 п.л.)
19. Алмазова, А.А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьева // Специальное образование. – 2017. – №4 (48). – С. 6-21. (1 п.л.; авторский вклад 0,35 п.л.)
20. Алмазова, А.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования [Электронный ресурс] / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьева // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 94-113. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2017-god/nomer-4> (1,44 п.л.; авторство не разделено)
21. Алмазова, А.А. Лингвистика в профессиональной деятельности логопеда / А.А. Алмазова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 8. – С. 105-108. (0,41 п.л.)

22. Алмазова, А.А. Оценка грамотности письма студентов-логопедов / А.А. Алмазова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2, ч. 1. – С. 136-144. (0,52 п.л.)
23. Алмазова, А.А. Проблемы совершенствования устной речи будущих логопедов в системе высшего профессионального образования / А.А. Алмазова // Голос и речь. – 2012. – № 1 (6). – С. 75-82. (0,45 п.л.)
24. Алмазова, А.А. Дистанционная поддержка преподавания дисциплин медико-биологического цикла в системе подготовки студентов-логопедов / А.А. Алмазова, Е.С. Собиная // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 58-64. (0,5 п.л.; авторство не разделено)

Статьи в научных журналах и сборниках

25. Алмазова, А.А. Особенности освоения языка детьми как одна из проблем дефектологии / А.А. Алмазова // Школьный логопед. – 2009. – № 1 (28). – С. 35-37. (0,2 п.л.)
26. Алмазова, А.А. Актуальные проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников в системе логопедической работы / А.А. Алмазова, А.А. Шибанова // Традиции и инновации специального образования. Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 140-144. (0,25 п.л.; авторство не разделено)
27. Алмазова, А.А. Обучение построению текста в системе работы по развитию связной речи в специальной (коррекционной) школе V вида / А.А. Алмазова // Специальное образование: традиции и инновации: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — С. 223-230. (0,5 п.л.)
28. Алмазова, А.А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути их решения [Электронный ресурс] / А.А. Алмазова // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – С. 114-122. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php> (0,6 п.л.)
29. Алмазова, А.А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи [Электронный ресурс] / А.А. Алмазова, А.А. Шибанова // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – С. 123-131. Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php> (0,54 п.л.; авторство не разделено)
30. Алмазова, А.А. Структурно-содержательные аспекты разработки программ учебных дисциплин бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (на примере дисциплин лингвистического цикла) / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики / Под общ.ред. канд.пед.наук, доцента Ж.В. Антиповой – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014 – С. 23-33. (0,44 п.л.)
31. Алмазова, А.А. Методы обучения русскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи и специфика их применения / А.А. Алмазова, О.Е. Грибова // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Вып. 2. / Гл.ред. С.Н. Шаховская. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – С. 7-15. (0,35 п.л.; авторство не разделено)
32. Шаховская, С.Н. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования / С.Н. Шаховская, А.А.

Алмазова // Специальное образование: методология, теория, практика. Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 9-12. (0,2 п.л.; авторство не разделено)

33. Шаховская, С.Н. Актуальные возможности повышения эффективности логопедического занятия / С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 41-46. (0,32 п.л.; авторство не разделено)

Материалы, статьи и тезисы

международных и всероссийских конференций

34. Алмазова, А.А. Лингвометодические аспекты формирования речевой коммуникации у школьников с нарушениями речи / А.А. Алмазова // Язык. Культура. Коммуникация. Материалы международной научно-практической конференции «Язык. Культура. Коммуникация»: ч.І. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2009. – С. 174-178. (0,3 п.л.)
35. Алмазова, А.А. Лингводидактические аспекты преподавания русского языка в коррекционной школе V вида / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета. – Орел: Изд-во Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма «Картуш», 2009. – С. 220-223. (0,2 п.л.)
36. Алмазова, А.А. Использование лингвистического анализа в логопедической работе над произносительной стороной речи / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы логопедии в Удмуртской республике: научно-практический поиск инновационного подхода. Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы логопедии в Удмуртской республике: научно-практический поиск инновационного подхода», 8-9 декабря 2009 г. / Отв. ред. Э.Б. Чиркова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009 – С. 21-26. (0,25 п.л.)
37. Алмазова, А.А. Личностно ориентированный подход к работе над речевой культурой студентов-дефектологов в контексте движения к открытому образованию / А.А. Алмазова // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования. Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования», 22 апреля 2010 г. – М.: МГПИ, 2010 – С. 153- 157. (0,26 п.л.)
38. Алмазова, А.А. Формирование профессиональной компетенции логопеда средствами дисциплин филологического цикла / А.А. Алмазова // Специальное образование: материалы VII междунар. науч. конф., 21-22 апр. 2011 г. / Под общей ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 11-14. – Т. І. (0,2 п.л.)
39. Алмазова, А.А. Лингвистический анализ специфических ошибок письма / А.А. Алмазова / Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. Материалы V Международной научно-

- практической конференции Российской ассоциации дислексии 25-26 мая 2011 г. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – С. 13-18. (0,26 п.л.)
40. Алмазова, А.А. Профессиональная направленность филологической подготовки дефектолога / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья», 21-23 июня 2011 г. / Науч.ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачева. – М.: В.Секачев, 2011. – С. 16-18. (0,2 п.л.)
 41. Алмазова, А.А. Образование школьников с нарушениями речи: вариативный подход / А.А. Алмазова // Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы. Материалы международной заочной научно-практической конференции / Под общ. ред. Н.Г. Калашниковой, Г.Ф. Кумариной, В.В. Гладкой, В.В. Зикратова и др. – Барнаул: АЗБУКА, 2012. – С.127-129. (0,3 п.л.)
 42. Алмазова, А.А. Изучение учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 19-21 июня 2012 г.: в 3 т. / научная редакция И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2012. – С. 9-11. (0,2 п.л.)
 43. Алмазова, А.А. Определение направленности и содержания дисциплин по выбору / А.А. Алмазова // Подготовка бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: материалы заседания Учеб.-метод. комиссии по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» УМО по образованию в области подготовки кадров, г. Волгоград, 26-27 окт. 2011 г. / сост.: Б.П. Пузанов, Е.А. Лапп, Е.З. Яхнина; под ред. проф. Б.П. Пузанова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 9-13. (0,26 п.л.)
 44. Алмазова, А.А. Понимание и использование паралингвистических средств коммуникации школьниками с общим недоразвитием речи / А.А. Алмазова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции (26-27 июня 2014 г.) / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой – М: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 21-24. (0,2 п.л.)
 45. Алмазова, А.А. Содержательно-организационные аспекты обучения школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.А. Алмазова // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы всероссийской конференции с международным участием 22 апреля 2016 года. – М. : ЛОГОМАГ, 2016. – С. 60-62. (0,28 п.л.)
 46. Алмазова, А.А. Актуальные проблемы организации деятельности учителя-логопеда в современной образовательной организации / А.А. Алмазова, В.П. Мерзлякова // Дефектология как базис инклюзии: международная научно-практическая конференция 14-15 сентября 2016 года: сб. материалов конф. / Под общей редакцией Г.М. Иманова и М.Ю. Данилкиной. – СПб.: Смольный институт РАО, 2016 – С. 10-15. (0,26 п.л.; авторство не разделено)

47. Алмазова, А.А. Методические аспекты реализации магистерской программы «Проектная деятельность в логопедии» / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции (6-7 апреля 2018) / под ред. О.В. Тарасовой. – Орел, 2018. – С. 143-146. (0,24 п.л.; авторство не разделено)
48. Алмазова, А.А. Актуальные направления профессиональной лингвистической подготовки логопедов / А.А. Алмазова // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. / Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 26-29. (0,29 п.л.)
49. Алмазова, А.А. Значение идей Л. С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе [Электронный ресурс] / А.А. Алмазова, Т.А. Соловьева // Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 4 декабря 2018 г., г. Саранск (Россия) / отв. ред. Д. В. Жуина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 284-289. 1 электрон. опт. диск. (0,4 п.л.; авторство не разделено)

Учебно-методические работы

50. Алмазова, А.А. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация : учеб.-метод. пособие / Л.Р. Давидович, А.А. Алмазова, Ж.В. Антипова; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ун-т. – М.: МПСУ, 2016. – 204 с. (12,75 п.л.; авторство не разделено)
51. Алмазова, А.А. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи / А.А. Алмазова, И.Н. Сосинская. – М.: МПГУ, 2016 – 76 с. (4,75 п.л.; авторство не разделено)
52. Алмазова, А.А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : Учебное пособие для студентов средних специальных и высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / А.А. Алмазова, В.И. Селиверстов. – М., ГИЦ «Владос», 2010. – 374 с. (23,03 п.л. / авторский вклад 1,1 п.л.)
53. Алмазова, А.А. Современный русский язык : Пособие для самостоятельной работы студентов дефектологического факультета / А.А. Алмазова, Ю.П. Богачев, О.В. Михалькова и др. – М., Прометей, 2009. – 134 с. (8 п. л./ авторский вклад 1 п.л.)
54. Алмазова, А.А. Развитие речи. Письмо. Тетрадь-помощница для учащихся начальных классов. ФГОС / О.А. Ишимова, А.А. Алмазова. – М., Просвещение, 2014. – 128 с. (10,18 п.л.; авторство не разделено)
55. Алмазова, А.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы. ФГОС / О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова. – М., Просвещение, 2014. – 126 с. (9,66 п.л.; авторство не разделено)