



Московский
педагогический
государственный
университет

А. А. Алмазова

**Развитие
профессиональной языковой личности
студентов-логопедов
в процессе лингвистической
подготовки**

Москва 2014

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет»**



А. А. Алмазова

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ
В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**МПГУ
Москва • 2014**

УДК 376.37

ББК 74.57

A511

Рецензенты:

Н. А. Ипполитова, доктор педагогических наук,
профессор кафедры риторики и культуры речи, Московский
педагогический государственный университет

Т. В. Туманова, доктор педагогических наук, профессор
кафедры логопедии, Московский педагогический
государственный университет

Алмазова, Анна Алексеевна.

A511 Развитие профессиональной языковой личности студентов-логопедов в процессе лингвистической подготовки / А. А. Алмазова. – Москва : МПГУ, 2014. – 204 с.

ISBN 978-5-4263-0180-1

В монографии рассматриваются концепции и материалы исследований, являющиеся основой для определения характеристик профессиональной языковой личности логопеда. Приведены данные, полученные автором в результате целенаправленного многоаспектного исследования и демонстрирующие уровень и характер лингвистической подготовки студентов-логопедов. Рассматриваются пути совершенствования системы лингвистического образования будущих логопедов в вузе как важнейшей составляющей становления профессионально компетентного выпускника бакалавриата и магистратуры.

УДК 376.37

ББК 74.57

ISBN 978-5-4263-0180-1

© МПГУ, 2014

© Алмазова А. А., 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Становление профессиональной языковой личности логопеда: лингвистические, психологические, методические аспекты	
1.1. Язык – речь – языковая личность.	5
1.2. Становление языковой личности в онтогенезе.	10
1.3. Проблема становления профессиональной языковой личности логопеда.	16
Глава 2. Проблемы изучения русского языка студентами в контексте формирования языковой личности логопеда	
2.1. Оценка учебной мотивации	22
2.2. Оценка отношения студентов к изучению лингвистических дисциплин.	27
2.3. Характеристика устной речи	39
2.4. Оценка грамотности письма	44
2.5. Комплексная оценка (на материале эссе)	54
Глава 3. Совершенствование лингвистической подготовки студентов-логопедов как основы для формирования профессиональной языковой личности	
3.1. Стандартизация лингвистической подготовки логопедов.	67
3.2. Актуальные проблемы лингвистической подготовки логопедов	82
3.3. Модульное структурирование лингвистической подготовки студентов-логопедов.	86
Заключение	96
ПРИЛОЖЕНИЕ	
Рабочие программы учебных дисциплин	131

ВВЕДЕНИЕ

Целью современного высшего образования является подготовка профессионально компетентного специалиста (бакалавра, магистра), способного решать различные задачи профессиональной деятельности. Для логопеда профессиональная компетентность во многом определяется уровнем его лингвистических знаний, степенью усвоения теоретической лингвистической базы в виде обобщенных системных знаний о языке и речи, способностью распознавать и квалифицировать нарушения языковых и речевых норм, осознавать закономерности развития и функционирования системы язык – индивидуум – общество.

Работа логопеда требует не только дискурсивных умений, но и включения системы лингвистических знаний в различные виды профессиональной деятельности (диагностическую, коррекционно-развивающую, пропедевтическую и др.). Русский язык является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку деятельность логопеда, по сути, заключается в формировании языковых средств у ученика (ребенка и взрослого). Эта работа обеспечивается грамотным отбором, корректной подачей языкового материала, правильным определением способов работы с ним и т. д.

Таким образом, лингвистика является базовой для логопедии наукой, а ее изучение – неотъемлемой частью подготовки квалифицированного специалиста. Прочные, глубокие лингвистические знания и четкое понимание их места и роли в будущей профессиональной деятельности – важнейшие задачи профессиональной подготовки логопеда.

У логопедии и лингвистики имеется много точек пересечения как теоретического, так и прикладного характера.

В логопедии, как и в специальном образовании в целом, ключевыми категориями являются антропоцентризм и гуманизм, провозглашающие ценность человеческой жизни, веру в возможности личности.

Антропоцентрическое направление активно реализуется и в лингвистике как идея изучения «человека говорящего», познание языка и мира через язык в использовании его человеком. Антропоцентризм в лингвистике наиболее развернуто воплощен в теории языковой личности.

В логопедии проблема языковой личности является двусторонней. Во-первых, она может рассматриваться в контексте решения задач логопедического воздействия на личность и речь обучаемого. Во-вторых, понятие «языковой личности» может быть адресовано непосредственно логопеду. В настоящем издании представлены материалы, связанные с этим, вторым, аспектом – формированием профессиональной языковой личности логопеда как одной из важнейших задач лингвистической подготовки студентов.

ГЛАВА 1.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛОГОПЕДА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

1.1. Язык – речь – языковая личность

Дихотомия «язык – речь» является, с одной стороны, фундаментом для определения сущности и места лингвистических знаний в логопедии, а с другой стороны, той основой, на которой возникли и сформировались понятия языковой личности, языковой (лингвистической) компетенции.

В различных исследованиях язык и речь соотносятся как идеальное и материальное, средство и способ, схема и ее воплощение, объективно данное и субъективно реализуемое, абстрактное и конкретное. Можно обнаружить разнообразные частные интерпретации данной дихотомии, в которых язык и речь противопоставляются как социальное и индивидуальное [Ф. де Соссюр, 1999], общее и единичное [Колшанский, 2005], узус – окказионализм [Кацнельсон, 2010].

А. А. Потебня [Потебня, 1999] под «речью» понимает реализованный фрагмент языка либо контекста, при помощи которого достигается понимание мысли говорящего.

Согласно концепции И. А. Смирницкого [Смирницкий, 1957] язык и речь являются психическими явлениями. Автор считает, что язык полностью представлен в речи, и реальная звуковая материя речи принадлежит языку. Кроме того, он указывает на неправомерность отождествления знания языка с собственно языком, объективно существующим в речи.

По мнению Г. О. Винокура, язык «вообще есть только тогда, когда он употребляется» [Винокур, 1959; с. 221].

Т. П. Ломтев пишет, что «язык представляет собой такую сущность, способом существования и проявления которой является речь. Язык как сущность находит свое проявление в речи. Язык познается путем анализа, речь – путем восприятия и понимания» [Ломтев, 1976; с. 58].

С. Л. Рубинштейн отмечает, что «речь – это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания» [Рубинштейн, 1999; с. 382].

Таким образом, в современной лингвистике, психологии, психолингвистике понятия языка и речи принято разграничивать как имеющие различную сущность и специфику, однако не существующие друг без друга.

Лингвистикой доказано, что язык является сложной системой знаков и правил их употребления, кодом, применяя который человек создает и воспринимает тексты.

В свою очередь, речь рассматривается как перевод сложно организованной языковой схемы, кода и нелинейной мысли в линейную последовательность знаков, протекающую во времени, имеющую звучащую или зримую форму, как фонетическая или графическая материализация нематериального содержания (смысла). Речь отражает особенности говорящего, зависит от условий общения и в целом от внеязыкового контекста.

Системность строения языка проявляется в существовании иерархии уровней языковых единиц, построенной по принципу от низшего к высшему или от элементарных к сложным.

Выделяются следующие языковые уровни:

- фонологический (система фонем);
- лексический (система значащих слов);
- грамматический (система сочетания слов, включающая морфологическую подсистему – формы слов и их значимые части и синтаксис – словосочетания и предложения).

Эти же уровни обнаруживаются в речи, реализуясь на;

- 1) выбор фонемы или ее графического обозначения;
- 2) подбор слов, поиск подходящих словесных выражений в ходе их противопоставлений с другими лексическими альтернативами;
- 3) преобразование форм слов во фразе, опосредуемое речевыми умениями и навыками, а также системой правил, регулирующей грамматику устной и письменной речи.

Рядом исследователей выделяется также дискурсивный уровень – уровень текстов.

Каждому уровню языка свойственны свои единицы. В речи эти единицы взаимодействуют, образуя разнообразные и множественные комбинации. Таким образом, «в речи обнаруживается прежде всего то, из чего состоит язык как средство общения, – единицы языка всех видов и правила их комбинаторики» [Солнцев, 1971; с. 147].

Непосредственное наблюдение возможно лишь за речью. Из речи вычленяются единицы, отношения между ними и правила их употреб-

ления, прототипы которых заключены в сознании человека как идеальные обобщенные образы, схемы, как знание этих единиц, умение их озвучивать и распознавать, умение пользоваться ими по определенным правилам в процессе общения и при оформлении мысли.

Поскольку язык и речь рассматриваются как две стороны одного явления, обеспечивают существование друг друга – их функции однородны.

Первая и главная функция языка и речи – коммуникативная. Язык является средством, а речь – способом общения. В речи коммуникативная роль языка уточняется через функции воздействия, сообщения, побуждения, эмоционального выражения (и их варианты), что позволяет реализовать потребности общения, в частности: устанавливать контакт, получать и передавать информацию, воздействовать на окружающих [Рубинштейн, 1999].

Выполняя еще одну, когнитивную, функцию, язык выступает как орудие познавательной деятельности, средство мышления человека. Слово не есть «внешняя прибавка к готовой уже в человеческой душе идее необходимости. Оно есть вытекающее из глубины человеческой природы средство создавать эту идею, потому что только посредством него происходит и разложение мысли. Как в слове впервые человек создает свою мысль, так в нем же прежде всего он видит ту законность, которую потом переносит на мир. Мысль, вскормленная словом... находит искомое знание, на слово же начинает смотреть как на посторонний и произвольный знак» [Потебня, 1999; с. 143]. Эта «знаковость» слова реализуется в речи, которая может рассматриваться как форма выражения мыслей: «внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация и объективизация мысли» [Выготский, 1982; с. 353]; «в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [Рубинштейн, 1999; с. 395].

В речи когнитивная функция языка уточняется как семантическая (сигнификативная) – функция обозначения. Частным случаем ее является метаязыковая функция – возможность описывать язык его же средствами, что реализуется, по определению Н.Б. Мечковской, как «речевой комментарий речи» [Мечковская, 2000; с. 11].

Среди важнейших функций языка исследователи называют также аккумулятивную, а именно накопление, хранение, переработку и передачу информации другим людям и из поколения в поколение в виде продуктов – текстов в устной и письменной форме.

Названные функции являются основополагающими. Однако в литературе выделяется еще ряд функций языка и речи, которые частично

пересекаются с основными или выделяют какие-либо их аспекты [Рубинштейн, 1999; Ярцева, 1990; Голуб, Розенталь, 1997; Бодалев, 2011 и др.].

Выполнение всех названных функций, а также тот факт, что язык и речь являются специфическими образованиями, присущими только человеку, позволяют выделить еще одну их функцию – человекообразующую.

Об этом в разное время пишут разные авторы.

Так, в письмах И. А. Гончарова встречаем: «Язык не есть только говор, речь: язык есть образ всего внутреннего человека: его ума, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных» [цит. по Маслова, 2001; с. 113].

Э. Бенвенист отмечает, что язык заключен в самой природе человека, является проявлением человеческой сущности: «В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека... Именно в языке и благодаря языку человек конструируется как субъект, ибо только язык придает реальность, свою реальность, которая есть свойство быть...» [Бенвенист, 1974; с. 293].

Нобелевский лауреат Октавио Пас говорит, что человек – «существо словесное», индивидуальный, личностный мир человека «только и может быть выражен словом» [Пас, 2000; с. 202–203].

Идея изучения «человека говорящего», познание языка и мира через язык в использовании его человеком привела к появлению антропоцентрического направления в лингвистике.

В. Гумбольдт писал: «Изучение языка не включает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели познания человечеством самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [Гумбольдт, 1985; с. 383].

Наиболее развернутое воплощение данное направление получило в теории языковой личности.

Предпосылки создания данной теории заложены в трудах В. фон Гумбольдта и его последователя Л. Вайсгербера, говорящих о неразделимой связи человека и его родного языка, влияющего на его картину мира на протяжении всей жизни [Гумбольдт, 1984, 1985; Вайсгербер, 1993; Гухман, 1961].

В отечественном языкознании данный термин появился в научном труде В. В. Виноградова «О языке художественной прозы»: «Социальное ищется в личностном через раскрытие всех структурных оболочек языковой личности» [Виноградов, 1980; с. 91]. Виноградов говорил

о языковой личности применительно к художественному творчеству, рассматривая две ипостаси – личность автора и личность персонажа.

Детально понятие языковой личности начал разрабатывать Г. И. Богин, рассматривая человека в аспекте его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин, 1984; с. 1].

Развернутая концепция языковой личности связана с именем Ю. Н. Караулова, который считает, что языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Караулов, 1989; с. 3].

Языковая личность, по его мнению, проявляется на трех структурных уровнях. Первый уровень – вербально-семантический (семантико-структурной, инвариантный), предполагающий владение обыденным языком, основным содержанием которого является ассоциативно-вербальная сеть. Второй уровень – когнитивный, тезаурусный, на котором происходит актуализация и идентификация знаний и представлений, присущих человеку, построение семантических полей. Этот уровень предполагает отражение языковой картины мира личности, ее тезауруса, культуры, охватывает интеллектуальную сферу личности. И третий – прагматический. Он включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, рефлексивные составляющие [там же].

Таким образом, развитие языковой личности связано с наличием трех факторов: 1) речевых возможностей, 2) широкого кругозора, системы знаний, в том числе и знаний о языке, собственно лингвистических, способности к установлению логических связей; 3) личностных особенностей – стремления к саморазвитию, совершенствованию, осмысленной мотивации.

В современной системе образования более распространенной является концепция языковой компетентности (компетенции). Сопоставление этой концепции с теорией языковой личности обнаруживает значительную их близость.

Компетентность рассматривается как достигнутый результат, обладание человеком совокупностью качеств (знаниями, умениями, навыками, способами деятельности), необходимых для осуществления определенной деятельности, а также личное отношение к этой деятельности [Хуторской, 2002, 2003, 2005].

В соответствии с этим мы, вслед за Е. Д. Божович [Божович, 1997, 2002], можем говорить о языковой компетентности как о уже достигнутом уровне владения языком с личностной ориентацией, стремлением к достижению высокого уровня.

Понятие компетенции удобнее использовать в учебно-методических целях, говоря о формируемой способности применять имеющиеся знания, умения и навыки в определенной сфере.

Языковая компетенция – формируемое качество личности, создающееся на базе совокупности знаний о языке и речевого опыта [там же]. Развитие этого качества и приводит к становлению языковой компетентности при условии наличия соответствующих устремлений личности.

Таким образом, факторы становления языковой личности и развития языковой компетентности во многом совпадают. При этом языковая компетенция может рассматриваться как основное качество, свойство языковой личности. Следовательно, говоря о компетентностом формате современной системы образования, мы можем иметь в виду ориентацию на становление языковой личности.

Итак, рассмотрение языка и речи с антропоцентрических позиций, приводит нас к изучению проблемы языковой личности. Параметрами оценки языковой личности могут выступать: 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).

1.2. СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Процесс освоения языка ребенком (речевой онтогенез) рассматривается многими исследователями. Особенности развития детской речи оцениваются с позиций лингвистики [Цейтлин, 1982, 1996, 2000, 2002; Гвоздев, 1961, 1995], психологии [Лисина, 1986], нейропсихологии [Ахутина, 1994], с точки зрения становления психофизиологических механизмов [Ушакова, 1979, 2004]. Речевой онтогенез трактуется как становление языковой способности [Шахнарович, 1991, 1990, 1995, 1999], языкового сознания [Уфимцева, 2011], языкового (дискурсивного) мышления [Седов, 1999]. Концепция становления языковой личности представлена в работах Г. И. Богина [Богин, 1984, 1986, 2001].

Обобщенно этапы речевого онтогенеза в интересующем нас аспекте можно представить следующим образом.

Первый период развития речи – «период самонаучения» [Седов, Горелов, 2001], обеспечивающийся врожденной, психофизиологически обусловленной языковой способностью, которая «запускается» и функционирует при наличии социальной среды.

Внутри него выделяется доязыковой этап (довербальный, дословесный), с первых дней жизни ребенка до появления первых слов (иногда отодвигается до начала фразовой речи) – приблизительно до одного года, когда ребенок еще не пользуется стандартными языковыми знаками при продуцировании речи и очень ограниченно пользуется некоторыми из них при восприятии речи. В коммуникативной деятельности используются так называемые протознаки (жесты, мимика, вокализации), составляющие протоязык [Исенина, 1983].

Далее (с конца первого года жизни до шести-семи лет) проходит словесный этап – этап освоения языковой системы в процессе речевой практики. Согласно концепции Г. И. Богина, развитие языковой личности достигает уровня правильности. К концу этого этапа ребенок обладает «готовностью к номинализациям, к ассоциации слова с предметом, к обозначению вещи словесным знаком» [Богин, 1984; с. 34–35].

На этом «дошкольном» этапе ребенок осваивает языковую систему. В результате ему становится доступным использование всех фонетических, лексических, грамматических средств устной, а отчасти, в некоторых случаях, и письменной речи, соответствующих его возрастным и личностным потребностям. Таким образом, речевая составляющая языковой компетентности за этот период развивается очень бурно.

Лингвистическая составляющая (знания о языке, метаязыковые способности) не является основным компонентом развития в данном возрасте. Однако важнейшим приобретением языковой личности на этом этапе становятся практические языковые обобщения.

Практическое обобщение – это продукт мыслительной деятельности, который отражает общие признаки и качества явлений, установленные субъектом на основе своего субъективного практического опыта [Реан, 2002].

Языковые обобщения формируются в деятельности, в процессе приобретения речевого опыта. Эмпирическое обобщение (генерализация) языковых фактов позволяет сформировать первичные представления о способах и формах построения, взаимодействия и функционирования языковых единиц, на основе выделения их внешних

одинаковых, общих свойств. Эти обобщения являются первоначальной, дотеоретической формой знаний о языке; в последующем они становятся содержанием понятия о языковых фактах.

В соответствии с существующими языковыми уровнями можно выделить:

- фонетические обобщения, реализуемые как распознавание, противопоставление фонем, правильное произношение и различение звуков речи;
- лексические обобщения – представление об элементах лексической парадигмы и их взаимосвязи, формирующееся на основе усвоения ассоциативных связей слов, классификации слов по значению. Лексические обобщения основываются на усвоении значений смежности – противоположности (синонимы и антонимы), семантической интегральности – дифференцированности (многозначность слова, лексико-семантические группы, родовидовые отношения, деривационные ряды) и др.;
- грамматические обобщения, которые формируются при овладении ребенком словообразовательными моделями, усвоении им изменения значения слова в связи с изменением его структуры (словообразовательные обобщения), словоизменительной парадигмы внутри грамматических классов слов (морфологические обобщения), овладении способами построения словосочетаний и предложений (синтаксические обобщения).

Таким образом, в процессе становления языковой личности достигается готовность к реализации метаязыковой функции – не в виде теоретических лингвистических знаний, а в виде обобщения основных языковых закономерностей. «Факты метаязыковой рефлексии возможны на третьем-четвертом году жизни и обычны начиная с пятого-шестого. Это внимание к языку проявляется в сопоставлении слов, исправлении чужой и своей речи, в языковых играх, в комментировании речи» [Мечковская, 2000; с. 12].

Следующий период становления языковой личности связан с систематическим обучением языку в школе, приобретением знаний о языке, овладением письменной речью. Изучение языковой теории способствует совершенствованию мышления, формированию осознанного построения речи, самоконтроля за собственной речью и речью окружающих, создает теоретическую основу речевого действия [Львов, 2000].

Этот период обычно делится на этапы, совпадающие со ступенями образования: младший школьный возраст, подростковый возраст, юность.

В младшем школьном возрасте активно проявляется когнитивная функция языка, он становится и средством и объектом познания, начинается освоение собственно лингвистических знаний. Ребенок сталкивается с необходимостью подчинения речи требованиям литературной нормы.

Формируется письменная речь как деятельность, которая занимает значительное место в жизни школьника. Становятся востребованными контекстные формы речи, в которой «все должно быть понятно исключительно из ее собственного смыслового содержания» [Рубинштейн, 1999; с. 145], а это, в свою очередь, достигается развитием внутренней речи, совершенствованием создания замысла, планирования высказывания.

Такой ход развития, согласно теории Г. И. Богина, приводит к тому, что к окончанию младшего школьного возраста языковая личность ребенка достигает уровня интериоризации, «переход к внутренней речи есть переход от «существования в наглядной ситуации» к «существованию во времени» [Богин, 1984; с. 35].

В подростковом возрасте расширяется сфера общения ребенка и возможности самовыражения в речи (осуществляются реальные контакты и виртуальная переписка, происходит определение круга чтения, появляются элементы словесного творчества). Активизируется речевая деятельность в школе (рефераты, доклады, исследовательские проекты и т. п.), появляется возможность общения не только на русском, но и на иностранном языке, значительно расширяется система лингвистических знаний. К 15–16 годам, таким образом, может быть достигнут уровень насыщенности в развитии языковой личности: бедность речи преодолевается, осваиваются лексические и грамматические средства. «Формирование готовности понимать и воспроизводить в речи очень значительное богатство средств выражения падает... на возраст 11–15 лет. ...Языковая личность, достигнув этого уровня развития, приступает к систематизации и категоризации своего прошлого опыта» [там же; с. 36].

Следует отметить, что достижение или недостижение данного уровня, как и развитие языковой компетенции в младшем и среднем школьном возрасте во многом зависит от характера обучения. Е. Д. Божович [Божович, 2002] констатирует, что взаимодействие речевого опыта и лингвистических знаний в школьном обучении реализуется чаще всего недостаточно. Речевой и лингвистический компоненты формируются параллельно, поэтому формирование языковой компетенции часто происходит спонтанно и не у всех школьников. Речевой опыт ребят ограничивается обыденной жизнью, он небогат и неотрефлексирован, лингвистические знания – непрочные.

Однако уже начиная со следующего уровня развитие языковой личности соотносится в большей степени не с возрастом и этапом школьного обучения, а с уровнем общей и речевой культуры. Можно говорить о равноправном включении и взаимодействии всех компонентов языковой личности: речевого, знаниевого, мотивационного.

Достижение уровня адекватного выбора – уровня «реализации творческой, созидательной потенции языковой личности» [Богин, 1984; с. 37–38] – предполагает наличие умения строить речь в соответствии с ситуацией общения, критически оценивать собственные и чужие высказывания, что позволяет «обрести некоторую свободу выбора и широту взглядов на формы текста» [*там же*; с. 36].

Следующий уровень – адекватного синтеза – это эффективная речь, близкая к образцам художественной литературы. Как отмечает Г. И. Богин, «полем реализации инициатив языковой личности, вышедшей на высший уровень своего развития может быть только целый текст», а не просто выбор средств выражения [*там же*; с. 38].

Эти два уровня оцениваются в «единстве реализации коммуникативной и эстетической функций языка, как, впрочем, и вообще единства всех функций языка в речевой деятельности» [*там же*].

Достижение этих уровней, дальнейшее развитие языковой компетенции зависит от мотивационной составляющей, стремлению к самообучению и самосовершенствованию.

Однако ряд исследований языковой личности и языковой компетенции старшеклассников и выпускников школ дают однотипную картину, свидетельствующую о том, что большинство ребят (заметим, потенциальных абитуриентов) не достигает возможных для них уровней развития.

Так, Е. Д. Божович отмечает, что целостный и устойчивый характер языковая компетенция приобретает к концу обучения у 18–20 % учеников обычных общеобразовательных школ и у 26–28 % учеников школ с углубленным изучением языка [Божович, 2002].

Крайник О. М. [Крайник, 2009] определяет уровень текстовой компетенции и речевой культуры в целом старшеклассников как низкий. По данным, приведенным автором, при выполнении заданий по преобразованию текста из научного стиля в художественный на Олимпиаде по русскому языку (то есть среди сильных школьников) большинство участников испытывало трудности в понимании и осмыслении содержания исходного текста (чаще всего отмечалось избыточное расширение содержания и упрощение авторского замысла, механическое запоминание), в актуализации речеведческих знаний при выборе сти-

лей речи и средств языка для адекватной передачи этого содержания (получившиеся тексты не соответствовали коммуникативной задаче, отмечалось смешение стилей, стереотипность, неадекватность выбранных выразительных средств авторской позиции и замыслу), в создании собственного текста на основе прочитанного с соблюдением единства формы и содержания (трудности интеграции уровней организации текста, удержания сюжетно-композиционного единства). Полностью справились с заданием всего 12% школьников.

Аниськина Н. В. [Аниськина, 2001] показывает, что достаточный уровень развития языковой компетенции выпускников школ проявляется только в обыденной речи. При этом отмечается разный уровень развития возможностей самостоятельно и адекватно по форме выразить определенное содержание.

Речевое поведение старшеклассников предсказуемо, стереотипно, что автор связывает с усилением роли прецедентных текстов. Активную роль в языковой картине мира играет сленг, отмечается стремление к снижению всех значимых понятий, традиционно воспринимаемых в обществе как позитивные («влюбляться», «учиться», «восхищаться» и др.).

Главным приобретением языковой личности старшеклассников, по мнению автора, является рефлексия, формирующаяся способность к анализу речи своей и окружающих. Однако часто они оказываются беспомощными в оценке языковых фактов.

Леонтьева О. А. характеризует современного выпускника школы как «молодого человека 16–17 лет, языковое сознание которого формируется, под сильным влиянием далеко не идеальной (с точки зрения соблюдения норм русского литературного языка) культурно-речевой среды и для которого стремление владеть «правильной» речью не является внутренней установкой» [Леонтьева, 2010; с. 5].

По данным социологического опроса, проведенного автором, выпускники лишены внутренней мотивации к соблюдению речевых норм (их позиция: «все делают ошибки, главное – понять смысл»), объясняя ошибки прежде всего влиянием речевой среды. Кроме того, в процессе обучения в современной школе, справедливо отмечает автор, постепенно утрачивается строгая установка соблюдать речевые нормы. Отступление от речевых норм провоцируется также стремлением к свободе выражения и к максимально эффективной реализации коммуникативной установки.

В результате лингвистического анализа большого количества сочинений ЕГЭ автор выявляет значительное количество лексических, грамматических, коммуникативных, логических и фактических ошибок

и жанрово-композиционных нарушений, в различных вариантах их сочетаний (40 % сочинений – комплекс ошибок, в остальных – по отдельным параметрам). При этом автор отмечает преобладание коммуникативных и лексических ошибок, что «свидетельствует не только о трудности выбора языкового средства, но и о трудности осмысления объекта» [*там же*; с. 20].

Все это говорит о том, что языковая личность выпускника школы не сформирована по одному или ряду параметров. Потенциал развития не реализуется [*Бирюкова*, 2000, 2001].

Итак, формирование языковой личности проходит несколько этапов, на протяжении которых развивается языковая компетенция (приобретается речевой опыт и формируется система знаний о языке), расширяется кругозор, определяется мотивация и способность к рефлексивной деятельности. В процессе школьного обучения данный процесс не завершается. Выпускники школ могут достичь высокого уровня развития языковой личности, но лишь при условии высокой мотивации и выстроенной системы обучения. Однако большинство старшеклассников, будущих абитуриентов, остаются на недостаточном уровне.

1.3. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛОГОПЕДА

Говоря об абитуриентах, поступающих в вуз на логопедический профиль, мы, безусловно, увидим разный уровень развития языковой личности, но, к сожалению, часто он оказывается невысоким.

В целом, как показывают исследования, высокого уровня развития языковой личности, доступного юношескому возрасту, достигают немногие. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что чаще всего молодые люди, оканчивающие школу, владеют разговорными типами литературного языка, по терминологии О. Б. Сиротининой [*Сиротинина*, 1999], первичными речевыми жанрами, «сложившимися в условиях непосредственного речевого общения» [*Бахтин*, 1986], но не более.

Е. Н. Волкова [*Волкова*, 2009] приводит данные, согласно которым почти у половины студентов-логопедов (46 %) отмечается низкий уровень коммуникативной культуры, среди прочего выражающийся в недостаточном запасе лингвистических знаний, неэффективном исполь-

зовании языковых средств общения, неспособности к спонтанному высказыванию и трансформации высказывания при изменении ситуации или условий общения и его анализу, невыразительности, монотонности высказывания.

Однако, согласно авторитетному мнению М. Р. Львова [Львов, 2000], становление языковой личности завершается лишь к 21 году, да и в дальнейшем она может совершенствоваться. Следовательно, правильно построенное обучение в вузе может активизировать имеющиеся у студентов внутренние ресурсы для развития языковой личности.

Какие же требования мы можем выдвинуть, говоря о языковой личности логопеда? К чему мы должны привести студентов?

Специальные труды, посвященные языковой личности логопеда, нами не обнаружены, языковая компетентность логопеда отдельно исследователями также не выделяется. В немногочисленных исследованиях преимущественно оценивается речевая практика логопеда, профессиональный речевой опыт.

Е. Н. Жукатинская, Е. Е. Маринич [Жукатинская, 2008; Маринич, 2012] исследуют профессиональную компетентность логопеда как интегральное образование, выделяя в ней в качестве компонента коммуникативную, которая рассматривается без профессионально ориентированных акцентов как «умение устанавливать межличностные связи, организовывать целесообразные взаимоотношения в коллективе, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, четко и ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации» [Маринич, 2012; с. 7].

Целенаправленно исследует коммуникативную компетенцию логопеда Волкова Е. Н. в уже упоминавшемся исследовании [Волкова, 2009], выделяя в ней когнитивный, личностный, деятельностный, аксиологический, эмоциональный компоненты. Однако в авторской трактовке понятия коммуникативной компетенции можно увидеть ограниченное представление о видах профессиональной деятельности и сфере работы логопеда (коррекционно-развивающая деятельность, работа над устной речью), сужение круга адресатов коммуникации (дети), неопределенность понятия культуры речи. Тем не менее автор подчеркивает профессиональную необходимость и значимость базовых

лингвистических знаний, сформированности аудирования и говорения как видов речевой деятельности, способности анализа и изменения собственного речевого высказывания в языковом и стилевом плане, эмоциональной и интонационной выразительности речи.

Ориентиры для определения сущности языковой личности логопеда мы можем определить, рассмотрев концепции профессиональной и элитарной языковой личности.

Профессиональная языковая личность «раскрывается в особенностях производимых ею языковых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» [Голованова, 2010; с. 263].

Особенности профессиональной языковой личности логопеда выражаются, таким образом, через специфику логопедического дискурса.

Л.С. Бейлинсон [Бейлинсон, 2005, 2009] проведено развернутое социолингвистическое исследование профессионального логопедического дискурса. В целом «профессиональный дискурс» определяется автором как «институциональное общение людей, получивших специальную подготовку для выполнения определенной трудовой деятельности» [Бейлинсон, 2009; с. 3]. Логопедический дискурс, по мнению автора, характеризуется прагматическими, ценностными, стратегическими, жанровыми, структурно-семантическими, концептуальными особенностями.

Эти особенности реализуются через нацеленность на оказание профессиональной квалифицированной помощи пациенту, высокую предсказуемость (трафаретность) коммуникативных действий, удаление адресатов дискурса, интеграцию медицинского и педагогического дискурса, наличие деонтологических установок, реализацию набора коммуникативных тактик.

Жанровое своеобразие логопедического дискурса проявляется в зависимости от этапа диагностической и коррекционной работы и формы общения (устной или письменной). В качестве черт, определяющих жанровое своеобразие, выделяются обилие речевых директив, тематические переключения и использование игровых моментов в общении с детьми.

Речь логопеда характеризуется особым фонетическим (специфическая артикуляция – четкая или утрированная, осознанность и дифференцированность темпо-мелодического, интонационного оформления), лексическим (устойчивая терминология и дидактические включения, прямое значение слов, специально отобранный материал для занятий), текстуально-грамматическим (преобладание описа-

тельных текстов, акцентуация основной мысли, специфика в использовании местоимений – личных и неопределенных) оформлением.

Овладение таким дискурсом, на наш взгляд, требует определенных знаний, в том числе лингвистических, речеведческих, способности к контролю и самоконтролю за речью. Для овладения таким дискурсом недостаточно того лингвистического багажа, с которым абитуриенты приходят в вуз.

Не стоит забывать также о том, что профессиональная деятельность логопеда требует не только дискурсивных умений, но и включения системы лингвистических знаний в различные виды профессиональной деятельности (диагностические, коррекционные, пропедевтические и др.). Русский язык является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку деятельность логопеда, по сути, заключается в формировании языковых средств у ученика (ребенка и взрослого). А эта работа обеспечивается грамотным отбором, корректной подачей языкового материала, правильным определением способов работы с ним и т. д.

В.П. Нерознак [Нерознак, 1996] в зависимости от различного уровня речевой культуры, возможности использовать различные языковые средства в различных стилях выделяет типы языковых личностей, обозначая их как «стандартную» (в рамках усредненной литературной нормы языка) и «нестандартную», отклоняющуюся от установленных языковых образцов вверх (писатели, мастера художественного слова, создающие тексты культуры) либо вниз (носитель языка, склонный к использованию ненормированной и не включаемой в тексты культуры лексики).

На этой основе была создана концепция элитарной языковой личности, основанная преимущественно на оценке языковой компетенции [Сиротинина, 1995, 2000, 2001; Гольдин, Сиротинина, 2002; Кочеткова, 1996, 1999; Ширяев, 2000; Силантьева, 2012].

О.Б. Сиротинина, которая ввела понятие элитарной языковой личности в практическую риторiku, отмечает: «Носители элитарной речевой культуры владеют всей системой функционально-стилевой дифференциации языка и каждый функциональный стиль используют без особых усилий, как бы автоматически» [Сиротинина, 1995; с. 6].

Кочеткова Т.В. пишет, что элитарная речевая культура, опирающаяся на систему знаний, редко встречается в современном естественном общении. Формирование личности, обладающей такой культурой, требует решения ряда прикладных и теоретических задач, связанных с изучением феномена общения (в том числе профессионального), отбором содержания, методов, форм обучения, определением риторических

правил, на наш взгляд, тесно пересекающихся с деонтологическими в профессиональной деятельности логопеда. «Важно подчеркнуть, что языковая личность носителя элитарной речевой культуры обладает самым широким спектром социальных ролей («многорольностью») и в любой коммуникативной ситуации демонстрирует искусство пользования языком, всем богатством его возможностей при строгой уместности этого пользования» [Кочеткова, 1996; с. 23].

Силантьева М. С. считает, что элитарная языковая личность, а более точно личность, стремящаяся к элитарной языковой культуре «владеет всеми (орфоэпическими, грамматическими, лексическими и др.) нормами литературного языка, соблюдает этические нормы, умело использует стили и регистры речи в зависимости от изменяющихся условий коммуникации и коммуникативных задач. В акте речевого взаимодействия элитарная языковая личность выступает как транслятор речевых норм родного языка и культурных ценностей, отраженных в изучаемом языке» [Силантьева, 2012; с. 12].

Профессиональный дискурс исследователь рассматривает как основную репрезентирующую единицу носителя языка; его появление обусловлено спецификой профессиональной деятельности.

Отнесенность к 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, богатство, выразительность, точность, логичность и т. д.). Отметим также важность широкого кругозора, необходимость стремления к совершенствованию речевой и коммуникативной культуры, соблюдение этических норм.

Таким образом, мы видим, что профессиональная языковая личность логопеда может стремиться к элитарному типу. Однако рассмотренные нами исследовательские подходы задействуют преимущественно речевую и, в определенной степени, мотивационную составляющие. Лингвистические знания рассматриваются как базовые для совершенствования речевых возможностей. Следует, однако, понимать, что для логопеда знаниевая составляющая имеет огромное профессиональное значение.

Качество профессиональной подготовки логопедов, во многом определяется уровнем их лингвистических знаний, степенью усвоения ими теоретической лингвистической базы в виде обобщенных

системных знаний о языке и речи, способностью распознавать и квалифицировать нарушения языковых и речевых норм, осознавать закономерности развития и функционирования системы язык – индивидуум – общество.

Проведенный обзор позволяет сделать вывод об актуальности и значимости проблемы развития профессиональной языковой личности логопеда для высшей школы. При этом специфика профессиональной деятельности позволяет декларировать в качестве желаемой цели достижение уровня элитарной языковой личности. Однако достижение этой цели требует значительных усилий, так как уровень развития значительной части современных абитуриентов и студентов в этом плане многими исследователями признается невысоким. Система лингвистической подготовки должна играть на наш взгляд, важнейшую роль в деле становления языковой личности логопеда, специфика которой выражается как в особенностях профессионального дискурса, так и в дополнительном расширении знаниевой и прагматической составляющих, включающих в себя понимание студентами роли языкознания в профессиональной деятельности, готовность реализовывать эти знания через систему прикладных умений, связанных, в частности, с анализом и отбором языкового материала, оценкой речевых фактов и т. д.

ГЛАВА 2.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛОГОПЕДА

Для оценки специфики и качества лингвистической подготовки будущих логопедов нами было проведено развернутое исследование [Алмазова, 2012, 2013 и др.], результаты которого представлены ниже.

В исследовании приняли участие в целом более 900 студентов, первого, третьего и выпускных (пятого-шестого) курсов различных вузов (МПГУ, МГТУ им. М. А. Шолохова, МОСПИ, УдГУ, МГПИ им. М. Е. Евсевьева), обучающихся по специальности «Логопедия» в качестве основной либо дополнительной в очной и заочной формах.¹ Все студенты обучались по Стандартам ВПО второго поколения. Также исследованием были охвачены магистры, обучающиеся на дефектологическом факультете по направлению «Педагогика» (программа «Коррекционная педагогика»).

Анализ полученных данных позволил нам охарактеризовать некоторые компоненты языковой личности студентов-логопедов.

Так, выявляя отношение будущих логопедов к учебе в целом и изучению русского языка в частности, их мнение о профессиональной значимости изучения лингвистических дисциплин, роли, месте и необходимом объеме лингвистических знаний и умений в логопедической работе, мы смогли оценить мотивационно-прагматическую составляющую языковой личности студентов. Изучение устной и письменной речи студентов позволило сделать ряд выводов о состоянии речевого и знаниевого компонентов.

2.1. Оценка учебной мотивации

Развитие профессионально-личностных качеств и компетенций, освоение студентами необходимыми для будущей профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками, происходит в процессе учебно-профессиональной деятельности. В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева понятие деятельности тесно связано с понятием мотива, который определяется как «...то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность» [Леонтьев, 2000; с. 381].

¹ В дальнейшем будут использованы следующие сокращения: ДО – очное (дневное) обучение по основной специальности, ЗО – заочное обучение, ДСЛ – обучение по дополнительной специальности «Логопедия» (проводится только в очной форме).

Мотивация учебно-профессиональной деятельности рассматривается нами как координация внутренних устремлений личности и тех целей и задач, которые перед обучающимся поставлены, принятие их как лично значимых и необходимых.

Высокая учебно-профессиональная мотивация является основополагающим фактором успешного развития профессиональных и общекультурных, личностных компетенций. Н.В. Бордовская, А.А. Реан [Бордовская, Реан, 2000] ссылаются на данные, проведенных в вузах исследований, которые показали, что уровень учебно-профессиональной мотивации является основным показателем, влияющим на успешность обучения. Студенты, зачисленные в конкретный вуз по итогам конкурсного отбора, обладают примерно равными интеллектуальными способностями, поэтому в процессе вузовского обучения лучшими становятся те, кто ориентирован на достижение конечных целей обучения.

В научной литературе выделяется несколько подходов к классификации мотивов учебно-профессиональной деятельности.

А.К. Маркова [Маркова, 1983], уточняя классификацию Л.И. Божович [Божович, 1997], определяет мотивы в зависимости от их направленности и содержания как познавательные и социальные. Познавательные мотивы определяются исследователями как связанные с содержанием и процессом выполнения рассматриваемой деятельности. Это мотивы интеллектуального плана. Среди них выделяются: широкие, определяющиеся как жажда новых знаний и направленность личности на их усвоение, стремление к расширению кругозора; учебно-познавательные (ориентация на освоение способов и приемов добывания знаний) и мотивы самообразования (ориентация на совершенствование способов получения знаний, получение дополнительных знаний). Социальные мотивы связаны с отношениями студента и окружающей его действительности, социума. Среди этой группы мотивов также выделяются: широкие (осознание социальной значимости образования, долга и ответственности перед обществом), узкие социальные, позиционные (стремление к общественному успеху, авторитету), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с социумом, стремление к анализу и совершенствованию этих способов).

Достаточно распространенным является разделение мотивов на внешние и внутренние [Овчинников, 2008].

Согласно концепции П.М. Якобсона [Якобсон, 1969] для учебной деятельности внешние мотивы могут быть как положительными

(желание быть полезным обществу, семье, стремление к личному успеху), так и отрицательными (стремление избежать возможных неприятностей, связанных с неуспеваемостью).

Внутренние мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью и определяются ориентированностью индивида на ее процесс и результат. Для П. М. Якобсона внутренние мотивы, связанные с учебной деятельностью, – это стремление познать новое.

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин [*Кикоть, Якунин, 1996*] расширяют классификацию мотивов, говоря о профессиональных, познавательных, прагматических, социально-общественных и лично-престижных мотивах учебной деятельности студентов. Эти мотивы соотносятся с целями обучения или целями учения и также могут рассматриваться как внешние или внутренние.

Внешние и внутренние мотивы вступают в сложную систему взаимосвязей, образуя динамическую систему. Учебно-профессиональная мотивация характеризуется сложной иерархической структурой, то есть наличием доминирующих мотивов или их групп/подгрупп, которые могут быть различными в зависимости от этапа обучения, индивидуальных и социальных факторов. «В процессе учения, роста учащегося, развития его интересов и запросов меняется специфика мотивов и их сущность» [*Якобсон, 1969; с. 230*].

Очевидно, что рассматриваемые классификации не исключают друг друга. Поэтому в нашем исследовании мы рассматривали их как взаимодополняющие, то есть мы обобщенно представили систему мотивов как разделенную на внутренние (учебно-познавательные, лично-престижные) и внешние, положительные и отрицательные (социально-общественные, профессиональные, прагматические).

Опираясь на рассмотренные теоретические положения, мы провели изучение учебно-профессиональной мотивации студентов, будущих логопедов.

Нами использовалась методика изучения мотивов учебной деятельности, в модификации А. А. Реана, В. А. Якунина [см. *Бадмаева, 2004*]. Перед студентами была поставлена задача оценить приведенные в списке мотивы учебной деятельности в соответствии с их значимостью по 7-балльной шкале. В опросе приняли участие 479 студентов. Количественная обработка полученных данных позволила в целом выстроить мотивы обучения студентов следующим образом (в порядке убывания):

4. Стать высококвалифицированным специалистом.
5. Приобрести глубокие и прочные знания.

6. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
7. Получить диплом.
8. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
9. Не «запускать» предметы учебного цикла.
10. Получить интеллектуальное удовлетворение.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
13. Достичь уважения преподавателей.
14. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
15. Добиться одобрения родителей и окружающих.
16. Не отставать от сокурсников.
17. Постоянно получать стипендию.
18. Быть примером сокурсникам.
19. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Анализ полученных данных показал, что в среднем мотивационные профили студентов различных курсов и форм обучения можно обобщить, поскольку они характеризуются схожими показателями. Однако можно увидеть и некоторые различия (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование учебно-профессиональных мотивов студентами

	Мотивы	3 ДО	3 ЗО	3 ДСЛ	5 ДО	6 ЗО	5 ДСЛ	магистры
1	Стать высококвалифицированным специалистом	1	1	1	1	1	1	1
2	Приобрести глубокие и прочные знания	2	2	2	2	2	3	4
3	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	3	3	3	4	4	4	3
4	Получить диплом	4	8	4	3	3	2	2
5	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	5	6	6	8	6	8	5

	Мотивы	3 ДО	3 ЗО	3 ДСЛ	5 ДО	6 ЗО	5 ДСЛ	магистры
6	Не «запускать» предметы учебного цикла	7	4	5	9	5	7	9
7	Получить интеллектуальное удовлетворение	9	9	7	5	9	5	6
8	Выполнять педагогические требования	11	5	11	6	8	6	7
9	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	6	7	8	12	10	9	10
10	Достичь уважения преподавателей	13	10	9	7	11	10	8
11	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	12	11	10	12	7	11	11
12	Добиться одобрения родителей и окружающих	8	13	12	13	13	13	14
13	Не отставать от сокурсников	14	12	13	14	12	12	13
14	Постоянно получать стипендию	10	16	15	11	16	16	12
15	Быть примером сокурсникам	15	14	14	15	14	14	15
16	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	16	15	16	16	15	15	16

Преобладают социальные положительные мотивы, связанные с ориентацией на профессиональную деятельность: превалирует устойчивое стремление стать квалифицированным и успешным специалистом.

Это подкрепляется учебно-познавательной мотивацией – стремлением к прочным и глубоким знаниям в выбранной области, желанием получать высокие оценки в процессе обучения. Однако для части студентов (5 ДО, 5 ДСЛ) – этот мотив не является значимым, располагаясь лишь на 8 месте.

Для всех студентов менее значимым оказывается стремление к интеллектуальному удовлетворению. Не является достаточно мотивирующим для большинства студентов желание быть готовым к занятиям (11 место). На убыль от курса к курсу идет стремление к успешному продолжению обучения, а стремление получить диплом продвигается вверх в иерархии мотивов по мере перехода с курса на курс. Для студентов выпускных курсов, магистров – получение диплома является одним из ведущих мотивов, что, очевидно, оправдывается близостью заветной цели.

Стипендию в опрошенных вузах получают только студенты дневной формы обучения и магистры, и для большинства из них этот мотив является относительно значимым, но далеко не определяющим (10–12 место).

Наименее значимыми оказываются социальные мотивы престижа и избегания: «не отставать от сокурсников», «служить им примером» – к этому студенты не стремятся. И в наименьшей степени влияет на их отношение к учебе возможность осуждения и наказания в случае неуспеха. Одобрение родителей и окружающих более значимо для студентов 3 курса ДО.

Таким образом, можно констатировать, что студенты заинтересованы в хорошем результате обучения. В процессе обучения ими движут учебно-профессиональные и широкие социальные мотивы, они ориентированы на будущую профессиональную деятельность и стремятся заложить основы ее успешности в процессе обучения в вузе через получение прочных знаний.

Убедившись в достаточно высокой мотивированности и заинтересованности студентов в получении выбранной специальности мы перешли к анализу их отношения к изучению лингвистических дисциплин в вузе, полагая, что положительное отношение к будущей профессии должно подкрепляться компетентным представлением о структуре и содержании профессиональной деятельности, а следовательно, и о роли отдельных дисциплин в процессе обучения.

2.2. Оценка отношения студентов к изучению лингвистических дисциплин

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин [*Кикоть, Якунин, 1996*] отмечают, что помимо общей мотивации учебно-профессиональной деятельности у студентов формируется различное отношение к учебным дисциплинам. Это отношение, по мнению авторов, зависит от таких факторов, как:

- профессиональная направленность дисциплины;
- интерес к той области знаний, которая представлена данной дисциплиной;
- качество преподавания;
- степень трудности освоения данной дисциплины для конкретного студента;
- взаимоотношения с преподавателем.

Отталкиваясь от данной концепции, мы провели анкетирование студентов, которое позволило нам выяснить их отношение к изучаемым дисциплинам лингвистического блока в различных аспектах.

Оценка студентами роли лингвистических знаний в будущей профессиональной деятельности

Студентам было предложено оценить справедливость утверждений о роли лингвистических знаний в их будущей профессиональной деятельности.

Лингвистические знания:

1. важны для исследовательской деятельности;
2. влияют на правильность речи самого логопеда;
3. имеют значение для общекультурного развития;
4. необходимы для координации логопедических занятий и программ обучения русскому языку, развития речи в дошкольных и школьных учреждениях;
5. необходимы для чтения специальной литературы;
6. нужны при отборе материала для диагностической и коррекционной работы;
7. позволяют анализировать речевую продукцию;
8. позволяют разграничивать нормированные/ненормированные образцы речевой продукции;
9. позволяют терминологически грамотно оформить логопедическую документацию;
10. специальных лингвистических знаний логопеду не требуется (достаточно развитого языкового чутья).

Кроме того, студентам была предоставлена возможность расширить список собственными утверждениями.

Обработка и анализ полученных данных позволили увидеть, как студенты представляют роль лингвистических знаний в логопедии (ранжирование по мере убывания – табл. 2).

Таблица 2

Оценка студентами роли лингвистических знаний в логопедии

	Показатели	3 ДО	3 ДСЛ	3 ЗО	5 ДО	5 ДСЛ	6 ЗО	магистры	среднее
1	Важны для исследовательской деятельности	2	7	4	8	8	8	9	8
2	Влияют на правильность речи самого логопеда	3	1	1	2	2	1	3	1
3	Имеют значение для общекультурного развития	4	3	6	5	7	4	2	4
4	Необходимы для координации логопедических занятий и программ обучения русскому языку, развития речи в дошкольных и школьных учреждениях	10	2	10	1	1	3	1	7
5	Необходимы для чтения специальной литературы	7	9	8	9	9	9	8	9
6	Нужны при отборе материала для диагностической и коррекционной работы	6	8	3	6	4	5	7	5
7	Позволяют анализировать речевую продукцию	5	4	2	3	3	6	4	3
8	Позволяют разграничивать нормированные/ненормированные образцы речевой продукции	8	6	7	4	5	7	6	6

	<i>Показатели</i>	<i>3 ДО</i>	<i>3 ДСЛ</i>	<i>3 ЗО</i>	<i>5 ДО</i>	<i>5 ДСЛ</i>	<i>6 ЗО</i>	<i>магистры</i>	<i>среднее</i>
9	Позволяют терминологически грамотно оформить логопедическую документацию	1	5	5	7	6	2	5	2
10	Специальных лингвистических знаний логопеду не требуется (достаточно развитого языкового чутья)	9	10	9	10	10	10	10	10

Студенты сходятся во мнении, что изучение русского языка необходимо для совершенствования собственной речевой культуры. При этом влияние на общекультурное развитие личности студенты считают значительно меньшим (4 место в целом, а в отдельных случаях и более низкие показатели – 6, 7 место).

Остальные предъявленные им утверждения студенты оценивают по-разному, мнения представителей разных курсов и разных форм обучения расходятся, в некоторых случаях достаточно резко.

Выпускники и магистры на первое место ставят значение лингвистических знаний для соотнесения программ обучения языку в детских учреждениях и программ логопедических занятий. Отметим, что среди них высокий процент студентов, уже имеющих опыт работы по специальности.

Достаточно высоко оценивают роль лингвистических знаний для исследовательской деятельности студенты 3 курса (ДО и ЗО). Однако те студенты, чья исследовательская деятельность находится в самом разгаре (выпускные курсы и магистры), так не считают и, видимо, мало используют в своих дипломных и магистерских работах лингвистические подходы к анализу и коррекции речевых нарушений.

Достаточно высоко будущие логопеды оценивают значение лингвистических подходов для анализа речевой продукции, однако определение нормированности/ненормированности речи, видимо, не рассматривают в контексте такого анализа.

Наименее справедливым студенты считают утверждение о том, что логопед может опираться только на языковое чутье. Лингвистические

знания, считают они, нужны. Но зачем? Своих вариантов студенты не предлагают, ориентируясь, как мы видим, преимущественно на совершенствование собственной речи.

Ранжирование дисциплин в соответствии с их профессиональной значимостью

В соответствии с учебными планами нами ряду вузов был составлен перечень дисциплин, изучаемых студентами-логопедами.

Следовало оценить профессиональную значимость каждой дисциплины по 10-балльной шкале. Затем количественные данные обобщались и нами был составлен рейтинг дисциплин в соответствии с количеством набранных баллов. Анализ результатов показал следующее.

Максимальное количество баллов в среднем набирают дисциплины, связанные с технологиями диагностической и коррекционной логопедической работы, а также с изучением детской речи:

- 1) «Логопедическая работа с детьми, имеющими разные формы речевой патологии»;
- 2) «Онтогенез речевой деятельности»;
- 3) «Психолого-педагогическая диагностика детей с речевыми нарушениями».

Однако отношение к указанным дисциплинам неоднородно среди студентов разных курсов и форм обучения. Так, среди выпускников всех форм обучения «Онтогенез ...» опускается на 7 место, а среди предпочитаемых дисциплин появляются «Методика развития речи дошкольников» (5 ДО), «Педагогика» (6 ЗО), «Логопсихология» (5 ДСЛ). Магистры на первое место выводят дисциплины медицинского блока. Также в отдельных случаях отмечаются высокие показатели (1–3 место) у дисциплин «Основы нейропсихологии», «Технология формирования интонационной стороны речи», «Индивидуальные формы логопедических занятий», «Фронтальные формы логопедической работы», «Основы олигофренопедагогики».

В аутсайдерах оказываются дисциплины блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГСЭ) – «Экономика», «История», «Математика и информатика», «Концепции современного естествознания», «Философия».

Таким образом, очевидно, что студенты ориентированы на получение практических профессиональных умений.

«Русский язык» (под этим названием объединялись все дисциплины лингвистического цикла: «Русский язык с основами языкознания»,

«Современный русский язык», «Русский язык и культура речи» и т. п.) оказывается в середине списка – 20 место из 49. Однако отмечается значительный разброс среди мнений студентов разных групп: студенты 3 курса и магистры – отводят дисциплине 14–15 место; выпускники ДО – 22 место, а выпускники ДСЛ и ЗО ставят дисциплину на 30 и 28 места соответственно, невысоко оценивая профессиональную значимость лингвистических знаний.

Изучение личных предпочтений студентов

Схожие показатели получены в результате анализа данных **выбора студентами любимых и нелюбимых дисциплин**.

Значительная часть студентов (19,3 %) отмечает, что нелюбимых дисциплин у них нет.

Те из участников опроса, кто такие дисциплины называют, к нелюбимым относят экономику (15 %), естествознание («Концепции современного языкознания») (6 %), а также называют философию, социологию, математику и другие дисциплины блоков ГСЭ и МЕН (математические и естественно-научные дисциплины). При этом студенты рассматривают эти дисциплины как «непрофильные», «несвязанные с будущей специальностью», «забивающие голову»², что подтверждает данные, представленные выше.

В выборе любимых дисциплин отражается достаточно высокая профессиональная ориентированность студентов. Во всех группах лидирует логопедия (от 31 % среди третьекурсников ДСЛ до 73,7 % у студентов ДО). Студенты выбирают весь курс логопедии целиком или отдельные его разделы («Нарушения письма и чтения», «Дизартрия», «Индивидуальные формы логопедических занятий» и др.).

Среди студентов, изучающих логопедию как дополнительную специальность, меньше процент тех, кто называет логопедию любимой дисциплиной, тем не менее именно она остается лидером.

Также наблюдается некоторое снижение процента «любящих» логопедию к выпускному курсу. Видимо, у части студентов отмечается некоторое разочарование в выбранной специальности. Среди магистров, продолжающих обучение в результате осознанного выбора, сохраняется такой же уровень предпочтений, что и у выпускников. Следует отметить, что магистры участвовавшие в анкетировании, обучались по программе «Коррекционная педагогика» (специальность «Педаго-

² В приводимых здесь и далее цитатах из студенческих работ и анкет сохраняется стиль, орфография и пунктуация оригинала.

гика»), то есть логопедия – только одно из возможных приложений их профессиональной деятельности.

Полученные данные подтверждают, что студенты достаточно высоко мотивированы в получении своей специальности. Поэтому их отношение к изучению русского языка можно рассматривать как отношение профессионально ориентированных личностей.

Сравнительные данные предпочтений по отношению к изучению логопедии и русского языка представлены в табл. 3, где указывается процент выбравших эти дисциплины от общего числа студентов.

Таблица 3

Выбор любимых дисциплин

	<i>Логопедия, % выбравших</i>	<i>Русский язык, % выбравших</i>
<i>3 ДО</i>	73,7	23,7
<i>3 ДСЛ</i>	31	29,1
<i>3 ЗО</i>	73,4	31,5
<i>5 ДО</i>	65,5	15,7
<i>5 ДСЛ</i>	45,8	23,9
<i>6 ЗО</i>	60,3	15
магистры	61,5	23,1

Как видим, русский язык занимает недостаточно устойчивую позицию среди предпочтений студентов. В среднем примерно четверть – одна пятая часть студентов называют эту дисциплину как любимую. Однако по окончании систематического изучения курса наблюдается снижение интереса к изучению русского языка, наиболее резкое у заочников.

Следует отметить, что при выборе любимых/нелюбимых дисциплин в ряде случаев отмечаются различия между студентами разных вузов. Так, например, студенты МПГУ часто называют среди любимых дисциплин психопатологию, а студенты МГУ – методику преподавания русского языка. Данный факт, очевидно, связан с личностью преподавателей, читающих данные курсы. Некоторые студенты отдельно подчеркивают, что *«любой предмет может быть любимым в зависимости от преподавателя»*, *«плохо, когда преподаватель не может заинтересовать студента; речь монотонна, артикуляция нечеткая, пассивная»*.

Отвечая на вопрос **«Почему изучение русского языка вам нравится или не нравится?»**, студентам необходимо было выбрать подходящие им утверждения из перечня, составленного в соответствии с методикой Н. Г. Казанцевой [см. Костромина, Реан, 2003], табл. 4.

Таблица 4

Изучение отношения студентов к изучению русского языка

<i>Русский язык нравится, потому что</i>	<i>Русский язык не нравится, потому что</i>
1. Данный предмет интересен	1. Данный предмет не интересен
2. Нравится, как преподают	2. Не нравится, как преподают
3. Русский язык нужно изучать всем	3. Русский язык не нужно изучать всем
4. Нужен для будущей работы	4. Не нужен для будущей работы
5. Этот предмет легко усваивается	5. Трудно усваивается
6. Этот предмет заставляет думать	6. Не заставляет думать
7. Знание русского языка считается престижным	7. Знание предмета не считается престижным
8. Изучение требует наблюдательности, сообразительности	8. Не требует наблюдательности, сообразительности
9. Изучение русского языка требует терпения	9. Изучение не требует терпения
10. Предмет занимательный	10. Предмет не занимательный
11. Товарищи интересуются этим предметом	11. Товарищи не интересуются этим предметом
12. Интересны отдельные факты	12. Интересны только отдельные факты
13. В семье считают этот предмет важным	13. В семье не считают этот предмет важным
14. Хорошие отношения с преподавателем	14. Плохие отношения с преподавателем
15. Преподаватель часто хвалит	15. Преподаватель редко хвалит
16. Преподаватель интересно объясняет	16. Преподаватель неинтересно объясняет
17. Получаю удовольствие при его изучении	17. Не получаю удовольствия при его изучении
18. Знания по этому курсу необходимы для изучения других дисциплин	18. Знания по этому курсу не играют существенной роли для изучения других дисциплин
19. Помогает развивать общую культуру	19. Изучение предмета не способствует развитию общей культуры
20. Влияет на изменение знаний об окружающем мире	20. Не влияет на изменение знаний об окружающем мире
21. Просто интересно	21. Просто неинтересно

Причины положительного отношения к изучению русского языка отметили 97,4% студентов, указав от 3 до 12 пунктов. Заочники выбирали меньшее количество мотивов, чем студенты ДО.

Как следует из полученных результатов в целом, менее всего положительное отношение зависит от мнения окружающих, включая семью (всего 8% выбравших), товарищей (0,8% выбравших) и преподавателей.

Влияние мнения семьи («в семье считают этот предмет важным»), однако, оценивается по-разному: 14,4% выпускников ЗО и 11% пятикурсников ДО нравится изучать русский язык по этой причине, а для 2,6% третьекурсников ДСЛ это утверждение находится в конце списка мотивов. И хотя проведенный опрос не позволяет выяснить, считают ли в семье студентов изучение русского языка неважным или сам студент пренебрегает мнением семьи, но можно предположить, что изначально такая точка зрения повлияла на выбор основной специальности.

Утверждение «преподаватель часто хвалит» оказалось на последнем, 21 месте; его выбрали единицы опрошенных. Несколько сильнее, чем похвала со стороны преподавателя, положительное влияние оказывает установление с ним хороших отношений (в среднем выбрали 6,2% студентов, 18 место в рейтинге мотивов). Однако и при выборе этого утверждения отмечается большой разброс мнений: для 11,5% третьекурсников ДСЛ это положительный мотив, а магистры не выбрали его вообще. Следует, однако, отметить, что магистерская программа «Коррекционная педагогика» не включает русский язык как предмет изучения, поэтому отношения с преподавателем русского языка не являются для студентов актуальными.

Гораздо более значимым фактором, формирующим положительное отношение к изучаемому предмету, является качество преподавания: утверждения «преподаватель интересно объясняет», «нравится, как преподают» оказываются в среднем на 6–7 месте в перечне мотивов, а в некоторых случаях поднимаются на второе-третье (часто выбирают третьекурсы ДСЛ, ЗО, пятикурсники-заочники).

Необходимость думать и проявлять терпение, наблюдательность, сообразительность, судя по результатам опроса, не очень нравится студентам и делает изучение русского языка уже не столь привлекательным, располагаясь в середине списка (9, 10, 15 место занимают соответствующие утверждения). Менее всего готовы проявлять терпение магистры, которые вообще не выбирают этот мотив как влияющий на проявление симпатии к предмету.

Студенты соглашались с тем, что русский язык является интересным, занимательным предметом. Однако это утверждение в разных формулировках дает разные результаты выбора: чаще поддерживается предложенное утверждение о том, что «данный предмет интересен» (4 место в среднем, 76,9% выбравших), значительно реже – «нравится изучать отдельные интересные факты» или же «просто интересно» (13–14 место, менее 30% выбравших).

Нравится студентам и то, что изучение русского языка влияет на общую культуру (данное утверждение занимает 1–4 место, всего 65,7% выбравших), но это, видимо, не связывается с изменением знаний о окружающем (12,1% выбравших, утверждение на 16 месте).

Достаточно ровную позицию, характеризующую симпатию к изучению русского языка, занимает утверждение о его необходимости для изучения других дисциплин (42,1% выбравших, 5 место в среднем).

Тезис «русский язык нужно изучать всем» занимает высокие позиции: поднимается с третьего места у третьекурсников на первое у выпускников и магистров (66,7% выбравших всего, в среднем 2 место). При этом престижность изучения русского языка, занимая в среднем 9 место (23% выбравших), оценивается по-разному и по-разному влияет на отношение студентов к изучению дисциплины: разброс от 3 места среди выпускников-заочников до 15–16 места у остальных выпускников.

На первое место среди списка утверждений, объясняющих, почему студентам нравится изучение русского языка, выходит профессиональный мотив. Однако, занимая лидирующие позиции у третьекурсников, он несколько теряет свои позиции к концу обучения. При этом, если по основной специальности (уменьшение процента выбравших от 82,6% до 74%) и по дополнительной потеря незначительна (от 78,2% до 73,4%), то у студентов-заочников она весьма существенна (от 72,2% на третьем курсе до 35,8% на последнем). Очевидна недостаточная лингвоориентированность преподавания профессиональных дисциплин в условиях заочного обучения. Больше внимания уделяется практическим навыкам, не подкрепленным фундаментальными знаниями. Профессионализм подменяется умением «открыть пособие и работать».

Студенты формулируют и собственные тезисы, объясняя, почему им нравится изучать русский язык:

«грамотный человек – приятный собеседник», «это язык межличностного общения, который говорит о культуре человека и уровне его интеллекта», «русский язык формирует мировоззрение, служит средством коммуникации, является основой моей работы, язык государственного общения» (3 курс);

«способствует личностному росту», «без знания русского языка невозможно стать хорошим логопедом, психологом» (5 курс);

«люблю изучать тонкости русского языка», «в человеке все должно быть прекрасно», «изучение языка помогает проникнуть в сердце русского народа» (магистры).

Таким образом, подавляющему большинству студентов нравится изучать русский язык, поскольку это необходимо для будущей профессиональной деятельности, значимо для повышения речевой и общей культуры и вообще является достаточно интересным делом. На отношение к предмету влияет качество преподавания и в меньшей степени мнение окружающих.

Примерно половина студентов (49,2%) называют причины (от 1 до 3), по которым изучение русского языка им не нравится.

Отметим ряд причин, выделенных студентами (более 2% выбравших):

- мнение окружающих, которое, оказывается, сильнее влияет на формирование негативного отношения к предмету, чем позитивного: не нравится, потому что «товарищи не интересуются» (3% выбравших, 8 место);
- изучение русского языка «не влияет на изменение знаний об окружающем мире» (3,2% выбравших, 7 место) – не очень значительные показатели; видимо, это не повод, чтобы не любить предмет;
- свойства самого предмета, не вызывающие симпатию у студентов, – «предмет незанимательный» (4% выбравших, 5 место; однако среди третьекурсников и выпускников ДО процент выбравших вырастает до 9,5%), «интересны только отдельные факты» (4,6% всего, 4 место; большой разброс мнений по этому показателю – курс ДО – 11,9%, 5 курс ДО – 8,2%, а 5 курс ЗО вообще не выбирает этот пункт);
- качество преподавания – «преподаватель неинтересно объясняет» (3,4% выбравших, 6 место), «не нравится, как преподают» (3 место, 4%; для ДО резко вырастает 3 курс – 11,9%, 5 курс – 9,6%);
- неясные, неточно обозначенные причины, типа «не нравится, потому что не нравится» – «не получаю удовольствия при его изучении» (2 место, 6,6% выбравших в среднем, однако 3 курс ДО – 14,3% выбравших, 5 курс ДО – 9,6%).

Как и ожидалось, наиболее популярным оказывается утверждение «русский язык трудно усваивается»: 34,1% выбравших всего. Данный показатель колеблется от 19% выбравших на 5 курсе ДО (примерно два года назад закончивших его изучение) до 47,6% на 3 курсе ЗО (изучение только завершается).

Студенты имели возможность назвать те трудности, которые они испытывают при изучении русского языка. Мы получили однородные ответы, в которых не проявлялась разница между курсами и формами обучения.

Чаще всего студенты отмечают нехватку учебного времени для такого объемного и сложного курса (*«сложный материал, мало времени»*,

«мало практических занятий») и недостаточность базовых знаний («недостаточно изучен в школе», «преподают по-другому, чем в школе»).

В качестве причин возникающих трудностей часто весьма самокритично студенты называют собственные промахи и недостатки как организационного («плохо посещала», «много пропусков», «плохо учила в школе», «нехватка времени для домашней работы»), так и личностного («невнимательность», «у меня нет чувства языка», «быстро забывается», «трудности в самостоятельной работе, требовались разъяснения») характера.

Отмечают студенты недостатки преподавательской работы («преподаватель не заинтересован», «непонятные примеры, сложно объясняют»), а в отдельных случаях даже жалуются на условия обучения: «нет мебели, мест в аудиториях».

Часть студентов указывает трудности изучения отдельных разделов: «фонетика очень трудно», «делаю много ошибок в диктантах», «изучение грамматики – трудно», «трудности в расстановке знаков препинания».

В целом студенты характеризуют предмет как сложный, его изучение, по их мнению, которое нельзя не признать справедливым, «требует времени и огромного терпения».

Обобщая данные, мы отмечаем, что примерно 49 % студентов, определяя свое отношение к изучению русского языка, указывают двойственные причины – «плюс» и «минус». Еще 48 % студентов изучение русского языка нравится по целому ряду причин, лидирующая среди которых – профессиональная значимость, а около 3 % отмечают, что его изучение им не нравится, хотя они и не называли русский язык в числе нелюбимых дисциплин.

Специально разработанные нами тестовые задания позволили оценить **умение студентов реализовывать лингвистические знания** и умения лингвистического анализа, применительно к образцам речи и материалу для диагностической и коррекционной работы из различных логопедических пособий. Например, предлагались такие задания, как: выявление дисграфических ошибок на основе отграничения сильной и слабой позиции фонем; установление парадигматических связей в перечне слов, приведенных в рамках темы по развитию речи; анализ сочинений школьников с ОНР по смысловым, структурным, языковым параметрам; самостоятельное составление рассказа по часто встречающейся в пособиях картинке (мальчик лепит снеговика) и др.

Студенты выпускных курсов в целом лучше справились с предложенными заданиями, чем все остальные (студенты первых-вторых курсов в тестировании не участвовали). Однако успешно (безошибочно) выполнили все задания только 5 % студентов.

Ошибки были допущены во всех блоках заданий, но наиболее сложными оказались анализ грамматических структур, анализ связных детских высказываний, составление рассказа по картинке. Студенты ориентируются на поверхностные представления о внешних проявлениях речевого недоразвития: видят «аграмматизм», но не определяют его сущность, констатируют «нарушения связной речи», но не характеризуют их, не могут составить эталонный текст, на который следовало бы ориентироваться при последующей оценке детских высказываний.

Таким образом, мы можем отметить, что студенты ориентированы на получение хороших знаний, которые позволят им успешно осуществлять профессиональную деятельность – воздействие на речь ребенка. Лингвистические знания в этом ряду осознаются ими как достаточно значимые, не основополагающие; изучать русский язык им в целом нравится. Не менее, а часто и более важным студенты считают изучение русского языка для совершенствования собственной устной и письменной речи, а не для профессиональной успешности, готовность применять полученные лингвистические знания сформирована недостаточно.

2.3. ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ РЕЧИ³

Речь логопеда является основным средством коррекционного воздействия на обучаемого, поэтому должна быть образцовой и безукоризненной. Умение логопеда грамотно и полноценно использовать свои голосо-речевые возможности снижает риск возникновения профессиональных заболеваний голосового аппарата, а знание основ работы по постановке голоса, дыхания, дикции и развитию выразительной речи необходимо для проведения работы с различными категориями детей и взрослых, имеющих нарушения или несовершенство речи.

³ См. Алмазова А. А. Проблемы совершенствования устной речи будущих логопедов в системе высшего профессионального образования / А. А. Алмазова // Голос и речь. Мультидисциплинарный научно-практический журнал. – 2012. – № 1 (6). – С. 75–82.

Следует отметить, что в последние годы сняты существовавшие ранее ограничения для абитуриентов. В настоящее время желающие получить логопедическое образование не обязательно должны изначально обладать правильным произношением, хорошей дикцией, выразительной, эмоциональной речью. С одной стороны, таким образом сделан шаг по пути к открытому образованию: возможность учиться предоставляется всем. Но в то же время, количество студентов, имеющих различные голосо-речевые трудности, возросло, а в процессе обучения необходимо добиться абсолютно грамотной, правильной, точной речи, в которой соблюдались бы все литературные нормы.

Нами была поставлена задача оценить основные характеристики устной речи студентов-логопедов. Для этого было проведено мониторинговое исследование, в ходе которого анализировалась речь студентов, обучающихся по специальности «Логопедия» в качестве основной или дополнительной в Московском педагогическом государственном университете (очная и заочная формы обучения). Было обследовано 504 студента, из них:

а) поступившие на I курс – 178 чел.;

б) окончившие изучение соответствующих дисциплин («Культура речи», «Практикум по постановке голоса и выразительности речи») в конце I курса – 165 чел.;

в) выпускники (5 или 6 курс в зависимости от формы обучения) – 161 чел.

Исследование проводилось с использованием традиционных приемов прослушивания и наблюдения за речью. Оценивалось речевое оформление как неподготовленных высказываний (в ходе беседы с преподавателем и обсуждения проблемы на вводном практическом занятии), так и особенности чтения вслух прозаических и стихотворных текстов (с предварительной подготовкой и «с листа»). Также принимались во внимание данные, полученные в результате опроса преподавателей указанных дисциплин.

Анализ полученных данных показал, что грубые нарушения устной речи отсутствуют, но и абсолютно правильной речью обладают единицы (менее 2% студентов от общего числа). У подавляющего большинства студентов выявляются отдельные нарушения устной речи или их комплекс.

Типичные негативные особенности устной речи студентов-логопедов и динамика их проявления отражены в *табл. 5*.

Таблица 5

Характеристика устной речи студентов-логопедов

	<i>Начало обучения (начало I курса), % студентов</i>	<i>Окончание изучения дисциплины (II семестр), % студентов</i>	<i>Окончание обучения (X семестр), % студентов</i>
неправильное речевое дыхание, в частности: • несовершенный тип дыхания – верхнее, ключичное • несвоевременный вдох и нерационально распределенный выдох	90 65	25 10	76 43
снижение качеств речевого голоса: • глухой, сиплый голос • бедная тембровая окраска (без обертонов) • малый диапазон	30 85 90	15 34 50	38 83 86
общая невнятность и нечеткость речи: • не проговаривают элементы слова («съедается» начало либо конец слова) • редукция гласных • присвист при произнесении свистящих • смазанное произнесение губно-губных и губно-зубных звуков	40 76 34 28	10 24 26 14	36 63 28 20
антропофонические искажения: • ламбдацизм • ротацизм • сигматизм межзубный нижний подъем языка при произнесении шипящих верхний подъем языка при произнесении свистящих	5 3 3 7 5	2 3 3 5 3	2 3 3 5 3
несоблюдение орфоэпических (акцентологических и фонетических) норм	35	10	15

	Начало обучения (начало I курса), % студентов	Окончание изучения дисциплины (II семестр), % студентов	Окончание обучения (X семестр), % студентов
нарушение темпо-ритмических характеристик высказывания: • неоправданное ускорение речи • замедленная речь	70 10	28 7	65 7
неправильное использование средств, раскрывающих логику высказывания (логических ударений, логических пауз) • при неподготовленном чтении • после обдумывания	90 75	16 10	74 63
недостаточное или излишнее интонирование: • монотон и/или лишние акценты • дискоординация знаков препинания и интонации при чтении	70 75	10 10	36 53
наличие устойчивых эмбол (<i>короче, как бы</i> и т.п.)	80	28	63
неумение строить развернутое высказывание (отсутствие логических связей, нарушение синтаксической структуры фразы, бедность лексических средств и стилистических приемов)	43	26	24

Выделенные показатели состояния устной речи могут быть разделены на две части: те, достижение которых возможно преимущественно через тренинги (правильное речевое дыхание, четкая дикция и др.), и те, в основе которых лежат знания – в первую очередь лингвистические (соблюдение речевых норм, правильное интонирование, построение высказывания и т. п.).

Анализ полученных данных показал, что в целом в процессе вузовского обучения прослеживается положительная динамика в развитии основных характеристик устной речи. По итогам изучения курсов «Культура речи», «Практикум по постановке голоса и выразительной

речи» отмечается достаточно значительное улучшение качества устной речи студентов, которое, однако, впоследствии теряется. Исключения составляют показатели, характеризующие умение строить связное устное высказывание, поскольку это умение является востребованным при изучении практически всех дисциплин, то есть поддерживается студентами и контролируется преподавателями других дисциплин в процессе обучения. Следует подчеркнуть, что представленные в таблице данные получены на том материале, который используется студентами на занятиях и зачете. Это не позволяет утверждать, что и в собственной «свободной» речи студенты достигают значительных результатов. Такие достижения могли бы быть, если бы студенты активно занимались самостоятельно. Однако возврат к прежним показателям у студентов 5–6 курсов доказывает, что этого не происходит.

Отметим, что значительных различий в характеристиках особенностей устной речи студентов по отделениям и формам обучения не выявлено, за исключением нарушений звукопроизношения. В тех группах, где логопедия является дополнительной специальностью, а также в группах заочников количество студентов, имеющих дефекты произношения, больше.

Причины плохого состояния устной речи студентов различны. Сюда, по нашему мнению, можно отнести внешние (социальные, объективные) причины и внутренние (личные, субъективные):

- отсутствие целенаправленной работы над техникой и логикой речи в школе, где обращается внимание на нормированность речи в орфоэпическом и лексическом плане, отчасти на выразительность речи при чтении и в публичных выступлениях, но эта выразительность достигается чаще всего на интуитивной основе;
- раннее пристрастие к курению, влияющее на характеристики голоса;
- неправильное голосообразование;
- недостаточная мотивация и целеустремленность в работе над устной речью. Студенты обычно знают о своих проблемах с произношением отдельных звуков (если они есть), но такие компоненты как речевое дыхание, качества речевого голоса – вообще не являются для них предметом осмысления. Будущие логопеды говорят о необходимости занятий, связанных с развитием различных сторон устной речи, с удовольствием их посещают, но самостоятельно работают единицы из них, а после окончания курса и зачета практически никто не выполняет соответствующие тренировочные упражнения и рекомендации;

- снижение речевой культуры в целом (влияние СМИ, речи окружающих);
- отсутствие своевременной коррекции нарушений произношения звуков, логопедической помощи;
- недостаточная ориентированность в профессии, непонимание значимости устной речи в структуре профессиональной компетентности логопеда;
- миграционные процессы, характерные для Москвы, – уходит образцовое московское произношение, речевая среда заполняется многочисленными диалектами и говорами; особенности местного говора проявляются и в речи студентов-логопедов региональных вузов (по данным наблюдений и опроса преподавателей).

Можно утверждать, что к устной речи логопеда справедливо предъявляются высокие требования. Однако, обобщая полученные результаты, следует признать, что речь большинства студентов таковой не является. Целенаправленные занятия по развитию различных сторон устной речи приводят к значительному положительному сдвигу. Эти занятия проводятся преимущественно на младших курсах. Поскольку в дальнейшем студенты не занимаются самостоятельно, а специальные часы в учебной работе не выделяются, происходит потеря достигнутых результатов.

2.4. ОЦЕНКА ГРАМОТНОСТИ ПИСЬМА⁴

Проблема грамотности письма у выпускников школ и вузов является широко обсуждаемой и актуальной. В научной литературе и публицистике отмечается низкий уровень владения правописанием у значительной части молодежи. Грамотность письма как одна из основных составляющих языковой культуры, а для педагогов, дефектологов, логопедов орфографические и пунктуационные навыки являются и профессионально значимыми.

Для проверки грамотности письма студентов-логопедов был проведен диктант. В исследовании принимали участие студенты МПГУ, МОСПИ, МГГУ им. М. А. Шолохова – всего 802 чел.

Тексты диктантов были взяты из сборников для абитуриентов [Розенталь, 2004]. Объем текстов – 175–180 слов.

⁴ См. Алмазова А. А. Оценка грамотности письма студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2. – С. 136–144.

Образцы текстов

Бородино

На всем пространстве поля Бородинского сражения нерушимо стоят памятники дивизиям и полкам, участвовавшим в бою за Родину, за Москву и отстоявшим их от иноземного захватчика. В дивизиях этих были простые русские люди, уроженцы московских, смоленских, владимирских, тверских деревень, донских станиц, украинских сел, завожских и зауральских степей. За ними была Москва – сердце Родины, город русской чести и славы, любовь к которому переходит из поколения в поколение. За этот город шла битва на Бородинском поле, битва, принесящая победу русскому оружию и поражение непобедимой армии Наполеона. Бородино – великий символ патриотической верности русских людей своей Москве, их беспримерной стойкости, их беззаветной храбрости. Уже бой за Шевардинский редут испугал французского императора тем великолепным презрением к смерти, которое проявляли защитники редута. Сто восемьдесят шесть французских орудий били по кургану; втрое превосходящими силами атаковали французы небольшую позицию русских, но ее защитники, не дрогнув, умирали героями на том месте, которое было завещано им Родиной. «Здесь не было ни одного русского, взятого в плен», – доложили Наполеону, прискакавшему к редуту после того, как оставшиеся в живых защитники редута отошли ночью отсюда за полторы версты, к Семеновским флешам.

Вешним утром

Была неизъяснимая радость, непонятная разве заядлому городскому жителю, просыпаться ребенком в своей уютной спальне в легонькой камышовой кровати на утренней заре от пастушьего рожка. Первый луч солнца через неплотно притворенные ставни золотил изразцовую печь, свежесвеукрашенные стены, обвешанные картинками на темы из детских сказок. Какие только переливающиеся на солнце краски здесь не играли! В распахнутое настежь старенькое оконце врывается росистая свежесть груш и черешен. Низенький домишко, сгорбившись, уходит в землю, а над ним буйно цветет сирень, как бы торопясь своей бело-лиловой роскошью прикрыть его убожество.

Задевая ветку густого орешника, садится на верхушку сине-зеленой молоденькой елочки болтливая сорока. О чем только она не трещит! Навстречу ей несется звонкое щебетание, и, нарастая, постепенно разноголосый птичий гомон наполняет сад.

Стеклянная дверь, ведущая с террасы, открыта. На столе в простом глиняном горшочке искусно подобранный букет только что сорванных, еще не распустившихся цветов, а рядом, на белоснежной салфетке, тарелка меду, над которым вьются с ровным гудением мохнатые ярко-золотистые пчелы. Как легко дышится чудесным весенним утром! Чего только не отдашь за эти незабываемые часы! Не правда ли, они неповторимы, эти счастливые минуты детства?

Анализ ошибок проводился в соответствии с традиционными требованиями. Мы учитывали количество орфографических и пунктуационных ошибок, допущенных студентами, а также ошибки, лексического и грамматического характера (табл. 6).

Таблица 6

Результаты проверки диктантов

Курс и форма обучения	Количество студентов	Количество ошибок (всего)		Количество орфографических ошибок		Количество пунктуационных ошибок		Пропуски слов (% студентов, допустивших ошибку)	Замены слов (% студентов, допустивших ошибку)	Грамматические ошибки (% студентов, допустивших ошибку)
		Разброс (мин/макс)	Среднее	Разброс (мин/макс)	Среднее	Разброс (мин/макс)	Среднее			
1 курс ДСЛ	89	2–43	13	0–24	6	1–23	7	5,6	5,6	16,9
3 курс ДСЛ	84	1–25	8	0–15	3	1–13	4	2	—	14
5 курс ДСЛ	86	1–18	10	1–15	5	1–14	4	1	1	12,3
1 курс ЗО	87	3–47	15	1–25	7	1–21	7	22,3	18,4	43,7
3 курс ЗО	79	6–26	15	1–11	5	5–18	10	3,4	13,8	3,4
6 курс ЗО	82	2–18	10	1–8	4	1–10	4	53,8	50	46,2

1 курс ДО	91	1–40	18	0–19	7	4–21	12	–	6	–
3 курс ДО	87	1–22	7	0–17	3	0–9	6	7,5	10	17,5
5 курс ДО	85	1–32	6	0–21	3	0–7	3	6,3	8,4	14,6
магистры	32	3–20	11	0–12	5	2–15	5	23,1	15,4	23,1

Без ошибок диктант не написал ни один студент. Из данных, приведенных в таблице, видно, что в целом наблюдается положительная динамика, то есть постепенно уменьшается общее и среднее количество орфографических и пунктуационных ошибок, допускаемых студентами.

Положительные сдвиги в отношении орфографической и пунктуационной грамотности отмечаются к концу изучения лингвистического курса, а затем остаются на том же уровне или несколько снижаются. Исключение составляют студенты-заочники, что в определенной степени связано с особенностями построения учебного плана: в частности, в МПГУ логопеды-заочники изучают русский язык все шесть лет и достигают видимых успехов только к концу обучения. Что касается лексических и грамматических ошибок, то их количество не соотносится со стадией обучения. Здесь в большей мере проявляются индивидуальные характеристики грамотности студентов.

Магистры представляют собой достаточно неоднородную группу по базовому образованию и, соответственно, качеству и объему изучения русского языка в процессе предшествующего обучения.

Следует отметить, что первокурсники, поступившие в вуз из национальных округов, в среднем допускают больше ошибок, что обуславливается, видимо, ситуацией билингвизма.

При качественном анализе *орфографических ошибок* мы исходили из того, что система правил правописания [Лопатин, 2007] в зависимости от их назначения подразделяется на следующие структурные части:

- 1) буквенное обозначение фонемного состава значимых частей слова и словоформ;
- 2) слитные, раздельные и дефисные написания;
- 3) употребление прописных и строчных букв;
- 4) правила переноса слов;
- 5) правила графического сокращения слов.

Предложенные тексты диктантов позволяли оценить возможности применения правил, относящихся к первым четырем частям.

В соответствии с этой классификацией нами и были сгруппированы и проанализированы ошибки студентов.

Наибольшее количество орфограмм входит в первую структурную часть, соответственно и подавляющее большинство ошибок относится к применению данной группы правил.

Выбор написания буквы в орфограммах этого типа определяется принципами русского правописания. Различают три принципа правописания: морфологический (фонемный, фонематический), фонетический, исторический (этимологический, традиционный), а также дифференцирующие написания.

В диктантах, написанных студентами, встречаются ошибки, связанные с неправильной реализацией всех перечисленных принципов.

Ведущим принципом является фонематический, который требует одинакового буквенного обозначения фонемы во всех ее видоизменениях в пределах морфем и словоформы, ориентируясь на сильное звучание фонем: *п[ʌ]оля – п[ʔ]левой* как *п[ó]ле*, *з[ʔ]няла* как *з[á]нял*, *берез[ʔ]вый* как *дуб[ó]вый*, *песн[ʔ]* как *весн[э]*. В основе единства написаний лежит фонемный состав слова и его морфемная структура. Приведем примеры ошибок, связанных с неправильным выбором букв, обозначающих фонемы, находящиеся в слабой позиции: *верхушки*, *притваренные*, *(в) кровати*, *низинький*, *расистая*, *израсцовую*.

Фонетический принцип реализуется при совпадении написания слов с их произношением («как слышу, так и пишу»). Примеры ошибок: *изкусно*, *беззаветной*, *(на) зоре*, *камышевой*.

Исторический принцип орфографии имеет в своей основе сохранение традиционных написаний, связанных с историческими законами языка в процессе его развития («пиши, как писали раньше»). Примеры ошибок: *пастушьева*, *терасса*, *сдесь*, *завещяно*.

Дифференцирующие написания рассматривались нами как неодинаковые написания совпадающих по звучанию, но семантически разных слов и морфем. Примеры ошибок: *лучь*.

Допущены также ошибки выбора твердого или мягкого знаков, написания двойных согласных в суффиксах, Ъ на конце слов: *неизьяснимая*, *пастушьего*, *притвореные*, *настеж*, *грушь*.

Правила, относящиеся ко второй структурной части, регламентируют выбор слитного, раздельного или дефисного написания слов. В этой части также обнаружены затруднения у значительной части

студентов: *надним, неправдали, распустившихся, на встречу, свежее выкрашенный, белой лиловой* (вм. бело-лиловой), *не победимой, от сюда, стодвадцать, восемь десят*. Наиболее часто среди этой группы ошибок встречается нарушение правила правописания частицы не: *недрогнув, небыл*.

Правила правописания прописных и строчных букв нарушаются в части написания имен собственных (*бородинского сражения*), что в данном контексте в ряде случаев может свидетельствовать о недостаточном уровне общей образованности студентов, не знающих использованных в тексте наименований (о них студенты задавали вопросы): *шевардинский редут, (к) семеновским флешам*. Отмечены единичные ошибки написания широко известных имен собственных: *москва, наполеон*, а также написание слова *Родина* с маленькой буквы, что в данном случае не оправдано контекстом.

Значительное количество ошибок, относящихся к данной группе, обусловлено гипергенерализацией правила о написании географических названий с прописной буквы. В связи с этим студенты пишут: *Московских, Смоленских, Владимирских, Тверских деревень*.

Выявлены единичные ошибки, отнесенные нами к нарушению четвертой структурной части правил, то есть ошибки переноса слов: *неправда, белос-нежной, превос-ходящими, заволж-ских*.

Отдельно нами отмечались ошибки, не имеющие орфографический характер, но характеризующие неустойчивость процесса письма: пропуски, добавления, замены букв и слогов: *просыпатья* (просыпаться), *салетка* (салфетка), *зелью* (землю), *стави* (ставни), *какь* (как), *выются* (вьются), *обвещанные* (обвешанные); *неподимой, неподедимой* (непобедимой), *участвовавшим* (участвовавшим). Такие ошибки были отмечены в среднем в 11 % диктантов. Эта цифра оказалась достаточно устойчивой и от курса к курсу колебалась незначительно. В диктанте одного студента 1 курса был отмечен случай устойчивой замены *ш* на *щ* (3 слова в тексте).

Пунктуационные ошибки допущены подавляющим большинством студентов.

Знаки препинания (пунктуации) классифицируются следующим образом в зависимости от выполняемых функций:

- 1) выделение предложений как законченных смысловых отрезков текста, обладающих коммуникативными характеристиками, эмоциональной окраской, степенью завершенности – точка, вопросительный и восклицательный знаки, многоточие;

- 2) указание на отношения частей внутри предложения – запятая, точка с запятой, двоеточие, тире;
- 3) разграничение смысловых частей слов – дефис;
- 4) выделение цитат, прямой речи – кавычки;
- 5) выражение эмоционального отношения к отдельным словам и словосочетаниям – кавычки, вопросительный или восклицательный знаки, заключенные в скобки;
- 6) помета пропуска части текста – многоточие;
- 7) помета сокращения слов – точка, дефис, косая черта;
- 8) разделение крупных смысловых отрезков текста – красная строка;
- 9) отделение слов – пробел.

Анализ пунктуационного оформления диктантов показал, что наиболее сложным для студентов является оформление отношений частей внутри предложения как сложного, так и простого.

Максимальное количество ошибок допущено при записи бессоюзного сложного предложения:

Сто восемьдесят шесть французских орудий били по кургану, второе превосходящими силами атаковали французы небольшую позицию русских, но ее защитники, не дрогнув, умирали героями на том месте, которое было завещано им Родиной (запятая вместо точки с запятой).

Столь же высокочастотным является неправильное оформление прямой речи, то есть пропуск кавычек: *Здесь не было ни одного русского, взятого в плен, – доложили Наполеону...*

Весьма затруднительным оказывается оформление структурно-семантических компонентов, осложняющих простое предложение: причастных и деепричастных оборотов, несогласованных определений и т. д. Студенты пропускают знаки препинания, некорректно заменяют их либо добавляют лишние:

Была неизъяснимая радость, непонятная разве зябдому городскому жителю: просыпаться ребенком в своей уютной спальне в легонькой камышовой кровати на утренней заре от пастушьего рожка (двоеточие вместо запятой).

В дивизиях этих были простые русские люди: уроженцы московских... деревень (двоеточие вместо запятой).

Стеклянная дверь ведущая с террасы открыта.

...доложили Наполеону прискакавшему к редуту.

...оставшиеся в живых защитники редута отошли ночью отсюда за полторы версты к Семеновским флешам.

Первый луч солнца, через неплотно притворенные ставни, золотил изразцовую печь...

Лишними оказываются и кавычки, отражающие эмоциональное отношение к отдельным словам: ...«непобедимой» армии Наполеона.

Обнаружены единичные случаи нарушения границ предложения, сочетающегося с другими ошибками, что приводит к полному разрушению и обесмысливанию текста:

Сто восемьдесят шесть французских орудий били по кургану. Трое превосходящими силами большую позицию русских, но ее защитники не дрогнув умирали героями на том месте, которое было завещано им Родиной.

Лексическое наполнение диктантов также страдает в ряде работ (табл. 7).

Таблица 7

Примеры замен и искажений слов в тексте диктанта

в тексте диктанта	в записи студента
<i>темы</i>	<i>сцены</i>
<i>станци</i>	<i>столиц</i>
<i>любовь</i>	<i>гордость</i>
<i>поражение</i>	<i>победа</i>
<i>иноземного</i>	<i>наземного</i>
<i>зауральских</i>	<i>уральских</i>
<i>небольшую</i>	<i>большую</i>
<i>переходит</i>	<i>приходит</i>
<i>здесь</i>	<i>тут</i>
<i>росистая</i>	<i>российская</i>
<i>рожка</i>	<i>поста</i>
<i>беспримерной</i>	<i>беспредельной</i>
<i>Семеновским</i>	<i>Семеновым</i>
<i>неизъяснимая</i>	<i>неразъяснимая</i>
<i>Шевардинскому редуту</i>	<i>Шедону</i>
<i>гомон</i>	<i>гуман</i>

Замены свидетельствуют о недостаточной сформированности связей между внешним оформлением (фонетической и графической формой) слова и его внутренним содержанием (значением), которое реализуется в контексте.

Видим смешения паронимического характера (*наземного, уральских*), бедность словаря и трудности его актуализации, приводящие к использованию лексических замен (*столиц, российская*), неисключение побочных вербальных ассоциаций, что значительно искажает (*гордость, сцены*), а в ряде случаев полностью разрушает (*победа, поста*) смысл текста.

Отмечены отдельные случаи полного искажения слов. При этом образуются единицы, не существующие в русском языке: *неразъяснимая, Шедон, гуман*. Более всего «не повезло» слову *флешам*: оно искажается в 23 % работ; наиболее частые варианты искажения – *плешим, плешам, пешим*. Лексические замены и ошибки характерны для студентов, допустивших большое количество орфографических и пунктуационных ошибок.

Пропуски слов выявляются в значительной части работ. Чаше всего пропускаются предлоги и союзы: ...*Наполеону, прискакавшему* (к) *редуту*; ...*за полторы версты* (к) *семеновским флешам*.

Но отмечаются случаи пропуска слов, относящихся к знаменательным частям речи, а также словосочетаний, однородных членов и даже грамматической основы предложения. Например: *отстоявшим* (их) *от иноземного захватчика*; *город* (русской) *чести и славы*; *стоят памятники* (дивизиям и полкам) *участвовавшим в бою за родину*; *памятники дивизиям и полкам, участвовавшим* (в бою за Родину, за Москву) и *отстоявшим их от иноземного захватчика*.

Предлоги не только пропускаются, но и добавляются там, где не надо: *верности... в своей Москве, Москва – в сердце Родины*. Примечательно, что не обнаружено ни одного исправления, касающегося лексических замен или пропусков. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что студенты не оценивают диктант как текст, не анализируют его смысл.

Наибольшее количество грамматических ошибок приходится на согласование причастия или союзного слова «который» с главным словом: *памятники дивизиям и полкам участвовавших в боях за Родину*; *презрением к смерти, которые проявили защитники редута*; *доложили Наполеону, прискакавшего к редуту*; *букет только что сорванный, еще не распустившихся цветов*.

Достаточно распространенными являются различные нарушения глагольного и именного управления, неправильный выбор падежных форм: *памятники дивизии и полка*; *защитники редуту*.

Студенты не осмыслиют форму и значение устойчивых оборотов и предлогов внутри них, что приводит к их неправильному употреблению: *из поколения к поколению, от поколения в поколение*.

Заметим, что существует очевидная взаимосвязь между состоянием устной речи студентов и низкими показателями грамотности их письма. В частности, выявленное при обследовании устной речи неумение интонировать пунктуационные знаки и выражать логическую структуру фразы, используя паузы, находит отражение в том, что интонация читающего текст не является сигналом для постановки знаков препинания пишущим.

Дополнительно нами было проведено исследование, направленное на оценку возможностей студентов выявлять ошибки в своих работах. Данное умение является профессионально значимым, поскольку проверка письменных работ (в частности, диктантов) входит в круг деятельности логопеда. Студентам предлагалось проверить свои работы под диктовку преподавателя: текст орфографически проговаривался, назывались все знаки препинания. С данным заданием не справились 20% студентов. Окончательная проверка их работ преподавателем показала, что незамеченными остается от 1 до 4 ошибок. В основном студенты «не видят» пропуск букв, но в некоторых случаях остается незамеченным пропуск и искажение целых слов.

Таким образом, констатируем, что выполнение письменных работ по русскому языку (диктантов) студентами первого курса свидетельствует о невысоком уровне их орфографической и пунктуационной подготовки. Все первокурсники допускают ошибки. Помимо трудностей правописания выявляются ошибки лексического и грамматического характера, которые свидетельствуют о низком уровне речевого и общекультурного развития многих студентов первого курса. Значительная часть студентов не умеет писать связный текст под диктовку и проверять написанное. Лучшие показатели выявлены в работах студентов дневного отделения, обучающихся по основной специальности «Логопедия», что связано, на наш взгляд, с большей ориентированностью на изучение русского языка при выборе специальности. Наиболее низкие показатели выявлены у студентов-заочников.

Несмотря на то, что занятия по правописанию в вузовский учебный план не включены, а сопровождают изучение основного курса в виде дополнительных заданий (пунктуация) либо проводятся в рамках дисциплин по выбору (орфография), отмечается положительная динамика грамотности письма студентов в процессе изучения блока лингвистических дисциплин. Прекращение специальных занятий ведет к снижению грамотности, то есть навык правописания у студентов оказывается неустойчивым. Вне зависимости от формы обучения,

наполнения учебного плана и других факторов, ни один выпускник-логопед не достигает уровня безошибочного письма.

Однако при обучении студентов-логопедов по основной специальности и в форме дневного обучения, отсутствие занятий по орфографии и пунктуации отчасти компенсируется большей продолжительностью изучения русского языка, а также наличием в учебных планах дисциплин, ориентированных на лингвистический анализ речевой продукции.

2.5. КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ)⁵

Для комплексной оценки характеристик лингвистической подготовленности студентов-логопедов нами были проанализированы их самостоятельные письменные высказывания, а именно эссе на тему «Русский язык в моей будущей профессии. Зачем логопеду изучать русский язык?».

«Эссе (франц. *essai* – попытка, проба, очерк, от лат. *exagium* – взвешивание), прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета» [БСЭ, 1969–1978].

Эссе рассматривалось нами как свободное размышление студентов над поставленной проблемой, определение и выражение собственной точки зрения на роль лингвистики в логопедии. В работе такого рода могут отразиться как особенности мышления пишущего (логичность, нестандартность, оригинальность), так и его языковые возможности. Выполнение данного задания позволяет оценить способность студентов к рассуждению, понимание ими сути проблемы (профессионального изучения русского языка), их умение донести свою точку зрения до других, а также выявить уровень владения языковыми средствами в письменной форме.

В письменных рассуждениях такого рода проявляются все выделенные компоненты языковой компетенции. Письменная речь обнару-

⁵ Алмазова А. А. Проблемы формирования профессиональной лингвистической компетенции студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – № 2 (34). – С. 44–53.

живает речевые возможности пишущего, создание письменного текста невозможно без достаточного уровня лингвистических знаний. Поставленная проблема выявляет профессиональную лингвистическую осведомленность, а также вскрывает личное отношение к предмету рассуждения, связанное с мотивацией к совершенствованию профессиональной языковой компетенции.

Нами были проанализированы работы 381 студента; из них: первокурсники – 102 чел., студенты 3 курса (закончившие изучение курса «Русский язык») – 105 чел., выпускники (5–6 курс, в зависимости от формы обучения) – 144 чел., магистранты – 30 чел. Работа выполнялась студентами во внеаудиторное время. Текст необходимо было написать от руки.

Эссе студентов оценивались с двух позиций.

Во-первых, мы анализировали собственно содержание эссе, выясняя, что же думают студенты о роли лингвистики в их будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, осуществлялся анализ эссе как образцов письменной речи с учетом специфики данного жанра. Тем самым мы оценивали степень сформированности умений построения текста-рассуждения. Эти умения являются значимыми для учебной и профессиональной деятельности.

В результате анализа эссе по первому параметру мы получили следующие результаты.

Почти треть работ написана не на тему. Студенты (21,8% – 83 чел.) пишут о роли изучения языка для развития детей, становления личности, жизни общества. 10% (38 чел.) уходят еще дальше от темы рассуждая о выборе профессии, о современном состоянии языка, о красоте языка художественной литературы. Таким образом, значительная часть студентов не отвечает на заданный вопрос либо не понимает его сути.

В остальных работах поставленная проблема раскрывалась с большей или меньшей степенью успешности. Особенностью проанализированных эссе является то, что в них чаще всего выдвигается один-два, максимум три тезиса, которые студентам кажутся достаточными для определения роли лингвистики в логопедии.

Будущие логопеды определяют роль русского языка для их будущей профессии как «большую», «огромную», «важную». «Никуда без русского языка!», – пишет студентка 3 курса.

Основным тезисом, определяющим такое мнение, оказывается статус логопедии как речевой профессии: о роли качества речи логопеда

пишут 58,5 % студентов (223 чел.): *«Важнейшим показателем профессиональной культуры в моей будущей профессии является владение русским языком. Логопед – эталон носителя русского языка»* (1 курс). Однако конкретные представления о качестве речи и о том, почему логопеду нужна хорошая речь, разнятся.

33,6 % студентов (128 чел.) пишут о том, что грамотная и правильная речь логопеда является образцом для детей; отмечают роль правильной речи в общении в целом и в частности, с родителями учеников, коллегами 4,2 % (16 чел.); еще 1,6 % (6 чел.) обращают внимание на качество письменной речи, на важность грамотного оформления документации; 1,1 % (4 чел.) считают важным овладение хорошей публичной речью, необходимой для просветительской и научной работы.

Большинство студентов пишет о необходимости «хорошей речи», не раскрывая этого понятия. Там, где пояснения имеются, находим либо трактовки общего характера, выделение необходимости высокой культуры речи и обладания речевым мастерством (9,5 % – 36 чел.), либо указания на отдельные качества речи: понятность, доходчивость (7,1 % – 27 чел.), образность, выразительность, хорошо поставленный голос (3,2 % – 12 чел.).

Следует отметить, что качество речи логопеда часто оказывается единственным параметром, на который указывают студенты (37 % – 141 чел.). Среди них более половины (82 чел.) – студенты первого курса, считающие что *«умение правильно и грамотно говорить – это и есть наша профессия»*. Однако, к сожалению, есть и выпускники (22 чел.) и магистры (7 чел.), обладающие столь же ограниченным представлением о роли русского языка в их будущей профессиональной деятельности.

О других аспектах применения лингвистических знаний в логопедии пишут 31,2 % студентов (119 чел.), которые считают, что без знания языка нет профессии: *«логопед с незнанием родного языка, все равно что пианист без пальцев»* (3 курс). Однако в 12,1 % работ (46 чел.) этот тезис представлен весьма обобщенно: необходимо знать язык, *«чтобы помочь детям»*, *«чтобы решать профессиональные задачи»*.

Некоторыми студентами формулируются более конкретные определения роли русского языка в профессиональной деятельности логопеда. Так, по их мнению, лингвистические знания необходимы для:

- коррекционной работы (9,5 % – 38 чел.);
- диагностики, понимания сути нарушений (6,3 % – 24 чел.);
- изучения детской речи (2,1 % – 8 чел.);

- анализа и отбора дидактического материала (1,6% – 6 чел.);
- решения проблем билингвизма (1,3% – 5 чел.).

Отдельные студенты считают, что язык необходимо знать, потому что он является инструментом профессионального воздействия (0,8% – 3 чел.). Кроме того, еще 0,8% (3 чел.) отмечают, что знать язык необходимо, чтобы ориентироваться в школьных программах по русскому языку.

Незначительная часть студентов (7,6% – 29 чел.) подчеркивает роль теоретических лингвистических знаний (называют важным знание норм, понятий, правил, структуры, системы языка). В ряде эссе обращается внимание исключительно на фонетику (3,4% – 13 чел.) и грамматику (2,4% – 9 чел.).

В некоторых работах отмечается, что хорошее знание русского языка является залогом профессиональной и личной успешности в целом (2,1% – 8 чел.). *«Владение русским языком очень важно для профессионального и личностного роста»* (5 курс).

В целом можно констатировать, что большинство студентов обладает достаточно размытым и ограниченным представлением о том, зачем же нужно логопеду изучать русский язык.

Для анализа эссе как образца письменного высказывания студентов нами были определены критерии оценки текста данной жанровой принадлежности. [Алмазова, 2004] В процессе анализа и оценки нами принималась во внимание возможность свободного изложения авторской позиции, произвольного выбора стиля изложения, определения его структуры. Выбор формы и манеры изложения определяется творческими способностями автора, особенностями его когнитивного стиля, уровнем развития навыков письменной коммуникации. Однако любой оригинальный, индивидуализированный текст должен быть подчинен логике изложения, оправдан коммуникативным намерением автора.

Нами были определены следующие критерии оценки эссе как текстовой продукции:

- объем текста;
- структурно-композиционная связность текста;
- цельность текста;
- языковое оформление.

Объем высказывания определялся нами на основании подсчета количества слов в тексте. Сам жанр предполагает сочинение небольшого объема, и специальных предварительных указаний студентам

не давалось, границы эссе жестко не определялись. Однако объем получившегося текста, на наш взгляд, позволяет судить о потенциальной содержательности высказывания, о полноте раскрытия темы. В текстах крайне малого объема не могут быть реализованы возможности эссе как жанра; от таких работ не следует ожидать полноценного раскрытия темы.

Композиционные особенности эссе оцениваются с точки зрения наличия всех структурно необходимых элементов текста, который должен отличаться четкостью, логичностью, завершенностью.

Универсальной, классической структурой эссе является трехчленная модель, состоящая из вступления (постановка проблемы), основной части (тезис – аргумент, может быть несколько цепочек в зависимости от логики развития мысли), заключения (резюме, общий вывод). Важным элементом композиционной стройности является соразмерность частей высказывания. Необходимо выделение абзацев, графически демонстрирующих разграничение частей, а также переход от одного тезиса к другому.

Во введении обозначается тема и/или центральная идея эссе, определяется круг основных понятий и ключевых вопросов, намечается путь развития рассуждений, подчеркивается актуальность проблемы. Одним из вариантов введения может являться цитата, отвечающая проблематике эссе.

Основная часть эссе представляет собой четко структурированную систему тезисов и доказательств. Это обоснование точки зрения автора на обозначенную проблему и поиск ответа на вопрос.

Тезис – краткая формулировка идеи, которая раскрывается через совокупность аргументов. В качестве аргументов могут использоваться научные доказательства (понятия и теории), ссылки на авторитетное мнение (в том числе, подкрепленные цитатами), факты, обращение к личному опыту и историческим параллелям, к жизненным ситуациям, практическим примерам. Все это позволяет персонифицировать систему доказательств, сделать ее интересной и уникальной. Аргументация должна быть развернутой, убедительной, но не перегруженной, что диктуется особенностями жанра.

Краткое заключение должно завершать мысль автора, в нем подводится итог рассуждений, дается ответ на поставленный вопрос и, возможно, определяется дискуссионное пространство в рамках заданной темы. Желательно, чтобы заключение было ярким и запоминающимся и не дублировало уже высказанные мысли.

Важной особенностью эссе является возможность его свободного, произвольного построения. В частности, формулировка проблемы может совпадать с окончательным выводом и наоборот, выводы могут быть включены в основной текст или в заголовок. Аргументация может предшествовать формулировке проблемы; тезис же может оформляться в виде вывода из ряда аргументов, то есть располагаться следом за ними. Важно, чтобы композиционные особенности эссе были подчинены его логико-коммуникативной направленности, способствовали реализации прагматической установки автора.

В качестве критериев оценки композиционной стройности нами были выбраны:

- 1) структурные особенности (классическое построение, индивидуальная форма, выраженность частей);
- 2) соотношение частей текста, их пропорциональность (развернутость/лаконичность);
- 3) особенности выделения абзацев (их соответствие логике изложения).

Цельность (содержательная и смысловая) рассматривается нами как полное и адекватное раскрытие темы и основной мысли высказывания, тематико-смысловое единство, взаимосвязь компонентов текста.

В качестве параметров такого раскрытия выступают:

- 1) соответствие содержания эссе заданной проблематике;
- 2) количество выдвинутых тезисов и степень их логической соотнесенности с главной идеей и другими тезисами;
- 3) качество аргументации каждого тезиса – обоснованность аргументов, их соотнесенность с тезисом или выводом (в зависимости от построения эссе), количество, тип (цитата, пример, факт, ссылка и т. п.);
- 4) реализация логических связей (отсутствие повторов, разрывов, соблюдение причинно-следственных связей, корректность сопоставлений и выводов);
- 5) фактологическая точность, достоверность (отсутствие искажений, лишнего, не относящегося к теме деталей);
- 6) выраженность авторской позиции, наличие собственной точки зрения на проблему, ее внутренняя непротиворечивость.

Язык эссе должен быть понятным, точным и выразительным. В нем должны быть соблюдены лексические, фразеологические, грамматические и стилистические нормы русского литературного языка,

а также правила орфографии и пунктуации, требования к оформлению и использованию цитат.

Жанр эссе требует от автора избегать намеренно усложненных, надуманных, «научообразных» построений, шаблонных фраз и пользоваться образным, афористичным, эмоциональным языком.

Поскольку эссе отражает субъективный взгляд на проблему, то и выбор стиля изложения, в конечном счете, остается за автором, отражая особенности его личности. В эссе допускается использование элементов разговорного стиля, но это может быть и научно изложенная работа – в любом случае важно избегать стилевой разноголосицы и подчинять язык эссе своей основной идее.

Анализируя работы студентов, мы оценивали:

- 1) богатство, выразительность словаря (использование образных средств, синонимов, антонимов), наличие/отсутствие лексических ошибок и их характер;
- 2) специфику синтаксического оформления письменной речи, наличие/отсутствие грамматических ошибок;
- 3) стилистические характеристики текста (единство стиля, использование стилистических фигур и его оправданность), соблюдение стилистических норм;
- 4) орфографическую грамотность;
- 5) пунктуационную грамотность.

Рассмотрим подробно результаты анализа эссе по указанным параметрам.

Объем

6,3% работ (24) состояли менее чем из 150 слов (отмеченный минимум – 68 слов). Такие работы нами рассматривались как недостаточные, не соответствующие поставленной задаче. Часто они являлись формальными отписками, а не результатом вдумчивого анализа поставленной проблемы.

Средний объем эссе составил – 300 слов (разброс 156–552), что позволяет проанализировать получившиеся тексты и оценить их по выделенным параметрам.

Композиционные особенности

Подавляющее большинство студентов (79% – 301 чел.) используют классическую структуру эссе: введение, основная часть, заключение. Однако не всегда эта композиция выдерживается полностью.

В качестве введения студенты чаще всего формулируют основную идею эссе, ответ на поставленный вопрос: «*русский язык играет в ло-*

гопедии большую роль». В ряде работ во введении формулируется сама проблема: *«В чем же заключается роль русского языка в логопедии?»*, иногда как зачин используются аллегории (не всегда удачные): *«русский язык – это волшебная палочка»* (3 курс), *«Русский язык – подобно прорубленному Петром I окну в Европу – окно во внутренний духовный мир»* (5 курс).

Часть студентов использует в качестве введения цитаты о величии и красоте русского языка (3,9% – 15 чел.). Однако приведенные цитаты такого рода зачастую напрямую не соотносятся с темой эссе, уведая автора в сторону от ответа на основной вопрос.

Не во всех работах, построенных по этому типу, есть заключение. В ряде случаев это оправдано, поскольку идея эссе достаточно объемно отражена во введении и не требует обобщения (8,9% – 34 чел.). Но в значительной части таких работ текст оказывается «оборванным», не завершенным общим выводом (22% – 84 чел.).

В основной части анализируемых эссе содержатся рассуждения авторов на поставленный вопрос. Студенты, удерживающиеся в рамках темы, пытаются объяснить, в чем же выражается эта самая «большая роль» русского языка.

Композиционное построение системы тезисов и доказательств студентами выдерживается, причем обычно тезис предшествует аргументам. Однако в 73,8% работ (281) абзацы в тексте выделены некорректно (одно предложение необоснованно равно абзацу, граница абзаца не соответствует логике доказательств) либо не выделены вовсе.

Композиционной стройностью и завершенностью, в целом, обладают 28,6% (109) эссе.

Содержательная и смысловая цельность

Как отмечалось выше, примерно треть проанализированных эссе (31,8% – 121 чел.) написаны не на предложенную тему. В остальных сочинениях авторы пытаются найти ответ на поставленный вопрос, выдвигая и аргументируя от одного до трех тезисов.

Однако если тезисов оказывается больше одного (31,2% – 119 чел.), то чаще всего они не выстраиваются в систему, а просто присоединяются друг к другу.

5% (19) эссе представляют собой сумбурное нагромождение мыслей. Пытаясь ответить на поставленный вопрос, студенты не выстраивают логику рассуждений, а просто записывают приходящие в голову мысли. Введение и заключение повторяют друг друга, центральная же часть в таких работах представляет собой бессистемный набор фраз.

В остальных эссе очевидна попытка авторов выстроить логическую систему рассуждений, однако нарушения логических связей встречаются и здесь. Отмечаются разрывы, повторы тезисов и аргументов или их частей.

Встречаются также нарушения достоверности высказывания, которые выражаются, например, в ограничении профессиональной деятельности логопеда работой над звукопроизношением и/или словарем. Таких работ мало (3,1 % – 12), однако симптоматичным является, что среди них две трети (8) эссе написаны студентами не первого курса.

В гораздо большем числе работ (32,2 % – 123), независимо от количества выдвинутых тезисов, встречается нагромождение лишних деталей, подробностей, не имеющих отношения к делу, которые не способствуют раскрытию темы, а только затемняют идею, делают чтение таких эссе утомительным. Создается ощущение выхолощенности мысли автора, который прибегает к многословию, чтобы создать достаточный объем текста.

В качестве средств аргументации собственных тезисов студенты используют:

- цитаты (7,8 % – 30 чел.) – высказывания Ф.-М. Вольтера, И. С. Тургенева, Н. А. Бердяева, В. И. Ленина;
- ссылки на мнение авторитетных исследователей (6,6 % – 25 чел.) – Л. С. Выготского, К. Д. Ушинского, Т. Г. Визель;
- ссылки на собственный опыт (5,2 % – 20 чел.) «*С детства, мне было очень интересно наблюдать за речью дикторов*» (5 курс), «*Ловлю себя на том, что не всегда могу точно сформулировать мысль*» (5 курс);
- обращение к практическим ситуациям (4,7 % – 18 чел.): «*во время педагогической практики, мы видели, как охотно работали дети под руководством логопеда над стихотворным текстом*» (6 курс).

Более половины студентов формулируют свои умозаключения в виде клише и банальных рассуждений (59,8 % – 228 чел.): «*Нынешнее общество все больше порождает безграмотных детей*» (6 курс), «*Каждому гражданину своей страны важно владеть своим национальным языком*» (3 курс).

В значительной части работ (28,6 % – 109 чел.) выдвигаемые тезисы декларируются, но остаются абсолютно не доказанными или слабо аргументированными.

Собственную позицию по данному вопросу студенты пытаются выразить через привлечение собственного опыта, использование

Я-конструкций, описание собственных впечатлений и ощущений. Такие попытки отмечены в 12,6 % (48) работ, однако их не всегда можно признать удачными: *«Я объективно остаюсь хранителем и проводником культуры, несу в себе вневременной фактор»* (магистратура).

В большинстве работ (82 %) личное отношение к проблеме выражается через отбор лексики, демонстрирующей отношение автора к русскому языку и его реализации в логопедии. Такие утверждения всегда носят позитивный характер: *«огромная роль»*, *«красивая и правильная речь»*, *«ребенок овладевает бесценным даром»* и т. п.

В остальных эссе рассуждения нейтральны, авторская позиция не выражена, в идее и выводах использованы отстраненные формулировки (*«русский язык важен для логопеда»*), не позволяющие оценить отношение автора к проблеме.

Нами определено, что работы, обладающие содержательной и смысловой цельностью, составляют 14,7 % (56) от общего числа.

Языковое оформление сочинений студентов отличается в подавляющем большинстве случаев невыразительностью, отсутствием средств образного выражения мыслей, использованием шаблонных фраз.

Используется преимущественно нейтральная лексика, при этом отмечаются лексические ошибки, неточности словоупотребления:

«надо правильно и культурно излагать свою речь» (1 курс),

«ребенок не может перейти на правильную и грамотную речь русского языка» (1 курс),

«в нашей работе столкновение с русским языком происходит все время» (3 курс),

«русский язык очень стойкое, главное звено из области логопедии» (3 курс),

«русский язык кроет в себе множество загадок» (3 курс),

«владеет русским языком в превосходной форме» (5 курс),

«обладать всеми азами русского языка» (5 курс),

«русский язык – показательная карточка логопеда» (5 курс),

«специалист с поставленной речью» (магистратура),

«раскрыть вопросы, подобрать и разработать коррекцию» (магистратура).

Встречаются «классические» речевые ошибки: *«Роль русского языка в логопедии играет очень большую роль»*, *«важную роль имеет»*, *«роль имеет большое значение»*, *«неграмотная ошибка»*.

Обнаружены отдельные «новообразования»: *«техничность речи»*, *«могучесть языка»*, *«специфицированный»*, *«совершенство работы»*, *«этиология правописания»*, *«пунктуальная ошибка»* (вместо «пунктуационная»).

Выявлены случаи неоправданного снижения стиля: *«А про произношение я вообще молчу!»* (1 курс), *«авторитет логопеда может быть неслабо подорван»* (3 курс).

Синтаксическое оформление работ достаточно разнообразно. Однако в структуре сложных предложений отмечаются многочисленные нарушения как грамматической, так и семантической связи (24,9% – 95 чел.): *«Русский язык необходим для познания всей прелести и богатства родного языка, а затем передавать эти знания детям, развивать их, пополнять словарный запас»* (1 курс), *«И когда, я проходила в школе государственную практику, многие дети не умеют правильно, грамотно выразить свои мысли»* (магистратура).

Еще одной негативной особенностью является наличие громоздких построений, неудачное использование сложных предложений с разными типами связи, в которых авторы запутываются (6,8% – 26 чел.).

В отдельных работах студентов разных курсов (3,2% – 12) встречаются бессмысленные фразы, полностью деформированные в лексико-грамматическом отношении: *«Если он [логопед] не будет соблюдать этого или будет узок в какой-либо сфере, то он не сможет познакомить, порадовать ребенка благозвучием, радужностью русского слова, что повлечет неэффективность проделанной работы»* (магистратура).

Грамотные в лексическом и грамматическом планах работы составили 14,7% от общего числа работ (56 чел.).

Орфографические и/или пунктуационные ошибки обнаружены во всех работах. Минимальное их количество – 1 пунктуационная; максимум достигает 8 орфографических и 10 пунктуационных.

Обобщив полученные данные, мы определили, что справились с поставленной задачей 9,7% студентов (37 чел.). Эти студенты написали эссе на предложенную тему, аргументировали свои суждения, создав композиционно стройное высказывание, не допустили ошибок в языковом оформлении (не учитывая отдельных пунктуационных). Этот процент сохраняется на протяжении всего обучения.

Исследование ряда параметров, характеризующих специфику и качество лингвистической подготовки студентов-логопедов, позволило заключить следующее.

В целом студенты (93 %) ориентированы на продуктивную профессиональную деятельность и стремятся заложить основы успешности в процессе обучения в вузе через получение прочных знаний.

Подтверждая значимость лингвистических знаний, изучение русского языка будущие логопеды в большей степени связывают с возможностью совершенствования собственной речи, а не с необходимостью включения этих знаний в профессиональную деятельность, умение применять лингвистические знания нельзя считать полноценно сформированным.

Представления студентов о роли русского языка в профессиональной деятельности логопеда часто оказываются однобокими, ограниченными самыми общими, распространенными мнениями, находящимися в рамках обывательских взглядов и не отражающими уровень профессиональных знаний, который должен быть накоплен к третьему, а тем более к выпускному курсу.

Успешная реализация профессионального дискурса во многом обеспечивается сочетанием звучного, сильного голоса, четкой, ясной дикции, логически построенной, богато интонированной речи. Однако устная речь подавляющего большинства студентов не соответствует высоким профессиональным требованиям: обнаруживается нарушение или недостаточность технических параметров (дыхание, голосообразование, дикция), логико-смыслового построения высказывания и его темпо-ритмических характеристик, несоблюдение различных норм устной речи. В речи части студентов можно наблюдать целый «букет» негативных характеристик.

Несмотря на некоторые успехи, достигаемые в процессе работы над техникой речи студентов на первом курсе, дальнейшее отсутствие систематической работы в этом направлении приводит к тому, что устная речь большинства выпускников как по техническим, так и по смысловым параметрам оказывается недостаточно сформированной для решения задач профессиональной деятельности.

Письменная речь большинства студентов сформирована недостаточно. На низком уровне находятся все умения, позволяющие построить письменное рассуждение на предложенную тему, аргументируя свои высказывания, создав композиционно стройный текст без ошибок в языковом оформлении (не учитывая отдельных пунктуационных). Ни структурные, ни содержательные, ни языковые показатели работ большинства студентов не соответствуют уровню качественного владения письменной речью.

В диктантах, написанных студентами, обнаруживается значительное количество орфографических и пунктуационных ошибок, а также лексические и грамматические нарушения (пропуски слов, замены слов, нарушения согласования и др.), которые свидетельствуют, среди прочего, и о низком уровне речевого и общекультурного развития части студентов. Недостаточно сформировано умение проверять написанное; часть студентов не видит допущенных в диктантах ошибок, не замечая даже пропусков и замен слов. Безошибочное письмо не достигается в процессе обучения, хотя определенная положительная динамика присутствует.

Хорошую устную и письменную речь продемонстрировали только порядка 10% студентов. Этот процент сохраняется на протяжении всего обучения, незначительно увеличиваясь по ряду параметров к концу изучения лингвистического курса.

Таким образом, студенты, испытывая определенные трудности в изучении русского языка и осознавая их наличие, рассматривают его освоение как путь совершенствования собственной речевой культуры, и в этом плане мотивационная составляющая их языковой личности оказывается достаточно сформированной. Однако уровень развития устной и письменной речи, качество лингвистических знаний и готовность к их применению в будущей профессиональной деятельности, степень осознания роли и места этих знаний в логопедии позволяют говорить о недостаточном в целом уровне развития языковой личности большинства студентов-логопедов и невысокой степени ее профессиональной ориентации.

ГЛАВА 3.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

3.1. Стандартизация лингвистической подготовки логопедов

В 2010 г. Министерством образования и науки РФ был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по впервые выделенному направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Подготовка дефектологов получила статус отдельного образовательного поля [Алмазова, Костенкова, 2011]. В этом поле выделяются профили подготовки студентов, ориентированные на различные отрасли дефектологии, одним из которых является «Логопедия».

Структура логопедических знаний достаточно сложна и вырастает на основе данных медико-биологических, лингвистических, психологических, педагогических, социальных наук. При этом лингвистика занимает в этом ряду важнейшую позицию хотя бы потому, что отклонения от языковых и речевых норм могут быть констатированы лишь в том случае, если известны сами нормы. Нами рассмотрены содержание и направленность лингвистической подготовки логопедов на основе анализа стандартов ВПО различных поколений и разработанных в этих рамках образовательных программ и учебных планов [Алмазова, 2011].

Анализ Стандартов высшего профессионального образования (далее – ГОС) [ГОС, 1995, 2000, 2005] по специальности «Логопедия» показал следующее.

Важнейшим и основным предметом стандартизации являются требования к результатам образования, благодаря чему можно понять, какого специалиста мы хотим получить «на выходе» из вуза. Стандартизируются как общие итоговые характеристики выпускника – специалиста в определенной профессиональной области, так и отдельные компоненты, обеспечивающие различные виды профессиональной деятельности. В связи с этим итоговые требования представляются

как обобщенные формулировки, описывающие личность выпускника в целом, либо как суммарный вывод по итогам изучения дисциплины или блока дисциплин.

Таким образом, итоговые показатели, характеризующие подготовленность выпускника к профессиональной деятельности, имеют различное наполнение, определяемое основной направленностью Стандарта.

Стандарты первого поколения ориентированы были в первую очередь на определение и закрепление «минимума содержания образования». Освоение этого минимума и являлось основным требованием к результатам образования, о чем свидетельствуют названия тех пунктов ГОС-1995, в которых раскрываются итоговые требования: «Общие требования к подготовке специалиста» (п. 2); внутри него – «Общие требования к образованности специалиста» (п. 2.1), «Требования к знаниям и умениям по дисциплинам различных циклов» (п. 2.2) [ГОС, 1995].

Несколько меняется подход к оценке результативности образования в Стандарте второго поколения (2000 г.) и его откорректированном варианте (2005 г.): сначала дается «Квалификационная характеристика выпускника» (п. 1.3) как формулировка общего представления о результатах обучения, которая в дальнейшем уточняется через «Требования к профессиональной подготовленности специалиста» (п. 7.1) [ГОС, 2000, 2005].

Следует отметить, что во всех Стандартах подготовки специалиста (1995, 2000, 2005 гг.) отмечена необходимость владения русским языком как государственным языком РФ, которая отнесена к общим требованиям, а также сформулировано требование свободного владения языком, на котором ведется преподавание. Однако нам представляется необходимым уточнить уровень «входных» и «выходных» требований к владению русским языком, что особенно актуально для иностранцев.

Владение русским языком является необходимым («фоновым») для достижения остальных результатов, и подавляющее большинство квалификационных требований напрямую или опосредованно увязаны с владением русским языком во всех вариантах стандарта.

К результатам обучения, косвенно имеющим в своей основе владение языком и осознание его сущности, относятся, например, следующие [ГОС, 1995; с. 3–4]:

- «осознает личностную и социальную значимость своей профессии; обладает целостным представлением об образовании как особой

сфере социокультурной практики, обеспечивающей передачу (трансляцию) культуры от поколения к поколению и выступающей как контекст становления личности»;

- «знает формы и методы научного познания и их эволюцию, владеет различными способами познания и освоения окружающего мира».

Личностная и социальная значимость логопедии заключается, на наш взгляд, в возможности преодоления нарушений, связанных с трудностями и ограничениями в освоении и использовании языка как основного средства коммуникации, орудия и способа познания и освоения действительности, а также средства сохранения и трансляции культурно-исторического наследия.

В основе следующего требования – владеть «системой знаний и представлений о человеке как существе духовном, как личности и индивидуальности», лежит представление о том, что духовная составляющая человека во многом формируется и реализуется через язык.

В ГОС-1995 говорится и о необходимости владеть «профессиональным языком предметной области знания», уметь «корректно выражать и аргументированно обосновывать положения предметной области знания», а также владеть «современными методами поиска, обработки и использования информации», уметь «интерпретировать и адаптировать информацию для адресата». Очевидно, что способность к интерпретации, аргументации, адаптации информации напрямую зависит от уровня владения языком, степени развития речи, уровня развития вербально-логического мышления, то есть от уровня развития языковой личности студента и, в последующем, специалиста.

В ГОС также выделяются общие и частные требования к выпускнику, связанные напрямую с изучением дисциплин лингвистического цикла. Так, выпускник должен: обладать культурой мышления, речи, общения; иметь представление о языкознании; знать условия и формы речевой коммуникации, владеть техникой речевой деятельности; знать основы психолингвистики; владеть системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой, умениями педагогического общения.

В ГОС второго поколения [ГОС, 2000, 2005] не выделяются общекультурные квалификации, требования Стандарта носят в большей степени практико-ориентированный характер и увязываются с видами профессиональной деятельности: учебно-воспитательной; диагностико-аналитической; коррекционно-развивающей; социально-педагогической; научно-методической; консультативной; культурно-просветительной;

организационно-управленческой. Так, в ГОС-2005 представлен перечень типовых задач профессиональной деятельности различных видов, решать которые должен уметь выпускник. Решение многих из них требует высокого уровня владения языком. Например:

- осуществление процесса обучения в соответствии с образовательной программой; воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода; организация и проведение внеклассных мероприятий (учебно-воспитательная деятельность);
- коррекционное обучение детей, подростков и взрослых с нарушениями речи (коррекционно-развивающая деятельность);
- проведение профориентационной работы (социально-педагогическая деятельность);
- выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений (научно-методическая деятельность);
- консультирование детей и взрослых с отклонениями в речевом развитии, их родителей и педагогов по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения (консультативная деятельность);
- формирование общей культуры учащихся (культурно-просветительная деятельность);
- ведение школьной и классной документации, ведение речевых карт (организационно-управленческая деятельность). [ГОС, 2005; с. 28]

Требования к уровню подготовленности выпускника определяются в категориях «должен знать, уметь, владеть...», но конкретные знания и умения, формируемые при изучении дисциплин, вынесены в соответствующие примерные программы.

В области лингвистической подготовки Стандарты второго поколения в большей мере ориентируют на прикладное владение русским языком, а не на фундаментальное знание сущности языка, языковых процессов, связей языка, личности и общества. Такая трактовка лингвистической составляющей квалификационной характеристики логопеда является, на наш взгляд, недостаточной для эффективной реализации всех видов профессиональной деятельности.

Одна из основных миссий Стандартов на этом этапе – обеспечение единого российского образовательного пространства, что отразилось в виде унификации требований не только к результатам подготовки

специалистов, но и к процессу и содержанию обучения. В Стандартах первого и второго поколений полно и подробно описано предметное поле изучаемых дисциплин. Как уже отмечалось, в ГОС-1995 результаты усвоения этого содержания и легли в основу итоговых требований к специалисту.

Рассмотрев эти требования, проанализируем и представленный минимум содержания образования в интересующем нас ракурсе.

В ГОС-1995, где наиболее подробно раскрыт содержательный минимум, мы увидим две группы дисциплин: 1) имеющие выраженные междисциплинарные связи с лингвистикой; 2) дисциплины собственно лингвистического цикла.

К первой группе, как следует из содержательного наполнения, могут быть отнесены «Логика», «Этика», «Культурология», «Этнология», «Литература с основами литературоведения», в которых предусматривается рассмотрение проблем, связанных с выявлением сущности различных аспектов функционирования языка. Например, соотношение логики и языка, этнолингвистическая классификация народов, сущность этикета и др.

Междисциплинарные связи устанавливаются при изучении дисциплин не только общекультурной направленности, но и входящих в блоки психолого-педагогической и предметной подготовки. К ним можно отнести следующие: «Социальная психология. Психология общения» (проблемы соотношения языка и коммуникации), «Психология детей с проблемами в развитии» (речь как психический процесс, соотношение мышления и речи), «Дошкольная педагогика» (освоение языка в онтогенезе), «Педагогическая техника в воспитании детей с проблемами в развитии» (педагогическое общение), «Логопедия с историей логопедии» и «Методика начального обучения русскому языку» (эти дисциплины непосредственно используют данные языкознания).

К лингвистическому циклу в структуре содержательного минимума по ГОС-1995, могут быть отнесены дисциплины общекультурной подготовки «Русский язык с основами языкознания», «Культура речи», а также «Основы психолингвистики», входящие в психолого-педагогический блок.

В ГОС-2000 требования к содержательному минимуму основной образовательной программы несколько трансформированы: изменены названия блоков, внесены корректировки в перечень дисциплин, уточнено предметное поле. Содержание дисциплин по-прежнему представлено

достаточно подробно, выступая не просто ориентиром, но жесткой рамкой, в которой должно вестись преподавание.

К дисциплинам лингвистического цикла в этом варианте Стандарта относим следующие: «Русский язык и культура речи» (блок «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» – ГСЭ), «Психолингвистика» (блок «Общепрофессиональные дисциплины» – ОПД), «Практикум по постановке голоса и выразительности чтения», «Русский язык с основами языкознания» (блок «Дисциплины предметной подготовки» – ДПП).

Сравнение с предыдущим вариантом Стандарта показывает, что дисциплина «Русский язык с основами языкознания» перемещена из общекультурного блока в блок дисциплин предметной подготовки. Это является существенным сдвигом в сторону усиления значимости данной дисциплины для профессиональной деятельности логопеда и в то же время подчеркивает прикладное значение изучения русского языка, о чем уже говорилось выше.

Однако особое внимание на себя обращает предметное поле этой дисциплины: из него выпали такие разделы как фонетика, графика, орфография, лексикология, лингвистика текста, то есть содержание курса представлено в явно усеченном виде и включает в себя только учение о грамматическом строе языка [ГОС, 2000; с. 21–22].

К группе дисциплин, в содержании которых отражены междисциплинарные связи с лингвистикой, можно отнести: из блока ГСЭ – «Философия» (проблемы соотношения действительности, мышления, логики и языка; различные аспекты познания и сознания, проблемы антропологии); из блока ОПД – «Психология: общая, экспериментальная, социальная, возрастная, педагогическая» (проблемы общения; соотношение мышления и речи, виды, функции, характеристики речи; речь как средство коммуникации); из блока ДПП – «Введение в логопедическую специальность», «Логопедия», «Развитие речи в норме и недоразвитие речи», «Логопедические технологии», «Методика преподавания русского языка (специальная)», «Методика преподавания литературы (специальная)», «Методика развития речи (специальная)», «Логопедические практикумы», «Литература с основами литературоведения».

Состав данной группы дисциплин претерпел значительные изменения по сравнению с ГОС-1995 за счет расширения предметной и сужения общегуманитарной подготовки. Такие изменения оправдываются необходимостью усиления практикоориентированности высшего обра-

зования, нацеленностью обучения на выпуск специалиста, уверенно владеющего конкретными видами профессиональной деятельности. Таким образом, отмечается смещение акцентов с фундаментальности гуманитарного образования на его прикладной характер.

Корректировка Стандарта в 2005 г. в аспекте анализа содержания лингвистической подготовки заключалась в восполнении отмеченной выше неполноценности предметного поля дисциплины «Русский язык с основами языкознания» (содержание дисциплины восстановлено в полном объеме), изменении названия и уточнении содержания дисциплин, связанных с реализацией лингвистических знаний («Онтогенез речевой деятельности», «Технология обследования речи»), замене неточной терминологии. В целом, подход к формированию содержательного минимума остался прежним.

Анализ Стандартов и учебных планов показал, что на изучение дисциплин лингвистического цикла в соответствии со Стандартами второго поколения (2000, 2005) в рамках моноспециалитета отводится значительное количество учебных часов: «Психолингвистика» – 72 ак. ч., «Практикум по постановке голоса и выразительности чтения» – 36 ак. ч., «Русский язык с основами языкознания» – 400 ак. ч. (половина нагрузки отводится на самостоятельную работу студентов).

При введении дополнительной специальности (ДС) распределение учебных часов меняется [*ГОС ДСЛ*, 2000, 2005]. Предметная подготовка по дополнительной специальности в стандартах второго поколения расширяется, и за счет внутреннего перераспределения количество часов увеличивается с 1000 до 1500. Это привело к резкому уменьшению количества часов, отводимых на изучение русского языка, не входящего в перечень предметных дисциплин дополнительной специальности, – с 400 до 150 академических часов. Следовательно, изучение курса русского языка должно занимать 75 часов аудиторных занятий (остальное – на самостоятельную работу). Полноценное изучение лингвистики оказалось весьма затруднительным, что по-разному компенсировалось вузами уже в рабочих планах: за счет часов регионального компонента вводились спецкурсы, дисциплины, имеющие лингвистическую направленность и т. п.

В целом в процессе стандартизации логопедического образования отмечается тенденция к сокращению теоретической лингвистической базы и расширению спектра дисциплин, обеспечивающих формирование прикладных профессиональных умений, среди которых лингвистические умения занимают неоправданно малое место.

ГОС 2000, 2005 гг. представлен также вариантом, в соответствии с которым «Логопедия» реализуется как дополнительная специальность (далее – ДСЛ). Анализировались традиционные для МПГУ сочетания, а именно: «Олигофренопедагогика» с дополнительной специальностью «Логопедия» [ГОС ДСЛ, 2000, 2005] и «Дошкольная дефектология» с дополнительной специальностью «Логопедия» [ГОС ДСЛ, 2005]. Для более полного анализа привлекались рабочие учебные планы соответствующих кафедр МПГУ.

Во всех названных Стандартах, как и в Стандартах подготовки моноспециалиста, подчеркивается необходимость владения русским языком как государственным языком Российской Федерации. Анализ требований к подготовке выпускника показал, что специальные требования, раскрывающие необходимость применения лингвистических знаний в профессиональной деятельности отсутствуют. Как и в Стандартах подготовки логопедов по основной специальности выделяются некоторые задачи профессиональной деятельности, решение которых опосредованно связано с владением русским языком. Эти задачи в целом совпадают с уже рассмотренными.

В обязательный минимум содержания основной образовательной программы, составленной для подготовки студентов по специальности «Олигофренопедагогика» с дополнительной специальностью «Логопедия», включены такие дисциплины лингвистического цикла, как «Русский язык и культура речи» (блок ГСЭ, отведено 100 ак. ч. в учебном плане), «Психолингвистика» (блок ОПД, 72 ак. ч.), «Русский язык с основами языкознания» (ДПП, 200 ак. ч.). В рабочем учебном плане (МПГУ) данный перечень дополнен дисциплиной «Лингвистические основы специальности» (66 ак. ч.). Таким образом, студенты получают достаточно разнообразную лингвистическую подготовку, что в целом позволяет в рамках обучения по дополнительной специальности получить теоретические знания и приобрести прикладные умения, обеспечивающие профессиональную деятельность.

При подготовке логопедов, получающих в качестве основной специальности «Дошкольная дефектология», перечень дисциплин лингвистического цикла сужается за счет исключения дисциплины «Русский язык с основами языкознания». Этот серьезный пробел лишь отчасти компенсируется изучением лингвистических основ логопедии в соответствующих разделах, однако не позволяет сформировать фундаментальную теоретическую базу профессиональной деятельности, качество, глубина и прочность которой во многом определяется уров-

нем знаний в области русского языка и степенью сформированности умений лингвистического анализа.

Из обоих вариантов Стандарта, а также из учебных и рабочих планов исключена дисциплина «Практикум по постановке голоса и выразительной речи», ориентированная на улучшение технических характеристик устной речи студентов.

Итак, анализ Стандартов высшего профессионального образования I и II поколений (включая откорректированный вариант) показал, что знание русского языка рассматривается как общее требование к результатам подготовки выпускника. Во всех вариантах Стандартов формулируются задачи профессиональной деятельности, опосредованно требующие таких знаний, но необходимость овладения лингвистическими знаниями и умениями лингвистического анализа в целях логопедической работы не выделена. Таким образом, речь идет в большей степени о прикладном владении языком как общегуманитарной составляющей, а не о фундаментальном знании лингвистики как основы логопедии.

В соответствии с современными тенденциями развития высшего образования (включение в Болонский процесс, введение многоуровневой системы подготовки специалиста и др.) Стандарт, утвержденный в 2010 г. (далее – ФГОС), построен на иных принципах, нежели предшествующие поколения стандартов. В первую очередь речь идет о реализации компетентностного подхода к подготовке выпускника, то есть нацеленности высшей школы на результат: подготовку выпускника – бакалавра, а затем магистра, обладающего «способностью применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Следует отметить, что впервые было выделено отдельное направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

Дефектология является самостоятельной предметной областью знаний и специфической сферой профессиональной деятельности. Виды и области применения дефектологического образования в современных социально-экономических условиях чрезвычайно широки: дефектологу приходится работать с людьми различного возраста (от раннего до пожилого), разного уровня здоровья, в условиях государственных и негосударственных образовательных, социальных структур и структур здравоохранения в различных институциональных условиях. Поэтому повышение качества и стандартизация высшего дефектологического образования в ситуации перехода на многоуровневую систему

осуществляется с учетом того, что выпускник должен иметь чрезвычайно разнообразную и качественную теоретическую и прикладную подготовку. В связи с переходом на качественно новый уровень подготовки дефектологов, в том числе логопедов, остро встает проблема определения компетенций, реализуемых в различных видах профессиональной деятельности.

Компетентностная модель подготовки бакалавра и магистра включает в себя два блока: общекультурные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетенции рассматриваются в контексте развития личности студента как субъекта высшего профессионального образования. Профессиональные компетенции, с одной стороны, формируются на пересечении с профессиональной деятельностью бакалавров смежных направлений (в частности, «Педагогическое образование»), а с другой – реализуются в различных видах деятельности дефектолога (их перечень определяется в зависимости от уровня подготовки), приобретая специфику, связанную с профилем подготовки.

Названные группы компетенций в процессе подготовки логопедов тесно переплетаются. Общекультурные компетенции приобретают профессиональную направленность. К ним в первую очередь относятся те, что связаны с формированием речевой культуры студентов. В свою очередь, дисциплины, отнесенные к профессиональному циклу, без сомнения, влияют на общекультурное развитие студентов. В частности, к таковым относится изучение русского языка и литературы.

подавляющее большинство компетенций, заявленных во ФГОС, предполагают наличие у выпускника коммуникативных, языковых, речевых, лингвистических знаний и умений.

Проанализируем Стандарт подготовки бакалавра [ФГОС, 2010]. В нем формулируются, например, такие компетенции, как:

- способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности (ОК-1);
- способностью к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования (ПК-3);
- готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения (ПК-8);

- способность осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения (ПК-14). [*ФГОС*, 2010; с. 6–9]

Очевидно, что успешная реализация этих способностей требует сформированности коммуникативных (в том числе речевых) возможностей, а в случае преподавания дисциплин в школах еще и специальных знаний (речь идет и о преподавании русского языка).

Помимо этого в анализируемом ФГОС ВПО выделены компетенции, формирование которых обеспечивается именно изучением лингвистических дисциплин:

- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; к общению на одном из иностранных языков в рамках профессиональной деятельности; готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5);
- готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к применению лингвистического анализа и оценке его результатов (ПК-11). [*ФГОС*, 2010; с. 6, 8]

Лингвистическая составляющая профессиональной компетентности весьма велика. Это учитывалось составителями ФГОС при определении структуры и содержания основной образовательной программы (ООП) бакалавриата, включающей в себя примерный учебный план.

Все компетенции формируются средствами изучения дисциплин различных циклов: гуманитарного, социального и экономического (ГСЭ), математического и естественно-научного (МЕН) и профессионального, что позволяет проследить взаимосвязь компетентностного и дисциплинарного подходов в образовательной программе. [*Проектирование...*, 2009]

В базовой части блока ГСЭ представлена дисциплина «Основы речевой культуры дефектолога», в результате изучения которой бакалавр должен «знать основные направления государственной политики в области языка, стили и модели речевых жанров русского языка, языковые нормы русского литературного языка, основные законы риторики, приемы и средства публичного выступления; ...уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; ...владеть навыками литературной письменной и устной речи, приемами публичного выступления, аргументации, ведения дискуссии и полемики» [*ФГОС*, 2010; с. 10–11]. Однако эти требования представляются недостаточными. Данная дисциплина, как следует из ее названия, формируя общекультурные компетенции, сохраняя общекультурный

контекст, расширяется и углубляется за счет профессиональной составляющей, специфика подготовки студентов должна быть отражена и в требованиях к результатам освоения и в содержании.

В вариативной части ООП в блок ГСЭ включена еще одна дисциплина «речевой» направленности – «Техника речи», которая нацелена на совершенствование устной речи студентов, их произносительных и голосовых возможностей.

На каждую из указанных дисциплин отводится по 108 ак. ч. (3 зач. ед.), из них половина – на аудиторную работу. Таким образом, по сравнению с ООП предыдущих поколений, учебное время, отводимое на совершенствование речи студентов, увеличивается.

В базовой части профессионального цикла выделяется модуль «Филологические основы дефектологического образования», в результате изучения которого студенты должны «знать лингвистические основы специальной педагогики и специальной психологии; теоретические сведения о системе современного русского литературного языка; ...уметь проводить отбор и изучение языкового и речевого материала на основе его лингвистического анализа; ...владеть навыками применения лингвистических знаний в различных видах профессиональной деятельности» [ФГОС, 2010; с. 12–16]. В ООП данный модуль раскрывается через дисциплины «Современный русский язык», «Литература с основами литературоведения», «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности» (всего – 11 зач. ед., или 396 ак. ч.). Помимо этого, в этой же части профессионального цикла представлена дисциплина «Психолингвистика», на изучение которой отводится 72 ак. ч. (2 зач. ед.).

Мы видим, что лингвистическая подготовка логопедов в соответствии с ФГОС осуществляется более глубоко, выделены профессионально значимые составляющие этой подготовки, входящие в состав профессиональной компетентности в целом.

В магистратуре лингвистическая подготовка продолжается, приобретая, с одной стороны, большую фундаментальность, а с другой – профессионально ориентированные черты.

Поле профессиональной деятельности магистров расширяется, соответственно увеличивается количество возможных ее видов, углубляются задачи. Магистр должен быть способным решать задачи в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной и профилактической, научно-исследовательской, преподавательской, организационно-управленческой, культурно-просветительской деятельности.

Компетенции формулируются шире, затрагивается более широкий спектр личностных и профессиональных качеств и способностей. Всего одна напрямую связанная с изучением и владением языком («способность свободно использовать русский и иностранный языки как средства делового общения» – ОК-3), но остальные априори предполагают наличие соответствующих знаний и умений. К таковым относятся, например:

- способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, добиваться нравственного совершенствования своей личности (ОК-1);
- способность и готовность применять знания о современных методах исследования, проводить научные эксперименты, оценивать результаты исследований; способность анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию (ОК-7);
- способность изучать и систематизировать достижения отечественных и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний (ПК-10);
- готовность к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, презентаций, использованию их в профессиональной деятельности (ПК-12);
- способность преподавать в учреждениях среднего и высшего профессионального образования (ПК-16). [ФГОС, 2010; с. 8–12]

В ООП магистерских программ лингвистическая составляющая представлена дисциплиной профессионального цикла «Лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии», на изучение которой в Примерном учебном плане отводится 72 ак.ч., и которая, по сути, является обобщением, расширением, углублением собственно лингвистических и лингвистически ориентированных дефектологических знаний и умений студентов, начинающих обучение в магистратуре.

Таким образом, процесс стандартизации ушел от регламентации содержания образования к определению компетенций, которые необходимо формировать в процессе обучения.

Характеризуя этот процесс более детально в рассматриваемом аспекте, следует отметить, что при подготовке специалиста (одноуровневая система) перечень дисциплин, включенных в основную образовательную программу, их содержательное поле, в целом отражают роль и значение лингвистической подготовки будущего логопеда. В этом перечне выделяются собственно лингвистические дисциплины

и ряд других дисциплин, включающих в себя лингвистическую составляющую. На их изучение отводится значительное количество учебных часов при подготовке моноспециалиста.

Однако объем учебного времени, отводимый на изучение собственно лингвистических дисциплин, резко уменьшается в том случае, если вводится дополнительная специальность. Представленные в рабочих планах дисциплины по выбору и дисциплины регионального компонента, имеющие лингвистическую направленность, не компенсируют потерю учебных часов в полной мере. В связи с этим отмечается замена глубокого системного изучения русского языка рассмотрением отдельных лингвистических компонентов в процессе предметной подготовки студентов, что не позволяет в достаточной степени сформировать фундаментальные знания и понимание их роли и места в профессиональной деятельности логопеда.

При обучении студентов в рамках дополнительной специальности не всегда удачно трансформируется система лингвистической подготовки и совершенствования речи. Так, из стандартов и учебных планов исключается дисциплина, обеспечивающая совершенствование устной речи будущих логопедов. Наполнение лингвистического цикла варьирует от полного исключения базовой дисциплины «Русский язык» до полноценного обеспечения лингвистической подготовки, в объеме соответствующем Стандарту ВПО по специальности «Логопедия» с дополнительной специальностью, а также со включением лингвистических дисциплин в рабочие планы.

Во ФГОС ВПО в основном преодолены те недостатки, которые просматривались в стандартах предыдущих поколений. Лингвистика позиционируется как одна из важнейших составных частей обучения логопедов. В стандартах подготовки и бакалавров и магистров выделяется как фундаментальная теоретическая часть изучения русского языка, так и прикладные, практикоориентированные аспекты, что позволяет осуществить полноценную лингвистическую подготовку будущих логопедов.

Развитие данного подхода может быть осуществлено за счет уточнения компетентностной модели выпускника в новой, проектируемой редакции ФГОС.

Выпускник университета обязан владеть государственным языком своей страны. Исходя из этого и учитывая опыт реализации Стандартов предшествующих поколений, мы предлагаем ввести

компетенцию, определяемую как способность свободно и грамотно владеть русским языком как государственным языком Российской Федерации в устной и письменной формах, совершенствовать свою речевую культуру. Значимость развития данной компетенции повышается с учетом подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» к решению задач профессиональной деятельности, связанной, в первую очередь, с обучением детей с ОВЗ языку как базовым условием формирования их полноценной личности, социальной адаптации и интеграции в общество. Таким образом, эта компетенция будет являться универсальной, сочетая в себе личностные, общекультурные и профессиональные составляющие.

Учитывая включение российских вузов в мировое образовательное сообщество, отметим, что подобное требование не является избыточным и для иностранцев, получающих специальное (дефектологическое) образование в России. Ориентируясь на тенденции открытого образования, мы предполагаем, что уровень сформированности их языковой компетенции должен соответствовать статусу высшего образования и оцениваться не ниже уровня C1 в соответствии с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе (Common European Framework of Reference, CEFR). [*Общеввропейские компетенции...*, 2003]

Отметим, что значимость и уровень владения русским и иностранным языками для выпускников российского вуза неравнозначны, принципиально неверным, но нашему мнению, является уравнивание «в правах» и целях изучения русского и иностранного языков. Ни в плане определения государственных приоритетов, ни в рамках конкретных задач обучения русскому и иностранным языкам, ни с учетом задач будущей профессиональной деятельности, в программах для бакалавриата не может и не должно быть такого совпадения. В связи с этим считаем необходимым в следующем варианте ФГОС разделить требования к владению русским и иностранным языками и обозначить их как самостоятельные компетенции.

В системе профессиональных компетенций необходимо, на наш взгляд, выделить готовность выпускника к реализации лингвистических знаний (наряду с медико-биологическими, психологическими и т. д.) при решении задач коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности.

3.2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ

Лингвистические аспекты оказываются плотно вплетены в профессиональную логопедическую деятельность и связаны со всеми направлениями изучения и коррекции нарушений развития.

Однако опыт автора и других исследователей свидетельствует о том, что в настоящее время достаточно большой объем лингвистических знаний, получаемых студентами в вузе, остается практически не востребованным в профессиональной деятельности. При оценке проявлений речевых нарушений (анализе речевой продукции) и отборе материала для диагностической и коррекционной работы логопедами недостаточно и/или вовсе не используются лингвистические знания. Оценка речевого и языкового материала, осуществляется специалистами в значительной степени на интуитивной основе, что нередко приводит к ошибкам. Невостребованность фундаментальных знаний, возможность механического использования многочисленных готовых диагностических и коррекционных пособий приводит зачастую к тому, что в работе логопеда не реализуются основополагающие принципы и, в первую очередь, принцип системного подхода. Согласно этому принципу изучение и коррекция речевого дефекта должны строиться на основе учета взаимосвязи и взаимообусловленности различных сторон языка, целостного характера языка как системы [Левина, 1968].

Интуитивная оценка речевого и языкового материала опирается на языковую компетенцию, которая оказывается недостаточно сформированной у студентов, что подтверждается имеющимся опытом обучения в вузе и приведенными выше данными автора и других исследователей. Речь части студентов характеризуется нарушениями языковых норм, ошибками произносительного, семантического, грамматического, дискурсивного характера. В письменных работах выявляются многочисленные орфографические и пунктуационные ошибки. Уровень лингвистических знаний по окончании систематического изучения курса русского языка у многих снижается («сдал и забыл»).

Чтобы получить более полное представление о существующих проблемах лингвистической подготовки студентов-логопедов, выявить мнение преподавателей о месте и роли лингвистических знаний в системе логопедического образования мы провели опрос (анкетирование) представителей вузов. В анкетировании принимали участие 24 преподавателя из 10 российских вузов, являющиеся заместителями деканов

(по учебной и учебно-методической работе) факультетов, осуществляющих подготовку дефектологов, заведующими (заместителями заведующих) кафедрами соответствующей направленности (коррекционной педагогики и специальной психологии) [Алмазова, 2010].

Анализ ответов респондентов показал, что, по мнению большинства преподавателей, лингвистика является одной из основных составляющих методологической базы логопедических знаний. Качественная лингвистическая подготовка рассматривается как необходимое условие обучения студентов-логопедов; в ряде случаев коллеги подчеркивают необходимость формирования специфических компетенций, связанных с лингвистикой.

В целом языковая компетенция логопеда рассматривается коллегами как составная часть профессиональной. Однако в большинстве ответов она характеризуется как «грамотная речь», что, безусловно, является справедливым, но недостаточным заключением. Часть респондентов говорит о важности теоретических знаний, но здесь отмечается разброс мнений: преподаватели пишут как о необходимости глубокого знания теории языка, подробного рассмотрения различных разделов языкознания в процессе обучения логопедов в вузе, так и о достаточности лишь элементарных лингвистических знаний. Ряд опрошенных преподавателей выделяет только фонетическую составляющую лингвистических знаний, что позволяет говорить о сужении представлений о профессиональной компетенции и деятельности логопеда в целом. Часть преподавателей (в том числе и те, кто преподаёт специальные, «логопедические» дисциплины) не разграничивает лингвистические и лингвометодические знания. При этом, как нам представляется, подчеркивается прикладное значение лингвистики, важность разработки методик обучения языку, но в то же время в этом видится некоторая потеря фундаментальности образования.

Необходимость формирования у студентов грамотной речи, отмечается, как уже говорилось, практически всеми респондентами даже в том случае, если сфера их научно-педагогических интересов не соприкасается напрямую с лингвистикой. Интересным и продуктивным представляется подход, заявленный в одной из анкет: «Во время практики обращаю внимание студентов на речь учителей, на их речевые ошибки».

Для значительной части опрошенных преподавателей качество речи студентов является одним из критериев оценки по предмету. Преподаватели отмечают, что языковые способности и лингвистические

знания студентов значимы для формирования компетенций, связанных с изучением читаемых ими курсов.

Среди ожидаемых результатов опроса оказался тот факт, что лингвистический аспект не попадает в сферу внимания части преподавателей, а следовательно, и не является предметом их педагогической и научной рефлексии. Эти респонденты отметили ограниченность своих представлений о связи лингвистики и дефектологии или выборочно отвечали на предъявляемые вопросы. Интересно, что их педагогическая и научная деятельность связана разнообразными аспектами изучения нарушений развития, но они не имеют базового дефектологического образования. Признавая за каждым безусловное право выбора сферы деятельности, отметим, что коллеги занимают руководящие посты в структуре управления факультетами и следовало ожидать, что они хорошо представляют целостную структуру подготовки логопеда. Ориентация только на свой предмет приводит к тому, что междисциплинарные связи выстраиваются формально, отражаясь в программах и методических рекомендациях, но не являясь предметом специальной заботы преподавателя. Это касается не только преподавания русского языка, но и всей системы образования в целом. Если для преподавателя важен только его предмет, то и студент не увидит связи этой области знаний с другими, что приведет к формированию лишь эклектичного набора сведений и разрозненных умений.

Высказывалось также мнение о том, что не надо включать качество речи в критерии оценки, для студента достаточно владения терминологическим аппаратом изучаемой дисциплины и умения логично выстроить ответ на вопрос. Нам представляется, что при общем снижении качества речи молодежи, неумении развернуто ответить на вопрос, о чем говорят многие преподаватели, данный подход является непродуктивным. В формировании и развитии грамотной речи студентов должны участвовать все преподаватели, а не только русисты. Поэтому более эффективной представляется позиция, при которой преподаватель обращает внимание на качество речи студентов, требует правильного в языковом отношении изложения материала.

При обсуждении проблем, имеющих место в преподавании дисциплин лингвистического цикла, опрошенные преподаватели называли следующие (перечислим в порядке частотности упоминания): отсутствие специальных программ, учебников, учебных пособий, в том числе электронных; малое количество учебных часов; слабая базовая подготовка студентов; недостаточность профильной подготовки преподава-

телей; отсутствие междисциплинарных связей; недостаточная практикоориентированность лингвистических знаний, их «оторванность» от прикладных профессиональных умений. Отдельно респондентами отмечалась необходимость усиления работы над культурой речи будущих логопедов, увеличения сроков проведения практикумов по технике речи.

Интересным и значимым для нас оказалось мнение, о недостаточности профильной подготовки преподавателей, о необходимости ознакомления преподавателей лингвистических дисциплин с основами дефектологии. При этом респондентами указывалось, что идеальным является сочетание логопедического и филологического образования.

С целью выяснения возможностей профилизации преподавания лингвистических дисциплин нами был проведен анализ данных о структуре педагогических вузов, который показал, что в ряде российских вузов существуют кафедры русского языка и специальной методики его преподавания или их аналоги. Среди таких вузов МПГУ, Уральский государственный педагогический университет, Педагогический институт Саратовского ГУ им. Н.Г. Чернышевского, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. В Шуйском ГУ обучение по специальности «Логопедия» осуществляется на кафедре лингвистического образования детей младшего возраста.

Однако в большинстве вузов, реализующих обучение по программам дефектологической направленности, отсутствуют какие-либо структуры, объединяющие преподавателей дисциплин лингвистического цикла в рамках подготовки студентов-дефектологов (кафедра, методобъединение и др.), лингвистическая подготовка логопедов осуществляется силами преподавателей филологических факультетов. Здесь нам видится широкий простор для повышения квалификации преподавателей в области как филологии, так и дефектологии.

Таким образом, результаты проведенного опроса подтверждают наши данные о необходимости совершенствования лингвистической подготовки логопедов в вузе по следующим направлениям:

переосмысление, структурирование, систематизация целей и содержания лингвистической подготовки, в том числе и с ориентацией на формирование профессиональной языковой личности логопеда;

более плотная интеграция лингвистических знаний в систему профессиональной подготовки, конкретизация содержания и способов реализации междисциплинарных связей как внутри лингвистического модуля, так и с другими модулями (модель лингвистической подготовки

должна быть четко встроенной в систему профессионального образования будущих дефектологов, а системные лингвистические знания активно включены в профессиональную деятельность логопеда).

3.3. Модульное структурирование лингвистической подготовки студентов-логопедов

При определении специфики лингвистической подготовки логопеда в системе высшего дефектологического образования мы исходим из следующих положений.

1. Концепция дефектологического образования строится на основе сочетания нескольких равнозначных и взаимосвязанных направлений в изучении, обучении, развитии индивидуума с ограниченными возможностями здоровья: лингвистического, медико-биологического, психологического, социального, что находит выход в построении систем диагностики и коррекции (педагогическое направление).

Такая концепция основана на исследованиях многих ученых, например, Л. С. Выготского [Выготский, 2003], Р. Е. Левиной [Левина, 1951, 1965, 1968], А. Р. Лурии [Лурия, 1946, 1962], С. С. Ляпидевского [Ляпидевский, 2000], О. В. Правдиной [Правдина, 1973], М. И. Хватцева [Хватцев, 1959] и др., и описана, в частности, в работах Н. М. Назаровой, В. И. Селиверстова [Селиверстов, 2004; Назарова, 2009].

2. Особую значимость система лингвистических знаний приобретает в профессиональной деятельности логопеда. Речевые нарушения квалифицируются как таковые только в сравнении с языковой и речевой нормой. В отечественной логопедии достаточно давно ведется изучение состояния языковых процессов и особенностей их формирования у детей с недоразвитием речи в сопоставлении с языковой нормой и данными речевого онтогенеза. На основе такого подхода разработан ряд классификаций речевых нарушений [Ковшиков, 2001; Левина, 1968; Орфинская, 1960, 1963; Соботович, 1981; Филичева, 2000], получены данные о состоянии языковых средств, лексических и грамматических операций при речевых нарушениях [Бабина, 1990, 2011, 2012; Грибова, 1987, 1995; Лалаева, 2001, 2004; Спирина, 1957, 1980; Туманова, 2005 и др.].

3. Изучение в вузе языка как системы базируется на принципах учета взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания

(структурно-семантический подход), учета связей и отношений языковых форм и значений в контексте (функциональный подход). В основе изучения языка лежат положения о языке и речи, учение о лингвистическом знаке, о системности языка, о взаимодействии языковых единиц разных уровней [Виноградов, 1984; Головин, 1979; Колишанский, 1984, 2005; Лайонз, 2004; Реформатский, 1996; Соссюр, 1999, 1976; Щерба, 1974; Степанов, 1985; Якобсон 1975, 1985 и др.].

4. В системе изучения и коррекции речевых нарушений указанные лингвистические аспекты реализуются как самостоятельно, так и на пересечениях с другими, обозначенными выше направлениями логопедических знаний, а именно:

- *медико-биологическим*

- учение И. М. Сеченова [Сеченов, 2007] о физиологических основах психической деятельности;
- учение И. П. Павлова [Павлов, 1950] о первой и второй сигнальной системах;
- теории физиологической организации речевой деятельности, исследования мозговых механизмов речевой деятельности, их нарушениях и последствиях таких нарушений [Ахутина, 1985, 1989, 1994, 2002; Бернштейн, 2008; Лурия, 1946, 1962; Ушакова, 1986, 1979; Хомская, 2010; Цветкова, 1995; Чистович, 1976 и др.];

- *психологическим*

- исследования соотношения мышления – языка – речи – мыслеречевой деятельности [Выготский, 1982; Жинкин, 1998, 1982; Залевская, 1985, 1990, 2000; Зимняя, 1993, 1989, 2001, 2002; Кубрякова, 1991, 1994; Леонтьев, 1974, 1969, 1965, 1999; Лурия, 1979; Горелов, 2013; Хомский, 1972 и др.];
- концепции формирования языковой компетенции, языкового сознания и языковой личности [Караулов, 1987, 1989; Богин, 1973, 1975, 1984, 1986; Божович, 1988, 1999, 1997, 2002; Уфимцева, 2011; Шахнарович, 1991, 1995 и др.];
- изучение онтогенетических закономерностей освоения языка и речевой коммуникации [Винарская, 1987, 2005; Гвоздев, 1961, 1995; Исенина, 1986; Лепская, 1997; Лисина, 1986; Пиаже, 1997; Ушакова, 2004; Цейтлин, 1982, 1996, 2000, 2002];

- *социальным*

- разработка различных аспектов теории коммуникации [Арутюнова, 1992, 1999; Золотова, 1973, 1982; Винокур, 1993, 1989;

Земская, 1981; Ключев, 2002; Кронгауз, 2009; Крысин, 1989, 1994, 2000; Падучева, 1991, 1996 и др.];

- проблемы взаимодействия языковой политики государства и специальной педагогики;
- проблемы билингвизма как компонента современной языковой ситуации, а также проблемы диагностики и коррекции нарушений речи в условиях билингвизма [*Верещагин, 1969; Курбангалеева, 2003; Иншакова, Голикова, 2003 и др.];*

• педагогическим

- методики коррекции и развития речи и обучения языку детей с речевыми нарушениями [*Бабина, 1990; Воробьева, 2006; Грибова, 1987, 2003; Давидович, 2014; Левина, 1965, 1968; Спирова, 1980; Токарева, 1971, 1980; Филичева, Чиркина, Туманова, 2009; Чиркина, 1982; Шаховская, 1971 и др.].*

5. Рассмотренные аспекты и концепции, составляющие фундаментальную базу подготовки логопеда, могут и должны рассматриваться во взаимосвязи с изучением системы русского литературного языка, формирования навыков лингвистического анализа языкового и речевого материала, развития профессиональных дискурсивных умений. Эти навыки и умения реализуются в профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с обучающимися, их родителями и другими заинтересованными лицами, при исследовании речевой продукции (в норме и патологии), отборе материала для диагностической и коррекционной работы и т. д.

В качестве иллюстрации данных положений можно продемонстрировать возможности соотнесения выделенных аспектов логопедических знаний и учебных дисциплин лингвоориентированной направленности, включаемых в учебные планы в качестве базовых или элективных (*табл. 8*).

Таблица 8

Соотношение аспектов логопедических знаний и учебных дисциплин

Аспекты логопедических знаний	Учебные дисциплины
Лингвистический	Современный русский язык
Медико-биологический	Нейролингвистика

Психологический	Психолингвистика Онтолингвистика Когнитивная лингвистика
Социальный	Социолингвистика Коммуникативная лингвистика
Педагогический	Диагностика и коррекция устной и письменной речи Специальные методики обучения языку Методика развития речи

Изучение дисциплин, представленных в таблице, требует от студентов продолжительной и разноаспектной подготовки, что обеспечивается распределением дисциплин по годам обучения, а также введением двухуровневой модели обучения. Различия видов и задач профессиональной деятельности бакалавра и магистра определяют возможности диверсификации лингвистической подготовки, разведения представленных дисциплин (например, психо- и онтолингвистика могут изучаться в рамках подготовки бакалавра, а когнитивная лингвистика – в магистратуре) или их обобщения в рамках интегрированных курсов.

Предлагаемая нами модель лингвистической подготовки будущих логопедов строится на основе учета современных тенденций развития образования: движения к личностно ориентированному, открытому образованию, преобладания компетентного подхода к подготовке выпускников, ухода от жесткого структурирования, в центре которого стоит содержание обучения и его унификация. В то же время при построении такой модели необходимо учитывать огромный опыт изучения лингвистических дисциплин на ведущих дефектологических факультетах страны, лучшие традиции, сложившиеся к настоящему времени, основанные на традиционном, фундаментальном преподавании.

Совершенствование профессиональной подготовки логопедов предполагает, в частности, целенаправленное изучение системных интегрированных модулей, обеспечивающих формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Модуль – единица, состоящая из крупных блоков, разделов. Учебный модуль рассматривается нами как целостное образование совокупность целевых, содержательных, организационных характеристик [Юцявичене, 1989].

В структуре ООП лингвистический модуль формально не выделен. Однако мы считаем возможным рассматривать лингвистическую подготовку как модульную, задавая единые целевые установки, структурируя содержание, реализуя внешние и внутренние междисциплинарные связи. Это сквозной модуль, который пронизывает все циклы и части подготовки дефектолога: циклы ГСЭ и профессиональный, их базовые и вариативные части, включая дисциплины по выбору. Кроме того, заключительная часть модуля перенесена в магистратуру, что позволяет расширить рамки профессионально ориентированной лингвистической подготовки дефектолога, объединить различные аспекты развития профессиональной языковой личности [Алмазова, Орлова, 2013].

Новые принципы построения ООП, заложенные в новый, проектируемый вариант Стандарта высшего образования – уход от блочного построения программы, расширение рамок образовательного поля и т. п. – позволяет с большей успешностью выстроить единый модуль лингвистической подготовки логопедов.

Как уже отмечалось, в соответствии с требованиями стандарта от дефектолога требуется обладание теоретическими лингвистическими и речеведческими знаниями и практическое владение языком в любых его формах и в различных ситуациях общения, в том числе профессионального. Подобная установка, на наш взгляд, напрямую связана с необходимостью формирования профессиональной языковой личности логопеда.

Исходя из этого, нами выделены следующие основные направления лингвистической подготовки бакалавров дефектологического образования:

- развитие и совершенствование всех сторон речи студентов;
- изучение русского языка как основа фундаментальной подготовки;
- обучение применению лингвистических знаний и умений лингвистического анализа в различных видах профессиональной деятельности.

Рассмотрим задачи изучения и содержание дисциплин, обеспечивающих эти направления.

В блоке ГСЭ базовой для формирования компетенций, обозначенных в Стандарте высшего профессионального образования, является дисциплина «Основы речевой культуры дефектолога», направленная как на общекультурное, рече-языковое развитие студентов, так и на формирование у них готовности к партнерскому общению с лицами с ОВЗ, членами их семей и другими участниками образовательного

процесса. Целью изучения данной дисциплины является развитие языковой и коммуникативной компетенции студентов и формирование у них готовности к эффективной коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности. Содержание курса составляют разделы, традиционные для дисциплин данной направленности: «Языковая норма», «Речевое взаимодействие», «Функциональные стили современного русского языка», «Особенности устной публичной речи». Однако эти разделы приобретают профессионально ориентированное наполнение за счет введения значимых для деятельности дефектолога тем: «Профессиональная речь дефектолога: особенности лексики, этические нормы», «Научные тексты в дефектологии» и др.

К речи дефектолога предъявляются специфические требования, связанные с качеством, прежде всего, ее произносительной стороны. Поэтому в вариативной части цикла выделяется дисциплина «Техника речи», направленная на развитие речевого дыхания, голоса, дикции студентов.

Очевидно, что в процессе обучения необходимо помочь студентам совершенствовать природные голосовые и речевые данные не только под руководством педагога, но и самостоятельно, научить их практически пользоваться всеми средствами выразительности звучащей речи, а в конечном счете применять полученные навыки и средства в своей педагогической деятельности не только на практике в стенах университета, но и по окончании его. Поэтому в систему вузовской подготовки логопедов традиционно включаются дисциплины, направленные как на общекультурное, рече-языковое развитие студентов так и на формирование базовых компонентов устной речи, развитие речевого дыхания, голоса, дикции [Тимашкова, 2004].

Другой актуальной проблемой, как мы отмечали выше, является повышение качества письменной речи студентов, их грамотности. Для решения этой проблемы предлагаются элективные курсы «Основы русской орфографии» и «Культура письменной речи». При этом выбор студент может сделать, самостоятельно оценив свои возможности или по рекомендации преподавателя после выполнения соответствующих диагностических заданий. Преподаватель может предложить студенту более «плотный» курс, повышающий уровень орфографической грамотности, или же более «широкий», связанный с развитием культуры письма.

Изучение дисциплины «Основы русской орфографии» позволит развить языковую компетенцию студентов через овладение ими

нормами письменной речи с помощью закрепленного в языке свода орфографических правил. Изучение второй элективной дисциплины позволяет совершенствовать языковую компетенцию через овладение системой знаний о письменной речи, своде правил ее нормативного оформления при использовании в различных сферах учебной и профессиональной деятельности.

Изучение фундаментального академического курса современного русского языка нацелено на формирование у студентов лингвистической компетентности, включающей в себя знание современного русского языка в теоретическом освещении и прикладные умения лингвистического анализа.

Для качественной профессиональной подготовки дефектолога необходимо подробное изучение всех разделов дисциплины («Фонетика и графика», «Лексикология», «Морфемика», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис», «Теория текста»), что делает необходимым большой объем аудиторной и самостоятельной работы студентов. Роль аудиторных занятий усиливается в связи с тем, что в последние годы, как уже отмечалось, наблюдается значительное снижение уровня лингвистических знаний и владения русским языком студентов, поступающих на дефектологический факультет.

С целью формирования у студентов готовности к использованию лингвистических знаний в вариативную часть профильного цикла введена дисциплина «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности». В ее содержании выделяются разделы, посвященные профессионально ориентированной систематизации лингвистических знаний, обучению студентов выявлению лингвистической сущности нарушений речевого развития и использованию приемов лингвистического анализа в работе логопеда.

Дисциплина «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности» является завершающей частью лингвистического модуля для бакалавров. Изучение всех остальных дисциплин начинается в I–II семестрах и опирается на те знания, которые получены студентами в процессе довузовского обучения (школа, колледж). Это определяет специфику диагностического (входного) контроля знаний.

Цель диагностического контроля – оценить уровень лингвистических знаний, уровень речевой культуры и грамотности студентов, а также их представления о профессиональной речи логопеда и роли русского языка в их будущей профессии.

Для достижения этой цели используются различные средства и способы контроля в устной и письменной формах, определяемые в зависимости от задач и содержания конкретной дисциплины:

- диктанты (проверяется орфографическая и пунктуационная грамотность);
- тесты (определяется уровень знаний по русскому языку);
- устные опросы (выявляется уровень знаний, особенности устной речи, владение техникой речи, умения выразительного чтения);
- эссе (оценивается владение письменной речью, уровень и характер осмысления проблемы);
- дискуссии (определяется уровень развития устной речи, полемические умения) и др.

Подобные средства используются и для текущего контроля знаний студентов, однако при этом решаются иные задачи – диагностика уровня освоения знаний, умений, навыков и, при необходимости, их корректировка. Помимо названных способов и средств контроля могут использоваться коллоквиумы, предполагающие обсуждение принципов и результатов выполнения практических заданий, контрольные работы (например, грамматический разбор), диктанты с самопроверкой и др.

Использование технологий модульного обучения предполагает большой объем и интенсивность самостоятельной работы студентов. Могут использоваться разнообразные виды самостоятельной работы:

- конспектирование, аннотирование, реферирование литературы и подготовка сообщений по изученному материалу (при этом оценивается не только информационная составляющая, но и качество устной речи, а также соблюдение норм составления письменных текстов определенного жанра);
- составление глоссариев и картотек;
- выполнение тренировочных заданий и упражнений, подбор материала к ним (в том числе с использованием электронных тренажеров и интернет-ресурсов);
- разработка учебно-измерительных материалов (подбор профессионально ориентированных текстов разных жанров и стилей, а также заданий для практических занятий, составление самостоятельных творческих диктантов и др.);
- подготовка творческих, исследовательских, информационных проектов.

Модульная структура лингвистической подготовки предполагает реализацию междисциплинарных связей как внутри модуля, так и вне его.

Уже рассмотренное нами внутримодульное целевое и содержательное единство подкрепляется реализацией соответствующих технологий обучения:

- проведение круглых столов, дискуссий, предполагающих составление и анализ письменного текста заданного жанра, комментированное выразительное чтение текста, редактирование и трансформацию текста;
- проведение бинарных лекций преподавателями (например, преподавателями русского языка и техники речи по теме «Лингвистический анализ текста»);
- проектная деятельность студентов (например, исследовательский проект «Речь современной молодежи»).

Внешние междисциплинарные и межмодульные связи реализуются по-разному в зависимости от того, устанавливаются ли они с дисциплинами, которые изучались ранее, изучаются параллельно либо будут изучаться в дальнейшем. В сферу «внешних интересов» лингвистического модуля попадают все дисциплины, связывающие лингвистику с другими аспектами подготовки логопеда (см. табл. 8). Однако этим междисциплинарные связи не ограничиваются; они расширяются через привлечение знаний, полученных при изучении других предметов, для составления высказываний, проведения дискуссий, обсуждений и т. п., на практических занятиях используются тексты и материалы из различных областей знания, образцы речи, сопоставляется терминология и т. п.

Преемственные связи реализуются через применение уже имеющихся знаний, умений, навыков в процессе обучения, а также через определение содержания диагностического контроля.

Междисциплинарные связи с параллельно изучаемыми дисциплинами могут быть реализованы посредством:

- привлечения данных смежных наук (например, данные по курсу «Анатомия, физиология, патология органов слуха и речи» используются при изучении раздела «Фонетика»);
- подбора материала для упражнений (лингвистический анализ образцов детской речи, материалов из диагностических и коррекционно-развивающих пособий);
- составления глоссариев (словарь лингвистических терминов, используемых в логопедии, сравнительный анализ терминологии и др.);
- подготовки проектов (создание стенда «Ребенок с ОВЗ: система педагогической и правовой помощи» с привлечением текстов и материалов

- дисциплины «Правоведение с основами семейного права инвалидов», написанных в научно-публицистическом и официально-деловом стиле;
- исследовательский проект «Грамматический строй русского языка и проявления аграмматизма при нарушениях речи») и др.

Междисциплинарные пропедевтические связи реализуются через освоение предметного содержания дисциплин лингвистического модуля, проектную деятельность студентов (информационные проекты «Перцептивная фонетика» для студентов-сурдопедагогов, «Интонация и эмоции» для будущих специальных психологов). Освоение рассматриваемого модуля создает базу для изучения лингвометодических дисциплин и спецкурсов, а также дисциплин, раскрывающих различные аспекты исследования речи и речевой деятельности. Знания, умения и навыки, полученные в процессе лингвистической подготовки необходимы для исследовательской деятельности студентов (написание рефератов, курсовых, квалификационных работ), для прохождения педагогической практики.

Дальнейшая лингвистическая подготовка в магистратуре предполагает обобщение, интеграцию системы лингвистических и профессиональных знаний. Дисциплина «Современные лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии» нацелена на формирование у студентов-магистрантов готовности к профессиональной деятельности через ознакомление с актуальными теоретическими и методологическими концепциями современной лингвистики, формирование целостного представления о системе взаимосвязей лингвистики и дефектологии, формирование практических умений, обеспечивающих реализацию лингвистического аспекта изучения и коррекции нарушений развития.

В процессе изучения данной дисциплины рассматриваются основные направления исследования языковой системы в лингвистике, коммуникативные аспекты изучения языка, интегративные области лингвистических знаний (психолингвистика, социолингвистика, нейролингвистика, онтолингвистика и др.), возможности и способы реализации лингвистических исследований в профессиональной деятельности дефектолога.

Таким образом, выстроенная модульная система лингвистической подготовки будущих дефектологов выступает как фактор развития профессиональной языковой личности студентов-логопедов и обеспечения качества профессионального образования, определенное условие реализации концепции высшего образования, построенной на основе компетентностного подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модель лингвистической подготовки логопедов представляет собой совокупность концептуальных, целевых, содержательных, организационно-методических и оценочных компонентов, что позволяет рассматривать ее как открытое системное образование, включенное в целостную систему высшего профессионального образования логопедов.

Междисциплинарные связи лингвистики и логопедии определяются общностью исследуемых проблем, антропоцентричностью современных исследований. Весьма продуктивным нам представляется обращение к теории профессиональной языковой личности, которая позволяет наметить целевые и содержательные ориентиры для совершенствования лингвистической подготовки будущих логопедов.

Языковая личность логопеда в общем плане может быть представлена через совокупность личностных (способность к совершенствованию своих речевых возможностей в устной и письменной форме), когнитивных (знанием системы современного русского литературного языка) и мотивационно-прагматических (готовностью к анализу и разработке научно-исследовательских и практико-ориентированных материалов, обеспечивающих реализацию лингвистического аспекта изучения языковых и речевых фактов) качеств, реализуемых в профессиональной деятельности.

Специфика деятельности логопеда позволяет обозначить как «программу-максимум» стремление к элитарному типу языковой личности. Ориентируясь на формирование такой профессиональной языковой личности, мы можем определить основные направления лингвистической подготовки студентов как:

- осознание студентами важности речевых умений и лингвистических знаний для профессиональной деятельности, развитие стремления к их совершенствованию;
- совершенствование речевых возможностей студентов, формирование у них профессионально ориентированных дискурсивных умений;
- освоение ими фундаментальных лингвистических знаний;
- формирование у будущих логопедов прагматической установки на применение этих знаний в профессиональной деятельности;
- формирование прикладных профессионально ориентированных лингвистических умений.

Перспективной представляется не только практическая реализация указанных направлений в системе подготовки логопедов в бакалавриате и магистратуре, но и более детальная разработка теории профессиональной языковой личности логопеда, определение ее параметров и характеристик.

Модульный подход к структурированию лингвистического образования позволяет осуществить интеграцию формируемых у студентов знаний, умений и навыков как внутри модуля, так и на уровне связей между дисциплинами предметной подготовки, обеспечить становление параметров их языковой личности, реализовать непрерывное сквозное формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. «Языковая личность» как лингводидактическая проблема / Н. Ф. Алефиренко // Проблема формирования языковой личности учителя-русиста: тез. докл. и сообщ. IV междунар. конф. 12–14 мая 1993 г. – Волгоград: Перемена, 1993. – С. 3–7.
2. Алефиренко Н. Ф. Теория языка: Ввод. курс: Учеб. пособие для филол. специальностей вузов / Н. Ф. Алефиренко. – 3 изд., испр. и доп. – Москва: Academia, 2007. – 383 с.
3. Алмазова А. А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути их решения / А. А. Алмазова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 114–122. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php>
4. 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.
5. 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: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. Образования. – Екатеринбург, 2013. – № 1. – С. 114–120.
6. Алмазова А. А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова. – М.: Прометей, 2004. – 112 с.
7. Алмазова А. А. Оценка грамотности письма студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2. – С. 136–144.
8. Алмазова А. А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова, А. А. Шибанова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 123–131 – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php>
9. 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. – № 4. – С. 20–25.
10. Алмазова А. А. Пути совершенствования лингвистической подготовки студентов-логопедов в свете стандартизации высшего дефектологического образования / А. А. Алмазова // Преподаватель XXI век. – № 1. – 2010. – С. 19–26.
 11. Алмазова А. А. Тенденции развития лингвистической подготовки логопедов в процессе стандартизации высшего профессионального образования / А. А. Алмазова // Наука и школа. – № 4. – 2011. – С. 8–14.
 12. Алмазова А. А., Богачев Ю. П. и др. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов средних специальных и высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Коррекционная педагогика» / А. А. Алмазова, Ю. П. Богачев, В. В. Никульцева и др.; под ред. А. А. Амазовой. – М.: Владос, 2009. – 176 с.
 13. Алмазова А. А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы / А. А. Алмазова // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. Образования. – Екатеринбург, 2014. – № 1. – С. 7–13.
 14. Алмазова А. А. Специальное (дефектологическое) образование в России: концептуально-методологические основы / А. А. Алмазова, Ю. А. Костенкова. – М.: ПАРАДИГМА, 2014. – 159 с.
 15. 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.
 16. 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.: Спутник+, 2014. – С. 4–15.
 17. Алмазова А. А. Проблемы формирования профессиональной лингвистической компетенции студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – № 2 (34). – С. 44–53.
 18. Алпатов В. М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку / В. М. Алпатов // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 15–26.

19. Алтухова Т. А. Состояние профессиональной компетентности учителей-логопедов общеобразовательных школ в предупреждении и коррекции нарушений письма и чтения / Т. А. Алтухова // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 41–49.
20. Анисимов П. Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования / П. Ф. Анисимов // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. – 2010. – № 3. – С. 3–7.
21. Аниськина Н. В. Языковая личность современного старшеклассника: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук, спец.: 10.02.01 / Аниськина Наталия Васильевна. – Ярославль: Ярослав. гос. педагог. ун-т им. К. Д. Ушинского. Каф. рус. языка, 2001. – 19 с.
22. Арефьева С. А. Синтаксические и стилистические ошибки в письменной речи учащихся / С. А. Арефьева. – М.: Прометей, 1997. – 160 с.
23. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык: Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова // Языки русской культуры. – М.: 1999. – С. 74–91.
24. Арутюнова Н. Д. Понятие нормы: Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова // Языки русской культуры. – М., 1999. – С. 65–73.
25. Арутюнова Н. Д. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кубрик и др.; отв. ред. Т. В. Булыгина. – М.: Наука, 1992. – 280 с.
26. Ахутина Т. В. Вариативность нормы. Нейропсихологический и нейролингвистический анализ индивидуальных различий у взрослых и детей / Т. В. Ахутина // Язык. Сознание. Этнос. Культура. – М., 1994.
27. Ахутина Т. В. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина, И. Н. Горелов, А. А. Залевская и др.; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – Москва: Наука, 1985. – 237 с.
28. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Т. В. Ахутина. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.
29. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 213 с.
30. Бабина Г. В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале лексико-семантических групп глаголов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 / Бабина Галина Васильевна. – М., 1990. – 16 с.

31. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопедические технологии: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031800–031800 – логопедия / Г.В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – М.: Парадигма, 2010. – 96 с.
32. Бабина Г.В. Трансформационная переработка текстового материала школьниками с нарушениями речи // Г.В. Бабина // Специальное образование. – 2011. – № 3. – С. 6–14.
33. Бабина Г.В. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования / Г.В. Бабина, Н. Ю. Шарипова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1–1. – С. 146–152.
34. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
35. Базжина Т.В. Становление речи и усвоение языка ребенком / Т.В. Базжина. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 258 с.
36. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – 72 с.
37. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250–296.
38. Бейлинсон Л.С. Нарушение речи как предмет лингвистического изучения / Л.С. Бейлинсон // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – № 5 (23). – 2007. – С. 18–23.
39. Бейлинсон Л.С. Профессиональная речь логопеда: Учебное пособие / Л.С. Бейлинсон. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
40. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов): Автореф. дис. ... д-ра фил. наук, спец.: 10.02.19 / Бейлинсон Любовь Семеновна. – Волгоград, 2009.
41. Бейлинсон Л.С. Стратегии логопедического дискурса / Л.С. Бейлинсон // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (серия Филология). – 2009. – № 4. – Т. 2. – С. 86–96.
42. Бейлинсон Л.С. Типы и причины речевых нарушений / Л.С. Бейлинсон // Школьный логопед: научно-методический журнал. – 2007. – № 5 (20). – С. 23–29.

43. Белянин В. П. Типология языковой личности и онтология языкового сознания / В. П. Белянин // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: тез. докл. и сообщ. IV междунар. конф. 12–14 мая 1993 г. – Волгоград: Перемена, 1993. – С. 9–10.
44. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
45. Бенилова С. Ю. Логопедия: Системные нарушения речи у детей: Этиопатогенез, классификация, коррекция, профилактика: Монография / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 536 с.
46. Березин Ф. М. Общее языкознание: Учеб. пособие для пед. ин-ов / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М.: Просвещение, 1979. – С. 20–21.
47. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 688 с.
48. Беспмятнова Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего: Автореф. дис. ... канд. филол. наук, спец.: 10.02.19 / Беспмятнова Галина Николаевна. – Воронеж, 1994. – 25 с.
49. Бирюкова Т. Г. Речевые возможности старшеклассников / Т. Г. Бирюкова // РЯШ. – 2000. – № 1. – С. 3–12.
50. Бирюкова Т. Г. Теоретические основы формирования речевой способности старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.02 / Бирюкова Татьяна Геннадьевна. – Елец, 2001. – 371 с.
51. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
52. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук, спец.: 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Л., 1984. – 31 с.
53. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... д-ра филол. наук, спец.: 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Л., 1984. – 354 с.
54. Богин Г. И. Разговорная речь и индивидуальные характеристики личности / Г. И. Богин // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1973. – Сб. 4. – С. 3–11.
55. Богин Г. И. Речевой жанр как средство индивидуации / Г. И. Богин // Жанры речи: Сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 12–23.
56. Богин Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1986. – 87 с.

57. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.
58. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 305 с.
59. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
60. Бодуэн де Куртене И.А. О психических основах языковых явлений: Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. / И.А. Бодуэн де Куртене. – М.: Изд-во Ак. Наук СССР, 1963. – С. 56–66.
61. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1997.
62. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
63. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е.Д. Божович, Е.Г. Шеина // Психологические науки и образование. – 1999. – № 2. – С. 64–76.
64. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: Проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
65. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психол.-пед. аспекты языкового образования / Е.Д. Божович; Рос. акад. образования, Моск. психол.-пед. ин-т. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 286 с.
66. Божович Е.Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению (на материале родного языка) / Е.Д. Божович, Е.И. Козицкая // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 25–37.
67. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – 1969–1978. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Эссе>.
68. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
69. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности / Дж. Брунер и др. – М., 1971. – 391 с.
70. Бруссер А.М. Актуальные проблемы профессионального речевого образования / А.М. Бруссер, М.Р. Оссовская // Голос и речь. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2010. – № 1. – С. 66–73.

71. Будагов Р. А. Человек и его язык / Р. А. Будагов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 262 с.
72. Булыгина Т. В. Аномалии в тексте: проблемы интерпретации / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. – М.: Наука, 1990. – С. 94–106.
73. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Русская словесность. – 2005. – № 7. – С. 35–40.
74. Вайнштейн А. М. Принципы и методика лингвистического описания детской речи / А. М. Вайнштейн // Детская речь и пути ее совершенствования / Под ред. Л. В. Драгицкой. – Свердловск, 1989. – С. 110–117.
75. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер. – М., 2004. – 232 с.
76. Василевич А. П. Проблема измерения языковой компетенции / А. П. Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1999. – С. 113–136.
77. Вахек И. К проблеме письменного языка / И. Вахек // Пражский лингвистический кружок: Сб. ст. – М.: Прогресс, 1967. – С. 524–534.
78. Вепрева И. Т. Разговорная норма: в поисках новых критериев / И. Т. Вепрева // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – С. 136–153.
79. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы IV заседания методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
80. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М., 1969. – 160 с.
81. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка: Книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
82. Винарская Е. Н. Возрастная фонетика / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. – М.: Астрель, 2005. – 208 с.
83. Виноградов В. В. О художественной прозе / В. В. Виноградов // Избранные труды: О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – С. 56–175.
84. Виноградов В. В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В. В. Виноградов // Основы культуры

- речи: Хрестоматия. Сост. Л. И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 267–273.
85. Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Основы культуры речи: Хрестоматия / Сост. Л. И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 273–275.
 86. Виноградов С.И. Культура парламентской речи / С.И. Виноградов, Л.К. Граудина В.П. Даниленко и др. – М.: Наука, 1994. – 359 с.
 87. Виноградов С.И. Культура русской речи: Учеб. для вузов / С.И. Виноградов, Л.К. Граудина, В.П. Даниленко и др.; Отв. ред.: Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2000. – 549 с.
 88. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи / С.И. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 121–152.
 89. Винокур Г.О. Из бесед о культуре речи / Г.О. Винокур // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 10.
 90. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур; Акад. пед. наук СССР, Отд-ние лит. и яз. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 492 с.
 91. Винокур Г.О. Культура языка / Г.О. Винокур // Основы культуры речи: Хрестоматия. Сост. Л. И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 163–173.
 92. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – Москва: Наука, 1993. – 171 с.
 93. Винокур Т. Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция / Т.Г. Винокур // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 11–24.
 94. Винокур Т.Г. Русский язык в его функционировании: Коммуникатив.-прагмат. аспект / Т.Г. Винокур, М.Я. Гловинская, Е.И. Голанова и др.; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1993. – 219 с.
 95. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
 96. Войсунский А.Е. Я говорю, мы говорим...: Очерки о человеческом общении / А.Е. Войсунский. – М.: Знание, 1982. – 192 с.
 97. Волкова Е.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Волкова Елена Николаевна. – Шуя, 2009. – 23 с.
 98. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учебное пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

99. Восприятие речи: вопросы функциональной асимметрии мозга / Отв. ред. В. П. Морозов. – Л.: Наука, 1988. – 135 с.
100. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М., 1982. – 358 с.
101. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
102. Гак В. Г. Высказывание и ситуация / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. 1972. – М.: Наука, 1973. – С. 349–372.
103. Гак В. Г. К проблеме соотношения языка и действительности / В. Г. Гак // Вопросы языкознания. – 1972. – № 5. – С. 12–22.
104. Гальперин П. Я. Текст как объект лингвистического исследования / П. Я. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
105. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. – № 5. – С. 95–101.
106. Гардинер А. Различие между «речью» и «языком» / А. Гардинер // История языкознания XX–XIX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2 / Сост. В. А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1965. – С. 87–125.
107. Гаузенблас К. Культура языковой коммуникации / К. Гаузенблас // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 20. – М.: Прогресс, 1987. – С. 296–306.
108. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.
109. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – СПб.: Акцидент, 1995. – 64 с.
110. Гельгардт Р. Р. О языковой норме / Р. Р. Гельгардт // Вопросы культуры речи: Вып. III. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 21–37.
111. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики: Сб. неиздан. текстов / Г. Гийом. – М.: Прогресс: Культура, 1992. – 217 с.
112. Гил Д. Знание грамматики, знание языка / Д. Гил // Вопросы языкознания, 1996. – № 2. – С. 118–140.
113. Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – М.: АСТ, 2007. – 303 с.
114. Голев Н. Д. Обыденное метаязыковое сознание и школьный курс русского языка. / Н. Д. Голев // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – С. 338–348.
115. Голованова (Чуканова) И. Ю. Типы речевых ошибок и их место в процессе порождения речи в контексте онтогенеза речевой дея-

- тельности / И. Ю. Голованова (Чуканова) // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы междунар. науч. конф. – Челябинск, 2004. – С. 38–42.
116. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики / Е. И. Голованова // *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии: Сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой.* – М.: Авторская академия, 2010. – С. 261–270.
117. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.
118. Голуб И. Б. Книга о хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. – 267 с.
119. Гольдин В. Е. Русский язык и культура речи: Учебник для студентов-нефилологов / В. Е. Гольдин, О. Б. Сиротинина, М. А. Ягубова. – М.: URSS, 2002. – 212 с.
120. Горбачевич, К. С. Вариантность слова и языковая норма: На материале соврем. рус. яз. / К. С. Горбачевич. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1978. – 238 с.
121. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – Москва: УРСС, 2013. – 112 с.
122. Горелов И. Н. Основы психолингвистики: Учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Лабиринт, 2001. – 303 с.
123. Городецкий Б. Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова // *Диалоговое взаимодействие и представление знаний.* – Новосибирск, 1985. – С. 17–29.
124. Горохова С. И. Фрейм подход к описанию процесса порождения речи / С. И. Горохова // *Речевое общение: цели, мотивы, средства.* – М., 1985. – С. 89–102.
125. Горшков А. И. Вопрос о вариантности норм в связи с пониманием языка как системы систем / А. И. Горшков // *Литературная норма и вариантность.* – М.: Наука, 1981. – С. 234–248.
126. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 031800 Логопедия. [Электронный ресурс]. – 1995. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/031800U.htm
127. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031800 Логопедия.

- [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%EB%EE%E3%EE%EF%E5%E4%E8%FF&gr=2&st=2000>
128. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031800 Логопедия. [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%EB%EE%E3%EE%EF%E5%E4%E8%FF&gr=2&st=2005>
129. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031800.00 Логопедия с дополнительной специальностью. [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%EB%EE%E3%EE%EF%E5%E4%E8%FF&gr=2&st=2000>
130. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031800.00 Логопедия с дополнительной специальностью. [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%EB%EE%E3%EE%EF%E5%E4%E8%FF&gr=2&st=2005>
131. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031700.00 Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью. [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/li_kod.plx?kod=031700&name=Олигофренопедагогика
132. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031700.00 Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью. [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%EE%EB%E8%E3%EE%F4%F0%E5%ED%EE%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3%E8%EA%E0&gr=2&st=2005>
133. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032000.00 Специальная дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью. [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=%F1%EF%E5%F6%E8%E0%EB%FC%ED%E0%FF+%E4%EE%F8%EA%EE%EB%FC%ED%E0%FF+%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3%E8%EA%E0+%E8+%EF%F1%E8%F5%EE%EB%EE%E3%E8%FF&gr=2&st=2005>
134. Граудина Л. К. Вопросы нормализации русского языка. Грамматика и варианты / Л. К. Граудина. – М.: Наука, 1980. – 288 с.

135. Граудина Л. К. Проблемы нормирования русского языка: реальность и прогнозы / Л. К. Граудина // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 177–198.
136. Граудина Л. К. Теория и практика русского красноречия / Л. К. Граудина, Г. И. Миськевич. – М.: Наука, 1989. – 254 с.
137. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
138. Грибова О. Е. Основные направления работы на индивидуальных логопедических занятиях в старших классах / О. Е. Грибова // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Составитель и научный редактор О. Е. Грибова. – М., АПК и ПРО, 2003. – С. 105–107.
139. Грибова О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Пособие для учителя / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова, Н. Л. Ипатова и др. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
140. Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи: Учеб. пособие для вузов по специальности 032900 (050301)-Рус. яз. и лит. / Т. А. Гридина. – Москва: Флинта: Наука, 2006. – 149 с.
141. Гридина Т. А. Словообразовательные инновации детской речи как проявление языковой игры / Т. А. Гридина // Язык. Система. Личность. – Екатеринбург, 2000. – С. 38–47.
142. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
143. Гумбольдт В. фон. О двойственном числе / В. фон Гумбольдт // Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.
144. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: Учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Н. И. Гуткина. – 4-е изд. – Санкт-Петербург и др.: Питер, 2009. – 207 с.
145. Гухман М. М. Лингвистическая теория Л. Вейсгербера / М. М. Гухман // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике / Отв. ред. Р. А. Будагов, М. М. Гухман. – М.: Изд. АН СССР, 1961. – С. 123–162.
146. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М., 2000. – 478 с.
147. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

148. Давыдов В. В. Развитие мышления в школьном возрасте / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1978. – С. 295–316.
149. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
150. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX в. / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
151. Детская речь и пути ее совершенствования: Межвуз. сб. науч. тр. – Свердловск: СГПИ, 1989. – 109 с.
152. Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1989. – 159 с.
153. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
154. Дымарский М. Я. Текстовая компетенция и языковая личность школьника / М. Я. Дымарский // Языковое образование и воспитание языковой личности (в школе и в вузе). – СПб, 1995. – С. 33–35.
155. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В. Ейгер. – Харьков, 1990. – 182 с.
156. Ельмслев Л. Язык и речь / Л. Ельмслев // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях / Сост. В. А. Звегинцев. – Ч. II. – М.: Просвещение, 1965. – С. 111–120.
157. Ермакова О. Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О. П. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 30–64.
158. Ерофеева Е. В. К вопросу о природе подсистем языка / Е. В. Ерофеева // Проблемы социо- и психолингвистики: Сб. ст.: Вып. 1. – Пермь, 2002. – С. 12–16.
159. Ерофеева Т. И. Стратификационное описание речи горожан в параметрах социобиологических характеристик / Т. И. Ерофеева // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. Семантика и коммуникация. – СПб.: Изд-во СГУ, 1996. – Вып. 4. – С. 190–199.
160. Жеглова О. А. Формирование языковой личности студентов вуза в условиях гуманитаризации высшего образования / О. А. Жеглова // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 148–150.
161. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов / Н. И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. – М., 1998. – С. 183–320.

162. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
163. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
164. Жукатинская Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: Дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Жукатинская Елена Николаевна. – Липецк, 2008. – 24 с.
165. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М., 2000. – 381 с.
166. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистические исследования / А. А. Залевская. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1990. – 207 с.
167. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория / В. А. Звегинцев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 248 с.
168. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
169. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М., 1981.
170. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
171. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
172. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 219 с.
173. Зимняя И. А. Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания / И. А. Зимняя // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 51–58.
174. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
175. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.

176. Зубарева Н. С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: Автореферат дис. ... канд. фил. наук, спец.: 10.02.19 / Зубарева Нина Сергеевна. – Челябинск, 2001. – 26 с.
177. Зубарева Н. С. Межкультурный диалог на уроке / Н. С. Зубарева // Межкультурные коммуникации: Сб. науч. тр. – Челябинск, 2002. – С. 87–92.
178. Иванова А. Е. Языковая компетенция испытуемых в психолингвистическом эксперименте / А. Е. Иванова // Язык и личность. – М., 1989. – С. 127–131.
179. Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 230 с.
180. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4. – С. 293–300.
181. Иншакова О. Б. Особенности формирования лексики у детей-билингвов / О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова // Языковое сознание. Устоявшееся и спорное: XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тезисы докладов: Москва, 29–31 мая 2003 г. – М., 2003. – С. 103–105.
182. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1986. – 162 с.
183. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – С. 34–50.
184. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
185. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
186. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность / Отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
187. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.
188. Карпов А. В. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль: Ремдер, 2004. – 320 с.
189. Карпова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карпова, Н. Н. Колобова. – М.: МГУ, 1978. – 168 с.

190. Картер Е. В. Особенности речевой репрезентации элитарной языковой личности в конфликтной коммуникации (на материале современной русской прозы) [Электронный ресурс] / Е. В. Картер // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 24. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevoy-reprezentatsii-elitarnoy-yazykovoy-lichnosti-v-konfliktnoy-kommunikatsii-na-materiale-sovremennoy-russkoy-prozy>
191. Касевич В. Б. Труды по языкознанию: В 2 т. / В. Б. Касевич. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 663 с.
192. Кацнельсон С. Д. Общее и типологическое языкознание / С. Д. Кацнельсон. – М.: URSS, 2010. – 344 с.
193. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2009. – 218 с.
194. Кикоть В. Я., Якунин В. А. Психология и педагогика высшей школы. – СПб., 1996.
195. Киселева С. В. Современный подход к проблеме соотношения единиц системы языка и речи / С. В. Киселева // Когнитивная лингвистика: механизмы и варианты языковой репрезентации. Сборник статей к юбилею профессора Н. А. Кобриной. – 2010. – С. 436–442.
196. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е. В. Ключев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
197. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия: Учеб. пособие к спецкурсу / В. А. Ковшиков. – М.: Ин-т общегуманит. исслед.: Секачев, 2001. – 95 с.
198. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
199. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский; отв. ред. Т. В. Булыгина. – М.: Наука, 1984. – 173 с.
200. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
201. Кондратьева-Фишер И. С. Особенности устных выступлений носителей элитарной речевой культуры / И. С. Кондратьева-Фишер // Вопросы стилистики: Проблемы культуры речи. – Саратов, 1993. – Вып. 25. – С. 151–160.
202. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
203. Корнилов Ю. К. Что характерно для обобщений практического мышления / Ю. К. Корнилов // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль, 1999. – С. 4–23.

204. Коровин К.Г. Обучение русскому языку, чтению, произношению: Книга для учителя школы слабослышащих / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская; под ред. К.Г. Коровина. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
205. Косериу Э. Современное положение в лингвистике / Э. Косериу // Изв. АН СССР, Сер. Лит. и яз. – М., 1977. – Т. 36. – Вып. 6. – С. 514–521.
206. Костромина С.Н. Психология подростка: Практикум: Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Сост.: С.Н. Костромина, А.А. Реан; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 126 с.
207. Кохтев Н.Н. Основы ораторской речи / Н.Н. Кохтев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 238 с.
208. Кочеткова Т.В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) / Т.В. Кочеткова // Вопросы стилистики: Язык и человек. – Саратов: Колледж, 1996. – Вып. 26. – С. 14–24.
209. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Дис. ... докт. филол. наук, спец.: 10.02.01 / Кочеткова Татьяна Васильевна. – Саратов, 1999. – 534 с.
210. Крайник О.М. Культура речи и речевая культура учащихся: к проблеме понимания с позиции текстологии / О.М. Крайник // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 10. – С. 77–80.
211. Крайник О.М. Сформированность текстовых умений старшеклассников как отражение их речевой культуры / О.М. Крайник // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – Вып. 98. – С. 42–49.
212. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика) / Ю.В. Красиков. – М.: Наука, 1980. – 165 с.
213. Красиков Ю.В. Алгоритмы порождения речи / Ю.В. Красиков. – Орджоникидзе, 1990. – 239 с.
214. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва / М.А. Кронгауз. – М.: Знак, 2009. – 232 с.
215. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты / Л.П. Крысин // Язык – культура – этнос. – М., 1994. – С. 70–77.
216. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М., 1989. – 186 с.
217. Крысин Л.П. Социолингвистический аспект изучения речевых неправильностей / Л.П. Крысин // Культурно-речевая ситуа-

- ция в современной России. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – С. 29–36.
218. Кубрякова Е. С. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М., 1991. – С. 141–218.
219. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус / Е. С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – Т. 53. – 1994. – № 2. – С. 3–15.
220. Кубрякова Е. С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный; под ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Наука, 1991. – 239 с.
221. Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах / О. В. Кукушкина. – М.: Диалог – МГУ, 1998. – 288 с.
222. Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред.: Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. – М.: Наука, 1996. – 439 с.
223. Курбангалиева Ю. Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 / Курбангалиева Юлия Юрьевна. – М., 2003. – 24 с.
224. Ладыженская Т. А. Особенности языка ученических изложений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов. – М., 1965. – 165 с.
225. Лазарев В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
226. Лазуткина Е. М. Причины коммуникативных неудач / Е. М. Лазуткина // Культура русской речи: Учебник для вузов. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2000. – С. 68–72.
227. Лайонз Дж. Язык и лингвистика. Вводный курс / Дж. Лайонз. – М.: УРСС, 2004. – 320 с.
228. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2001.
229. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – Феникс, 2004. – 226 с.
230. Левина Р. Е. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше и др.; под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 255 с.
231. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1951. – 120 с.

232. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1968. – 367 с.
233. Левицкий Ю. А. Развитие детского языка / Ю. А. Левицкий // Основы теории синтаксиса. – Пермь, 2003. – С. 15–33.
234. Леонтьев А. А. Исследование детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 312–318.
235. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
236. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
237. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
238. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
239. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
240. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2000.
241. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
242. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
243. Леонтьева О. А. Языковая личность старшеклассника: ортологический аспект (на материале сочинений ЕГЭ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук, спец.: 10.02.01 / Леонтьева Ольга Анатольевна. – Омск, 2010. – 24 с.
244. Лепская Н. И. Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. – М.: МГУ. – 1997. – 196 с.
245. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7–11.
246. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
247. Литовский В. Ф. Проблемы формирования письменной речи / В. Ф. Литовский, Л. А. Месеняшина, Р. С. Панова. – Челябинск, 2000. – 201 с.
248. Ломтев Т. П. Язык и речь / Т. П. Ломтев // Общее и русское языкознание. Избранные работы. – М., 1976. – С. 54–60.
249. Лопатин В. В. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина. – М.: Эксмо, 2007. – 480 с.

250. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
251. Лурия А. Р. К патологии грамматических операций / А. Р. Лурия // Известия АПН РСФСР. – 1946. – № 3.
252. Лурия А. Р. Научные горизонты и научные тупики в современной лингвистике / А. Р. Лурия // Вопросы философии. – 1975. – № 4. – С. 142–149.
253. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
254. Луцких И. М. Речь, язык, языковое сознание / И. М. Луцких // Психология / Под ред. А. А. Крылова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 134–137.
255. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для пед. вузов / М. Р. Львов. – М.: Academia, 2000. – 247 с.
256. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся: Пособие для пед. ин-та / М. Р. Львов. – Вып. 1. – М., 1978. – 81 с.
257. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся: Пособие для пед. ин-та / М. Р. Львов. – Вып. 2. – М., 1979. – 79 с.
258. Ляпидевский С. С. Невропатология: Естественнонаучные основы специальной педагогики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С. С. Ляпидевский; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 384 с.
259. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М., 1994. – 150 с.
260. Макеева С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития / С. Г. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.
261. Маринич Е. Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Маринич Евгений Евгеньевич. – Шуя, 2012. – 24 с.
262. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
263. Маслов Ю. С. Введение в языкознание: Учеб. для вузов по направлению и специальности «Филология» / Ю. С. Маслов. – 5-е изд., стер. – Москва: Academia, 2006. – 303 с.

264. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 208 с.
265. Мельников В. С. Языковая личность переводчика и комментатора / В. С. Мельников // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста. – Волгоград, 1993. – С. 12–13.
266. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд., испр. – М., 2000. – 207 с.
267. Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово / А. К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
268. Мурзин Л. И. О степенях свободы языка / Л. И. Мурзин // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург: Арго, 1997. – С. 127–133.
269. Мучник Б. С. Основы стилистики и редактирования / Б. С. Мучник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
270. Назарова Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: Монография / Н. М. Назарова. – М., 2009.
271. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М., 1981. – 111 с.
272. Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В. П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод: Сб. науч. тр. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. – С. 112–116.
273. Николаева Т. М. «Скрытая память» языка: попытка постановки проблемы / Т. М. Николаева // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 25–41.
274. Норман Б. Ю. Синтаксис речевой деятельности / Б. Ю. Норман. – М., 1978. – 151 с.
275. Обнорский С. П. Правильность и неправильность современного русского литературного языка / С. П. Обнорский // Основы культуры речи: Хрестоматия / Сост. Л. И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 249–267.
276. Общее языкознание: Внутренняя структура языка / Под ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1972. – 566 с.
277. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Пе-

- ревод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
278. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 / Овчинников Михаил Владимирович. – М., 2008.
279. Овчинникова И. Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенягина. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. – 312 с.
280. Оглуздина Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т. П. Оглуздина // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 2. – С. 91–94.
281. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1999. – 939 с.
282. Онипенко Н. К. К вопросу о школьной классификации ошибок / Н. К. Онипенко // РЯШ. – 1987. – № 6. – С. 28–31.
283. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сборник / Под ред. Л. И. Беляковой и др. – М.: Прометей, 2005. – 500 с.
284. Орфинская В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: Автореф. дис. ... докт. пед. наук по патопсихологии / Орфинская Вера Константиновна. – Л., 1960.
285. Орфинская В. К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В. К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей: Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Т. 25. – Л., 1963. – С. 241–268.
286. Осмоловская И. М. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе / И. М. Осмоловская // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77–80.
287. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–130.
288. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. статей из опыта работы) / Под ред. В. И. Капинос. – М.: Просвещение, 1986.
289. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
290. Падучева Е. В. Говорящий: субъект речи и субъект сознания / Е. В. Падучева // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 164–169.

291. Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке, семантика нарратива / Е. В. Падучева. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
292. Панфилов В. З. О некоторых аспектах социальной природы языка / В. З. Панфилов // Вопросы языкознания. – 1982. – № 6. – С. 28–44.
293. Парфенова Э. Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения учащимися с недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 / Парфенова Эльвира Борисовна. – М., 1999. – 25 с.
294. Пас О. Язык / О. Пас // Освящение мига. – СПб. – М., 2000. – 416 с.
295. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях / Сост. Звегинцев В. А. – Ч. I. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 165–182.
296. Петелина Н. Г. Психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 / Петелина Наталья Геннадьевна. – Курск, 2006. – 25 с.
297. Пешковский А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык / А. М. Пешковский // Избранные труды. – М., 1959. – С. 50–62.
298. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997. – 250 с.
299. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. – М.: Наука, 1968. – 367 с.
300. Порческу Г. В. Оперативные единицы восприятия речи на разных лингвистических уровнях / Г. В. Порческу // Филологические науки в России и за рубежом: Материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 165–168.
301. Потапова Р. К. Язык, речь, личность / Р. К. Потапова, В. В. Потапов. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 496 с.
302. Потенба А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык / А. А. Потенба. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
303. Правдина О. В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / О. В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
304. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный

- совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 80 с.
305. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 304 с.
306. Психологические и психофизиологические исследования речи / Отв. ред. Т. Н. Ушакова. – М.: Наука, 1985. – 236 с.
307. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан, В. А. Аверин, Г. А. Виленская и др.; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
308. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский; под ред. В. А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
309. Ржаникова Ю. В. Явление языковой игры в детской речи как показатель становления языковой личности (на материале речи ребенка дошкольного возраста) / Ю. В. Ржаникова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 171–175.
310. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку / Д. Э. Розенталь. – М.: Издательский дом «Оникс XXI век», 2004. – 448 с.
311. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию / Д. Э. Розенталь, Е. В. Джанджакова, Н. П. Кабанова. – М., 2001. – 400 с.
312. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург и др.: Питер, 1999. – 705 с.
313. Рукк М. О некоторых лингво-математических закономерностях детской речи / М. Рукк // Начальная школа. – 2002. – № 2. – С. 87–93.
314. Русская разговорная речь / Отв. ред. Е. А. Земская. – М.: Наука, 1973. – 485 с.
315. Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект / Отв. ред. Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1993. – 224 с.
316. Савельева-Рат Е. А. Отношение студентов-психологов к профессионально-ориентированным дисциплинам в период обучения в вузе / Е. А. Савельева-Рат // Журнал практикующего психолога. – Вып. 17. – 2010. – С. 222.
317. Садыкбекова Д. Т. Речевые ошибки в их отношении к сфере бессознательного / Д. Т. Садыкбекова // Бессознательное. – Т. III. – Тбилиси, 1978. – С. 255–259.
318. Сахарный Л. В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения / Л. В. Сахарный // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М., 1991. – С. 221–237.

319. Сахарный Л. В. Человек и Текст: две грамматики / Л. В. Сахарный // Человек – Текст – Культура. – Екатеринбург, 1994. – С. 7–59.
320. Сборник рабочих программ учебных дисциплин по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование». – М.: МПГУ: «Прометей», 2013. – Ч. I–VII.
321. Сборник упражнений по детской речи / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Г. Р. Доброва и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 60 с.
322. Седов К. Ф. Речевое поведение и типы языковой личности / К. Ф. Седов // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – С. 298–311.
323. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
324. Седов К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) / К. Ф. Седов // Вопросы стилистики. Язык и человек. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1996. – Вып. 26. – С. 8–14.
325. Селиверстов В. И. История логопедии: Медико-пед. основы: Учеб. пособие для вузов / В. И. Селиверстов; Моск. открытый соц. ун-т. – М.: Академический Проект, 2004. – 382 с.
326. Семенович А. В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2010. – 432 с.
327. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
328. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
329. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга: Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы. – М., 2007. – 128 с.
330. Силантьева М. С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук, спец.: 10.02.19 / Силантьева Марина Сергеевна. – Пермь, 2012. – 24 с.
331. Сиротинина О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» / О. Б. Сиротинина // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999. – С. 26–31.

332. Сиротинина О. Б. Основные критерии хорошей речи / О. Б. Сиротинина // Хорошая речь. – Саратов, 2001. – С. 16–28.
333. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности: Учебное пособие / О. Б. Сиротинина. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
334. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур / О. Б. Сиротинина // Русистика сегодня. – Отд. ЛЯ РАН Ин-та русского языка РАН. – 1995. – № 4. – С. 17–27.
335. Сиротинина О. Б. Хорошая речь: сдвиги в представлении об эталоне / О. Б. Сиротинина // Активные языковые процессы конца XX века. – М., 2000.
336. Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи / Л. И. Скворцов. – М.: Наука, 1980.
337. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин, Дж. Грин // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – С. 143–207.
338. Смирницкий И. А. Синтаксис английского языка / И. А. Смирницкий. – М.: 1957. – 284 с.
339. Соботович Е. Ф. Принципы дифференциальной работы по устранению недостатков фонематического развития у детей с неправильным произношением / Е. Ф. Соботович // VI науч. сессия по дефектологии. – М., 1971. – С. 457–458.
340. Соботович Е. Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития / Е. Ф. Соботович // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – С. 3–13.
341. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – Киев: КГПИ им. А. М. Горького, 1981. – 150 с.
342. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / В. М. Солнцев. – 2-е изд. – М., 1971. – 294 с.
343. Сопер П. Л. Основы искусства речи. Книга о науке убеждать / П. Л. Сопер. – М., 1996. – 448 с.
344. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
345. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М.: Прогресс, 1976. – 695 с.
346. Сотова И. А. Формирование речевого самоконтроля / И. А. Сотова // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 3–11.

347. Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Сохин Феликс Алексеевич. – М., 1955. – 15 с.
348. Спирова Л. Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 100 с.
349. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Л. Ф. Спирова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 55 с.
350. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М., 1980.
351. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М., 1985. – 334 с.
352. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. [Электронный ресурс]. – М.: ООО Мир книги, 2001. – Режим доступа: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>
353. Султанова Р. М. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Султанова Роза Миниахметовна. – Ижевск, 2005. – 22 с.
354. Сычев О. А. Обучение риторике в эпоху компьютеров: введение в опыт США / О. А. Сычев. – М., 1991. – 61 с.
355. Сэпир Э. Язык / Э. Сэпир // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II / Сост. В. А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1965. – С. 238–254.
356. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления ребенка / Ю. Г. Тамберг. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
357. Телигисова С. С. Критерии и показатели оценки языковой компетентности будущего учителя / С. С. Телигисова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – № 74–2. – С. 272–276.
358. Телия В. Н. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / В. Н. Телия, Т. А. Графова и др. – М.: Наука, 1991. – 214 с.
359. Теория речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
360. Тимашкова Л. Л. Практикум по постановке голоса и выразительности чтения: Примерная программа дисциплины для специальности 031800 Логопедия / Л. Л. Тимашкова. – М.: Прометей, 2004. – 30 с.

361. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. – М., 1969. – С. 190–212.
362. Токарева О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы работы по их устранению / О. А. Токарева // Патология речи: Уч. записки МГПИ им. В. И. Ленина – Т. 406. – М., 1971. – С. 62–98.
363. Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей / О. А. Токарева // Очерки по патологии речи и голоса. – Вып. 2. – М.: Учпедгиз, 1963.
364. Токарева О. А. Формирование произношения у учащихся подготовительного класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. А. Токарева // Актуальные проблемы логопедии. – М., 1980. – С. 32–47.
365. Толстой Н. И. Язык и культура / Н. И. Толстой // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995. – С. 15–27.
366. Троицкая Т. С. Проблема развития речи / Т. С. Троицкая // Естественная письменная речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. I: Проблемы письменной речи и развитие языкового чувства: Материалы конф. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – С. 51–72.
367. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления: Психологическое исследование / П. Тульвисте. – Таллин, 1988. – 344 с.
368. Тульвисте Т. О развитии метаязыковых способностей у детей. – Т. Тульвисте // Язык и структура знания. – М., 1990. – С. 113–122.
369. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. ... докт. пед. наук, спец.: 13.00.03 / Туманова Татьяна Володаровна. – М., 2005. – 397 с.
370. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / Сост. В. А. Звегинцев. – Ч. II. – М.: Просвещение, 1965. – С. 255–281.
371. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.
372. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т. Н. Ушакова // Языковое сознание и образ мира. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 207–219.

373. Ушакова Т. Н. Детская речь: психолингвистические исследования: Сборник статей / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. В. Уфимцевой. – М.: Институт психологии РАН, 2001. – 144 с.
374. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения / Т. Н. Ушакова // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 131–143.
375. Ушакова Т. Н. Речь: принципы и истоки развития: Учебное пособие / Т. Н. Ушакова. – М.: Пэр Сэ, 2004. – 256 с.
376. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи / Т. Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.
377. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) бакалавр). [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_p_v_46b.pdf
378. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) магистр). [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.mpgu.edu/umo/devconcept.htm>
379. Фиापшев Б. Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы / Б. Х. Фиапшев. – М.: Народное образование, 2008. – 216 с.
380. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М.: Дрофа, 2009.
381. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
382. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дис. ... докт. пед. наук, спец.: 13.00.03 / Филичева Татьяна Борисовна. – М., 2000. – 148 с.
383. Фоменко Ю. В. О типологии речевых ошибок / Ю. В. Фоменко // Русский язык в школе. – 1987. – № 2. – С. 50–55.
384. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – М.: ИКАР, 2007. – 480 с.

385. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.
386. Фрумкина Р. М. Прогноз в речевой деятельности / Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич, П. Ф. Андрукович, Е. Н. Герганов; отв. ред. Р. М. Фрумкина. – М.: Наука, 1974. – 239 с.
387. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учебное пособие для вузов / Р. М. Фрумкина. – М.: Academia, 2008. – 320 с.
388. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высш. школа, 1989. – 238 с.
389. Харченко В. К. О перспективах сопоставления инноваций детской речи с фактами истории языка / В. К. Харченко // Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 134–142.
390. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М., 1959.
391. Хомская Е. Д. Нейропсихология: Учебник для вузов / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2010. – 496 с.
392. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.
393. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 123 с.
394. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–66.
395. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
396. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
397. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект / Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с.
398. Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе синтаксем / С. Н. Цейтлин // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. статей, посвященный юбилею Галины Александровны Золотовой. – М.: УРСС, 2002. – С. 120–129.

399. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – М., 1982. – 143 с.
400. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
401. Цейтлин С. Н. Говорят дети. Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – СПб., 1996.
402. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
403. Черепанов В. И. Языковая личность учителя и технология педагогического воздействия / В. И. Черепанов // Языковая личность и семантика. – Волгоград, 1994.
404. Чернышёв В. И. Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики / В. И. Чернышёв // Основы культуры речи: Хрестоматия / Сост. Л. И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 44–161.
405. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
406. Чиркина Г. В. Рекомендации об организации и содержании индивидуальных логопедических занятий в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Г. В. Чиркина. – М., 1982.
407. Чистович Л. А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович. – М.: Наука, 1976. – 388 с.
408. Чихачев В. П. Лекторское красноречие русских ученых XIX века. – М.: Знание, 1987. – 96 с.
409. Чуканова (Голованова) И. Ю. Формирование языковой способности учащихся как основа обучения языку / И. Ю. Чуканова (Голованова) // Языки профессиональной коммуникации: Материалы междунар. науч. конф. – Челябинск, 2003. – С. 571–573.
410. Чупрякова И. И. Психология умственного развития. Принципы дифференциации / И. И. Чупрякова. – М., 1987. – 453 с.
411. Шанский Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (X–XI классы) / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. – 1994. – № 5. – С. 35–40.
412. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сб. статей. – М., 1995. – С. 213–223.
413. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А. М. Шахнарович. – М., 1999. – 251 с.

414. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М., 1990. – 168 с.
415. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.
416. Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
417. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Патология речи: Уч. записки МГПИ им. В. И. Ленина. – Т. 406. – М., 1971. – С. 30–62.
418. Шварцкопф Б. С. Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи / Б. С. Шварцкопф // Актуальные проблемы культуры речи. – М.: Наука, 1970. – С. 277–305.
419. Ширяев Е. Н. Культура речи как особая лингвистическая дисциплина / Е. Н. Ширяев // Культура речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 7–41.
420. Ширяев Е. Н. Современная теоретическая концепция культуры речи / Е. Н. Ширяев // Культура русской речи: Учебник для вузов. – М., 2000.
421. Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1977. – 168 с.
422. Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности: экспериментальное исследование. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1992. – 236 с.
423. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
424. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
425. Юртайкин В. В. Взаимодействие речи и мышления в развитии ребенка / В. В. Юртайкин // Языковое сознание: стереотипы и творчество. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – С. 115–130.
426. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
427. Язык и личность / Под ред. Д. Н. Шмелева. – М., 1989. – 216 с.

428. Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики: Сборник обзоров. – М.: ИНИОН, 1984. – 222 с.
429. Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / Под ред. В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой. – Уфа, 2001.
430. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.
431. Якобсон Р. О. Язык в его отношении к другим системам коммуникации / Р. О. Якобсон // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 306–330.
432. Якобсон П. М. Психологические проблемы изучения мотивации поведения человека. – М., 1969.
433. Яковлева Е. А. Риторика как основа воспитания языковой личности человека слова и дела / Е. А. Яковлева // Русский язык как государственный: Материалы междунар. науч. конф. – М., 1997. – С. 326–330.
434. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М.: Наука, 1986. – 205 с.
435. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990. – 685 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Рабочие программы учебных дисциплин⁶

Рабочая программа учебной дисциплины

ОСНОВЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕФЕКТОЛОГА

Авторы:

Алмазова А. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания;

Богачев Ю. П., канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка и спецметодики его преподавания, профессор

1. Цель освоения дисциплины: развитие языковой и коммуникативной компетенции студентов и формирование у них готовности к эффективной коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Основы речевой культуры дефектолога» относится к базовой части цикла гуманитарных, социальных и экономических дисциплин (1.1.5.).

Для освоения дисциплины «Основы речевой культуры дефектолога» студенты используют знания, умения и навыки, сформированные в ходе изучения дисциплины «Техника речи», дисциплин по выбору студента «Культура письменной речи», «Основы русской орфографии» также знания, полученные ими в процессе довузовского изучения русского языка (школа, колледж и т. п.).

Параллельно с дисциплиной «Основы речевой культуры дефектолога» изучаются дисциплины «Педагогика», «Психология», «Специальная педагогика», «Иностранный язык», «Правоведение с основами семейного права инвалидов».

Дисциплина «Основы речевой культуры дефектолога» является предшествующей по отношению к изучению дисциплин, входящих в блок «Филологические основы дефектологического образования», специальных методик обучения языку и развития речи. Знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения дисциплины «Основы речевой культуры дефектолога», необходимы для прохождения

⁶ См. Сборник рабочих программ учебных дисциплин по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование». – М.: МПГУ: «Прометей», 2013. – Ч. I–VII.

педагогической практики, подготовки к итоговой государственной аттестации.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенции:

способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке;

готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии. (ОК-5).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- сущность связи языка и общества, основные направления государственной политики в области языка,
- роль языка в развитии культуры и в становлении личности,
- специфику и соотношение понятий «язык – речь – речевая деятельность»,
- виды общения, основные коммуникативные качества речи,
- сущность литературной нормы, ее основные разновидности,
- основные типы лингвистических словарей,
- правила речевого этикета, нормы профессионального общения дефектолога;

уметь:

- ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях,
- реализовывать свои коммуникативные намерения адекватно ситуации и задачам общения, возникающим в профессиональной деятельности,
- пользоваться профессионально значимыми жанрами устной и письменной речи;

владеть:

грамотной, выразительной, логически верно и аргументированно построенной устной и письменной речью,

навыками эффективной коммуникации с лицами с ОВЗ, членами их семей и другими участниками образовательного процесса как партнерами по общению.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы (108 часов).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	2	6		6		14
2	Речевое взаимодействие	2	4		4		16
3	Функциональные стили современного русского языка	2	4		4		20
4	Особенности устной публичной речи	2	5		5		20
	Всего:		19		19		70

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
1	Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	Культура речи как базовая дисциплина подготовки педагога-дефектолога, ее связь с другими дисциплинами. Язык как знаковая коммуникативная система. Основные функции языка. Язык и культура. Роль языка в развитии мировой, национальной и личной культуры. Понятие о литературной норме, ее коммуникативной целесообразности, признаках, критериях. Динамичность и историческая изменчивость нормы. Факторы, влияющие на изменчивость нормы. Основные типы норм. Норма и вариативность языковых единиц. Языковая норма и речевая практика. Речевые ошибки. Норма и речевой вкус. Нарушение языковых норм как проявление речевого недоразвития

№ п/п	Наименование раз- дела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
2	Речевое взаимодействие	Язык, мышление, речевая деятельность. Ее структура и виды. Речь как продукт речевой деятельности. Формы и разновидности речи. Текст как речевое произведение. Понятие о речевом жанре. Стилистическая дифференциация. Общение, виды общения. Речевая ситуация, ее компоненты. Условия успешности речевого акта. Правила общения. Основные единицы общения. Устная и письменная разновидности литературного языка. Нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи. Профессиональная речь дефектолога: особенности словаря, этические нормы и др.
3	Функциональные стили современного русского языка	Стили современного русского литературного языка. Стилиевые и жанровые разновидности речи. Виды речи различной стилиевой принадлежности (деловая, научная, публицистическая). Взаимодействие функциональных стилей. Стилиевое разнообразие текстов, используемых в профессиональной деятельности дефектолога. Научный стиль. Специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности. Виды учебной письменной речи. Научные тексты в дефектологии. Официально-деловой стиль, сфера его функционирования, жанровое разнообразие. Языковые формулы официальных документов. Приемы унификации языка служебных документов. Интернациональные свойства русской официально-деловой письменной речи. Язык и стиль распорядительных документов. Язык и стиль коммерческой корреспонденции. Язык и стиль инструктивно-методических документов. Реклама в деловой речи. Правила оформления документов. Речевой этикет в документе. Официально-деловые бумаги в практике дефектолога. Жанровая дифференциация и отбор языковых средств в публицистическом стиле. Подготовка дефектологом публицистических текстов в рамках культурно-просветительской деятельности

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
4	Особенности устной публичной речи	Устная речь, ее особенности. Степень подготовленности устной речи. Оратор и его аудитория. Основные виды аргументов. Приемы подготовки к устному выступлению. Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Основные приемы поиска материала и виды вспомогательных материалов. Словесное оформление публичного выступления. Понятность, информативность и выразительность публичной речи. Профессионально значимые жанры устной речи. Ораторская речь, ее особенности. Диалогичность ораторской речи. Культура общения с аудиторией. Подготовленная и неподготовленная ораторская речь. Риторические фигуры и принципы построения публичной речи. Способы привлечения внимания, доказательства и опровержения. Организация начала и конца речи. Средства структурирования текста. Приемы работы над выразительностью речи. Разговорная речь в системе функциональных разновидностей русского литературного языка Условия функционирования разговорной речи, роль внеязыковых факторов. Основные направления совершенствования навыков грамотного письма и говорения

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (информационные лекции, практические занятия), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, проблемная лекция, лекция-визуализация, практические занятия на основе кейс-метода, ролевая игра, семинар-дискуссия, проведение круглого стола, выполнение творческих проектов.

6. Самостоятельная работа студентов

Распределение трудоемкости самостоятельной работы указано через дробь: для профилей «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Сурдопедагогика»/для профилей «Специальная психология», «Олигофренопедагогика».

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	Конспектирование литературы по проблеме изучения языковых норм Подготовка докладов «Способы коммуникации», «Нормы речи и их варианты», «Нормы литературной речи и речь современной молодежи» Подбор и анализ образцов нормированной и ненормированной речи	4/2 6/4 4/3
2	Речевое взаимодействие	Аннотирование литературы по проблеме соотношения языка – речи – речевой деятельности и изучения речевого общения Анализ речевых ситуаций (кейсов): общение с родителями ребенка с ОВЗ, общение с педагогом школы общего типа, общение с коллегой (видеофрагменты) Подготовка к ролевой игре: моделирование ситуаций профессионального общения	4/3 6/4 6/5
3	Функциональные стили современного русского языка	Реферирование литературы о функциональных стилях русского языка Анализ и составление текстов различных стилей (письменная работа) Подготовка творческих проектов (тематика определяется в соответствии с профилем подготовки): газета для родителей (научно-публицистический стиль) «Раннее развитие ребенка», «Речь ребенка», «Этапы развития ребенка», «Система психологической помощи детям в России», «Как слышит Ваш ребенок?»; стенд (научно-публицистический и официально-деловой стили) «Дети с нарушениями развития: как им помочь?», «Система логопедической помощи в России», «Ребенок с ОВЗ: система педагогической и правовой помощи», «Ребенок с ОВЗ в семье: права и обязанности родителей», «Инклюзивное обучение детей с нарушенным слухом»	4/3 6/4 10/8

4	Особенности устной публичной речи	Подготовка к проведению круглого стола на тему «Профессиональная этика дефектолога» / «Проблемы дефектологии в художественной литературе и кинематографе» Подготовка творческого проекта: выступление на родительском собрании, на педсовете, на конференции	8/5 12/9
---	-----------------------------------	---	-----------------

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1) Диагностирующий контроль (цель – выявить актуальный уровень речевой культуры и грамотности студентов, а также их представления о профессиональной речи дефектолога):

- диктант;
- эссе;
- дискуссия.

Текст диктанта (пример):

Рыбная ловля

На вечернюю ловлю мы уходим с испорченным настроением. Солнце клонилось к закату, выстилая воду в омуты серебряным блеском. Ветер затих, и слышался только сухой, стеклянный звон стрекоз и тихое журчание воды под нависшими над сонной рекой лозами.

Мы с приятелем Семёном Семёновичем, журналистом, с которым вечно соревновались и ссорились, сидели по соседству, изредка обменивались опытом. По непонятным причинам Семён Семёнович считал себя чемпионом и страдал от одного сознания, что у кого-то рыба также может клевать и попадаться на крючок. А если кто-нибудь ловил больше, чем он, обычно равнодушное лицо его мрачнело, вытягивалось, и в таком виде он мог успешно играть злодея в кинофильмах.

К ночи мы вернулись лишь с тремя килограммами плотиц и окуней на двоих, заранее приготовив сложную систему объяснений: в неё входили гуси, которые гоготали на всю реку, комары, обловленность мест, дневная жара и даже песня доярок, которую те пели, переправляясь через речонку, заросшую тёмно-зелёным камышом.

Утром мы не собирали орехов, не любовались восходом солнца, не совещались и даже не курили: каждую минуту мы старались использовать с максимальной выгодой. Но рыба ловилась еще хуже, чем накануне. Когда стало ясно, что рыба не ловится, Семён Семёнович взял

ведёрко, крашенное в зелёный цвет, и полез в гущу лозняка, крапивы и хмеля на поиски какого-нибудь немудрёного озера, где водятся окуни.

Семён Семёнович, по-видимому, сильно переживал и нервничал, что на рыбной ловле делать не рекомендуется, и к вечеру оторвал три норвежских крючка, которые он выклянчил у одного из наших туристов, ездивших в Швецию. После этого он окончательно надломился и, по выражению одного из наших товарищей, мы, сидя на берегу, могли изображать только картину Васнецова «Алёнушка у ручья».

(Н. Грибачев. «Августовские звёзды»)

Тематика эссе:

- Речевая культура – что это?
- Общение в современном мире.

Проблематика дискуссий:

- Люди с ОВЗ вокруг нас: мои мысли и чувства,
- Моя речь: чему я должен научиться?

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	Доклады Мониторинг результатов самостоятельной работы (самостоятельного анализа образцов речи)
2	Речевое взаимодействие	Анализ конкретных профессиональных ситуаций (кейсов) Ролевая игра
3	Функциональные стили современного русского языка	Выполнение письменных работ Защита творческих проектов
4	Особенности устной публичной речи	Проведение круглого стола Защита творческих проектов

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *экзамен*. Содержание контрольного мероприятия: *индивидуальное собеседование* (преподавателем анализируются материалы, представленные студентом в процесс обучения, выявляется проблема для обсуждения, студент обосновывает свою точку зрения на эту проблему).

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Алмазова А. А., Богачёв Ю. П., Никульцева В. В. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для студентов дефектологического факультета. – М., 2008.
2. Богачёв Ю. П., Сосинская И. Н. Лексические основы речи коррекционного педагога: Учеб. пособие для студентов-дефектологов. – М.: МПГУ, 2010.
3. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: Энцикл. слов.-справ. / Под. ред. А. П. Сковородникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009.
4. Дроняева Т. С., Солганик Г. Я. Стилистика современного русского языка и культура речи: Учебное пособие для вузов. – 4-е изд. – М., 2007.
5. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи. – М.: Проспект, 2009.

б) дополнительная литература

1. Былкова С. В. Культура речи. Стилистика: Учеб. пособие для подготовки к ЕГЭ: Для выпускников сред. учеб. заведений, абитуриентов / С. В. Былкова, Е. Ю. Махницкая. – 3-е изд. – М. Флинта: Наука, 2007.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для нефилол. фак. вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – 14-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Введенская Л. А. Риторика и культура речи: Учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – 6-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
4. Иссерс О. С. Интенсивный курс русского языка: 1000 тестов для подготовки к Всерос. тестированию и Единому гос. экзамену: Орфография. Пунктуация. Культура речи. Система яз. Выраз. средства. Анализ текста / О. С. Иссерс, Н. А. Кузьмина. – 7-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2010.
5. Котюрова М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование: Учеб. пособие для вузов по направлению 540300 «Филол. образование» / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2008.
6. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи / С. И. Ожегов. – М.: Высшая школа, 1974.

7. Русский язык и культура речи: Учеб. для сред. проф. образования / А. И. Дунев, В. А. Ефремов, Е. В. Сергеева и др.; под ред. В. Д. Черняк. – М.: Форум; СПб.: САГА, 2008.
8. Синцов Е. В. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие / Е. В. Синцов. – М.: Флинта: Наука, 2009.
9. Успенский Л. В. Культура речи / Лев Васильевич Успенский. – М.: Знание, 1976.
10. Харченко В. К. О языке, достойном человека: Учеб. пособие: Материалы для самостоятельной работы по курсу «Рус. яз. и культура речи» / В. К. Харченко. – М.: Флинта: Наука, 2010.

в) мультимедийные средства

1. Лимонова И. В. «Культура речи. Как правильно и грамотно говорить по-русски» / Аудиокурсы – ООО «БизнесСофт», 2008.
2. Королева М. Говорим по-русски с Мариной Королевой. Выпуски 1–2 (аудиокнига CD).
3. Учимся правильно и грамотно говорить по-русски (аудиокнига MP3).

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари и энциклопедии он-лайн.
2. www.gramota.ru – интернет-портал о русском языке.
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы).

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. Для проведения лекции-визуализации применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины

ТЕХНИКА РЕЧИ

Авторы:

Алмазова А. А., канд. пед. наук, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, доцент;

Тимашкова Л. Л., доцент кафедры русского языка и спецметодики его преподавания

1. Цель освоения дисциплины: развитие речевой компетенции студентов путем совершенствования их речевых и голосовых возможностей.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Техника речи» относится к вариативной части цикла гуманитарных, социальных и экономических дисциплин (Б.1.2.2.).

Для освоения дисциплины «Техника речи» студенты используют знания, полученные ими в процессе довузовского обучения (школа, колледж и т. п.).

Параллельно с дисциплиной «Техника речи» изучаются дисциплины «Иностранный язык», «Педагогика», «Возрастная анатомия и физиология», а также дисциплины по выбору «Культура письменной речи», «Основы русской орфографии» (кроме профиля «Дошкольная дефектология»).

Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин «Основы речевой культуры дефектолога», блока «Филологические основы дефектологического образования», специальных методик обучения школьным дисциплинам и развития речи, для прохождения педагогической практики.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенции:

способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии. (ОК-5)

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- способы и содержание работы по совершенствованию техники речи, включающей в себя работу над дыханием, голосоведением, дикцией, орфоэпией и логикой устной речи,
- нормы литературного произношения,
- основы анализа прозаического или стихотворного текста для выразительного чтения;

уметь:

- применять полученные теоретические общепрофессиональные знания как базовые при освоении дисциплин и компетенций профильной подготовки,
- проводить анализ собственной речи в профессиональной деятельности,

- использовать приемы совершенствования качеств речевого голоса, расширения его диапазона в соответствии с индивидуальными возможностями,
- использовать приемы формирования правильного произношения звуков,
- проводить отбор речевого материала из различных источников для работы над техникой собственной речи и речи обучаемого,
- анализировать любой заданный текст, независимо от жанра, с точки зрения выделения в нем интонационно-смысловых и логических центров,
- пользоваться всеми средствами выразительности художественного чтения;

владеть:

- навыками развития рационального речевого дыхания и совершенствования свободного владения голосом, совершенствования дикции, выразительного чтения.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы (108 часов).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Основы техники речи. Подготовительные упражнения	1				4	10
2	Совершенствование навыков правильного дыхания	1				6	8
3	Виды релаксаций, аутогенная тренировка	1				6	8
4	Постановка и совершенствование голоса	1				6	8
5	Артикуляционная гимнастика. Дикция. Орфоэпия	1				6	8
6	Работа над текстом. Логический анализ текста. Выразительное чтение	1				10	28
	Всего:					38	70

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Основы техники речи. Подготовительные упражнения	Значение и взаимодействие всех разделов предмета. Практическое освоение правильной осанки. Самомассаж: гигиенический, согревающий, тонизирующий, вибрационный
2	Совершенствование навыков правильного дыхания	Постановка грудобрюшного типа дыхания. Дыхательная гимнастика в статике и в динамике. Динамическая дыхательная гимнастика по системе А. Н. Стрельниковой. Дыхательная гимнастика по системе К. Линклэйтер. Тренировка фонационного дыхания
3	Релаксация; аутогенная тренировка	Релаксация через активное напряжение дыхательных мышц с последующим расслаблением. Релаксация через расслабление мышц при произнесении определенных текстов во время аутотренинга. Релаксация на «освобождение» голоса во время аутотренинга по системе К. Линклэйтер
4	Постановка и совершенствование голоса	Ротоглоточная гимнастика. Выведение голоса. Вибрационный массаж со звуками. Голосовая гимнастика по системе А.Н. Стрельниковой. Голосовая гимнастика по системе К. Линклэйтер. Упражнения по совершенствованию голоса, его основных качеств. Закрепление правильного звучания голоса на речевом материале различной сложности
5	Артикуляционная гимнастика. Дикция. Орфоэпия	Гимнастика для губ, языка, нижней челюсти. Постановка и закрепление произношения гласных звуков. Их интонирование. Произнесение таблицы гласных с одновременным выполнением определенной психологической задачи на словесное действие. Автоматизация ясного и четкого звучания гласных звуков в словах, предложениях, текстах. Постановка и закрепление произношения согласных звуков на материале различной сложности. Автоматизация ясного и четкого произношения гласных и согласных звуков в текстах на заданный темпоритм. Нормы литературного произношения. Совершенствование умений нормативного произношения при анализе литературных текстов. Закрепление навыка правильного литературного произношения в собственной речи

6	Работа над текстом. Логический анализ текста. Выразительное чтение	Основы словесного действия в художественном слове. Идея произведения и ее выявление. Определение темы, идеи, цели, сквозного действия, задачи и сверхзадачи текстов различных жанров. Основная схема построения произведения. Стилиевые особенности произведения и возможности их передачи в устной речи. Объект внимания. Основные задачи и принципы работы над текстом от первого лица. Коллективный рассказ. Развитие умения действовать словом на материале литературных произведений разных жанров. Общее и различное в работе над чтением стихов и прозы. Средства логической выразительности. Речевой такт. Разновидности грамматических и логических пауз. Правила деления стихотворных и прозаических текстов на речевые такты. Знаки препинания, их интонирование. Развитие умений выразительного чтения прозаических и стихотворных произведений. Особенности работы над стихотворными произведениями разных жанров. Практическое овладение навыками определять систему стихосложения, строковые паузы, цезуры, метр, клаузулу, рифму, ритмомелодику стиха
---	--	---

5. Образовательные технологии

Ведущей является традиционная технология проведения лабораторных занятий. Однако используются и другие: круглый стол, творческие проекты и др.

6. Самостоятельная работа студентов

Для студентов, имеющих нарушения звукопроизношения, выделяются часы для коррекционной работы: постановки и автоматизации звуков. В таблице распределение часов самостоятельной работы для этих студентов указано через дробь.

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1		Коррекция нарушений звукопроизношения	0/18
2	Основы техники речи. Подготовительные упражнения	Составление аннотированных списков литературы по технике речи (см. список литературы) Составление и самостоятельное выполнение комплекса упражнений	4/4 6/4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
3	Совершенствование навыков правильного дыхания	Выполнение тренировочных заданий	8/6
4	Релаксация, аутогенная тренировка	Выполнение тренировочных заданий	8/6
5	Постановка и совершенствование голоса	Подбор материала и выполнение тренировочных заданий	8/6
6	Артикуляционная гимнастика. Дикция. Орфоэпия	Подбор материала и выполнение тренировочных заданий	8/4
7	Работа над текстом. Логический анализ текста. Выразительное чтение	Подбор материала и выполнение тренировочных заданий Подготовка круглого стола на тему «Учимся читать детям» Подготовка к промежуточной аттестации. Подготовка творческого проекта – фольклорно-литературной композиции: самостоятельный подбор, теоретически обоснованный анализ, выразительное чтение фольклорного материала (пословицы, скороговорки, многоговорки, заклички и др.), литературных текстов (стихотворного и прозаического), объединенных общей тематикой	8/6 8/6 12/10

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

1) Диагностирующий контроль (цель – выявить актуальный уровень развития основных параметров устной речи студентов и степень осознания роли качества собственной речи в будущей профессиональной деятельности):

- устные опросы;
- эссе.

Задания для опроса (примеры):

- произнести на одном дыхании и ровном среднем звучании сначала одну строчку стихотворного текста, затем две, потом три и затем четыре строчки, как одну строку;
- выполнение артикуляционной гимнастики;
- выразительное чтение текстов.

Примерные темы эссе:

- Как я могу совершенствовать свою речь?
- Моя речь и моя будущая профессия.

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Основы техники речи. Подготовительные упражнения	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий
2	Совершенствование навыков правильного дыхания	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий
3	Виды релаксаций, аутогенная тренировка	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий
4	Постановка и воспитание голоса	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий
5	Артикуляционная гимнастика. Дикция. Орфоэпия	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий
6	Работа над текстом. Логический анализ текста. Выразительное чтение	Мониторинг результатов самостоятельной работы и лабораторных занятий. Проведение круглого стола

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *зачет*.

Содержание контрольного мероприятия: защита творческого проекта (выступление перед группой).

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Алмазова А. А., Богачёв Ю. П., Никульцева В. В. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов дефектологического факультета. – М., 2008. – 322 экз.

б) дополнительная литература

1. Аванесов Р. И. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы. – Русский язык, 1987.
2. Артоболевский Г. В. Художественное чтение. – М., 1978.
3. Богачёв Ю. П. Речевое мастерство педагога-дефектолога. – М.: Прометей, 2006.
4. Богачёв Ю. П. Культура речи. Ораторское искусство. Афоризмы. – М., 1995.
5. Елисеева И. А. Методические указания и упражнения по курсу «Техника и культура устной речи учителя-словесника». – М., 1992.
6. Есин С. Н. Власть слова: Филол. тетр. – М.: Лит. газ., 2004.
7. Козлянинова И. П. Произношение и дикция. – М.: Полиграфист, 1977.
8. Козлянинова И. П. Тайны нашего голоса: Учеб. пособие. – М., 1992.
9. Линклэйтер К. Освобождение голоса. – М.: ГИТИС, 1993.
10. Новинская Н. И. Орфоэпический словарь русского языка. – М.: Феникс, 2007.
11. Петрова А. Н. Сценическая речь: Учеб.-метод. пособие для театр. и режис. отд-ний ин-тов культуры. – М.: Искусство, 1981.
12. Полковых Т. И. Техника речи: риторика, психология, стиль, интонация, ударение, методика преподавания: Библиографический список (1961–2000). – М., 2002.
13. Резниченко И. Л. Словарь ударений русского языка. Все трудные случаи. Все типы ударений. Способы запоминания. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2008.
14. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Владос, 2001.
15. Шелестова З. А. Выразительное чтение и рассказывание. – М., 2003.

в) мультимедийные средства

1. Ром Н. Хочу говорить красиво! Техники речи (CDmp3) / Сеансы психотренинга. – Ардис, 2008.

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари и энциклопедии он-лайн.
2. www.gramota.ru – интернет-портал о русском языке.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются таблицы, схемы, артикуляционные профили, аудиозаписи образцов художественного чтения, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины

КУЛЬТУРА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Автор:

А.А. Алмазова, канд. пед. наук, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, доцент

1. Цель освоения дисциплины: развитие языковой компетенции студентов через овладение ими системой знаний о письменной речи, своде правил ее нормативного оформления при использовании в различных сферах учебной и профессиональной деятельности.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Культура письменной речи» относится к вариативной части цикла гуманитарных социальных и экономических дисциплин, является дисциплиной по выбору (Б.1.2.3.2).

Базовыми для изучения дисциплины «Культура письменной речи» являются знания, полученные студентами в процессе довузовского обучения (школа, колледж и т. п.) при изучении предмета «Русский язык».

Параллельно с дисциплиной «Культура письменной речи» изучается «Техника речи» (кроме профиля «Дошкольная дефектология»).

Дисциплина «Культура письменной речи» играет роль пропедевтической дисциплины, предшествующей системно-функциональному изучению дисциплин, входящих в блок «Филологические основы дефектологического образования». Знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения дисциплины «Культура письменной речи», необходимы для прохождения педагогической практики, написания докладов, курсовых работ и проектов, подготовки к итоговой государственной аттестации.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке;
- готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5);
- готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу (ПК-11).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- роль языка и письменной речи в становлении личности,
- этапы становления письменной речи в истории языка,
- основные факторы развития культуры письменной речи,
- понятие текста, его единицы и категории,
- особенности построения письменных текстов различных жанров и стилей,
- виды письменной речи в учебной и профессиональной деятельности, их особенности,
- орфографические и пунктуационные правила русского языка;

уметь:

- создавать и интерпретировать письменные тексты адекватно ситуации и задачам общения,
- пользоваться жанрами письменной речи, значимыми для учебной и профессиональной деятельности;

владеть:

- грамотной, точной, ясной и аргументированно построенной письменной речью.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Письменная речь	1			8		6
2	Виды письменной речи различной стилевой и жанровой принадлежности	1			16		14
3	Орфография и пунктуация	1			14		14
	Всего:				38		34

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Письменная речь	Язык и речь. Устная и письменная формы выражения мысли. Текст как центральная единица письменной речи. Основные характеристики письменной коммуникации. Нормативные, коммуникативные, этические аспекты письменной речи
2	Виды письменной речи различной стилевой и жанровой принадлежности	Речь деловая, научная, публицистическая, художественная. Учебная письменная речь и ее виды: конспектирование, реферирование, тезирование, аннотирование. Письменные тексты различных стилей и жанров в профессиональной деятельности дефектолога
3	Орфография и пунктуация	Принципы русской орфографии. Система орфографических правил. Части речи и правила их правописания. Знаки препинания (пунктуации) и их функции

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (семинары, тренинги), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, практические занятия в форме практикума, круглого стола, выполнение творческих проектов.

6. Самостоятельная работа студентов

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Письменная речь	Подготовка к проведению круглого стола на тему «Письменная речь и ее нормы»	6
2	Виды письменной речи различной стилиевой и жанровой принадлежности	Конспектирование, реферирование, тезирование, аннотирование литературы Подготовка учебных материалов: подбор профессионально ориентированных текстов разных жанров и стилей (из научной, учебно-методической литературы, нормативных документов и др.)	8 6
3	Орфография и пунктуация	Выполнение заданий и упражнений по изучаемой теме (в том числе с использованием интернет-ресурсов и мультимедийных программ) Подготовка творческого проекта на тему «Люди как люди» (проект включает подготовку письменных материалов разных жанров – информационного стенда, публицистической заметки, литературного сочинения и т. п.)	6 8 4

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1) диагностирующий контроль (цель – определить уровень культуры письменной речи):

- эссе.

Тематика эссе:

- социальное и профессиональное значение орфографии;
- какой должна быть письменная речь?
- зачем дефектологу грамотное письмо?

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Письменная речь	Проведение круглого стола
2	Виды письменной речи различной стилиевой и жанровой принадлежности	Анализ и оценка выполненных заданий: конспектов, тезисов, аннотаций, рефератов. Выполнение учебных индивидуальных и групповых заданий в ходе практических занятий с использованием подготовленных студентами материалов
3	Орфография и пунктуация	Контрольный диктант. Защита творческих проектов

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *зачет.*

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

Содержание контрольного мероприятия: *коллоквиум.*

Коллоквиум включает в себя обсуждение принципов и результатов выполнения практического задания.

Задания:

- составление и анализ письменного текста заданного жанра;
- комментированное чтение текста;
- исправление языковых ошибок, редактирование текста заданного жанра;
- трансформация текста заданного жанра (в сторону сокращения, распространения, изменения структуры и т. п.).

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Алмазова А.А., Богачев Ю.П., Никульцева В.В. и др. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для высш. и сред. спец. учеб.

заведений по дефектол. специальностям / Под ред. А. А. Алмазовой. – М.: Владос, 2008. – 222 экз.

2. Белошапкова В. А., Белоусов В. Н., Брызгунова Е. А. и др. Современный русский язык. – М.: Альянс, 2011. – 250 экз.
3. Валгина Н. С., Светлышева В. Н. Орфография и пунктуация: Справ. для абитуриентов, студентов, редакторов. – М.: Авторская академия: КМК, 2008. – 1 экз.
4. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи. – М.: Проспект, 2009. – 445 экз.
5. Новый орфографический словарь-справочник русского языка / Ред.-сост. В. В. Бурцева. – М.: Русский язык-Медиа, 2006. – 10 экз.
6. Шубина Н. Л. Пунктуация современного русского языка. – М.: Academia, 2006. – 5 экз.

б) дополнительная литература

1. Водина Н. С. Культура устной и письменной речи делового человека: Справ.-практикум. – М.: Флинта: Наука, 2006.
2. Князев С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: Учеб. пособие. – М., 2005.
3. Мучник Б. С. Культура письменной речи. Формирование стилистического мышления. – М.: Аспект Пресс, 1996.
4. Ожегов С. И., Шاپиро А. Б. Орфографический словарь русского языка. – М., 1957.
5. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. Для работников печати. – М., 1989.
6. Русская грамматика: В 2 т. – М., 1980.
7. Словарь иностранных слов. – М., 1988.
8. Словарь лингвистических терминов. О. С. Ахманова. – М., 1969.
9. Словарь новых слов русского языка / Под ред. Н. З. Котеловой. – СПб., 1995.
10. Новиков Л. А., Зубкова Л. Г., Иванов В. В. и др. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / Под общ. ред. Л. А. Новикова. – 3-е изд. – СПб., 2001.
11. Щерба Л. В. Теория русского письма. – Л., 1983.
12. Энциклопедический лингвистический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

в) мультимедийные средства

1. С: Репетитор. Тесты по орфографии.

2. Королева М. Говорим по-русски с Мариной Королевой. Выпуски 1–2 (аудиокнига CD).
3. Орфографический практикум для студентов. Интерактивное учебное пособие. CD диск. – Издательский дом «Равновесие».
4. Словари. Новый орфографический словарь-справочник русского языка. CD-ROM. – ИДДК.
5. Учимся правильно и грамотно говорить по-русски (аудиокнига MP3).

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари он-лайн;
2. www.gramota.ru – портал о русском языке;
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы);
4. <http://uisrussia.msu.ru/linguist/index.jsp> – научно-образовательный портал «Лингвистика в России: ресурсы для исследователей»;
5. <http://www.philology.ru> – русский филологический портал;
6. <http://www.grammar.ru/> – портал о культуре письменной речи.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. Для защиты информационных проектов применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины

ОСНОВЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Авторы:

А. А. Алмазова, канд. пед. наук, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, доцент;

О. В. Михалькова, доцент кафедры русского языка и спецметодики его преподавания

1. Цель освоения дисциплины: развитие языковой компетенции студентов через овладение ими нормами письменной речи с помощью закреплённого в языке свода орфографических правил.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Основы русской орфографии» относится к вариативной части цикла гуманитарных социальных и экономических дисциплин, является дисциплиной по выбору (Б.1.2.3.2).

Базовыми для изучения дисциплины «Основы русской орфографии» являются знания, полученные студентами в процессе довузовского обучения (школа, колледж и т. п.) при изучении предмета «Русский язык».

Параллельно с дисциплиной «Основы русской орфографии» изучается «Техника речи» (кроме профиля «Дошкольная дефектология»).

Дисциплина «Основы русской орфографии» играет роль пропедевтической дисциплины, предшествующей системно-функциональному изучению дисциплин, входящих в блок «Филологические основы дефектологического образования». Знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения дисциплины «Основы русской орфографии», необходимы для прохождения педагогической практики, написания докладов, курсовых работ и проектов, подготовки к итоговой государственной аттестации.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке;
- готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5);
- готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу (ПК-11).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- системные отношения в языке,
- принципы русской орфографии,
- орфографические нормы современного русского литературного языка;

уметь:

- различать и выделять в тексте различные единицы языка (звуки и буквы, слоги, морфы и т. д.),
- различать типы орфограмм,
- производить орфографический анализ языковых и речевых фактов,

- самостоятельно работать с лингвистической научной и справочной литературой, а также с дидактическим материалом;
- владеть:**
- навыками орфографически грамотного письма.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр*	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Понятие русской орфографии	1			6		6
2	Система орфографических правил	1			18		16
3	Орфография частей речи	1			14		12
	Всего:				38		34

*в соответствии с профилем (Дошкольная дефектология – 2-й семестр)

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Понятие русской орфографии	Графика и орфография как разделы науки о письме. Графическая система русского языка. Понятие орфографии, цели и методы совершенствования орфографического кода. Специфика русской орфографической системы (с точки зрения МФШ и ЛФШ). Основные принципы орфографии. Фонематические и нефонематические (фонетические, традиционные, дифференцирующие) написания в системе русской орфографии. Потребности совершенствования и возможности реформирования современной русской орфографии

2	Система орфографических правил	Буквенное обозначение фонемного состава значимых частей слова и словоформ. Слитные, раздельные и дефисные написания. Употребление прописных и строчных букв. Правила переноса слов. Правила графического сокращения слов
3	Орфография частей речи	Правописание имен существительных, имен прилагательных, имен числительных, местоимений, глаголов и их форм, наречий, служебных частей речи, междометий

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (семинары, тренинги), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, практические занятия в форме практикума, семинара-дискуссии, выполнение информационных проектов.

6. Самостоятельная работа студентов

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Понятие русской орфографии	Конспектирование, аннотирование литературы	4
		Подготовка к дискуссии на тему «Почему трудно грамотно писать?»	2
2	Система орфографических правил	Разработка учебных заданий и контрольно-измерительных материалов: подбор текстов и заданий для практических занятий (примеры, иллюстрирующие изучаемые орфограммы; составление самостоятельных творческих диктантов)	6
		Составление картотеки орфограмм с примерами	6
		Подготовка к тестированию	4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
3	Орфография частей речи	Выполнение домашних заданий и упражнений по изучаемой теме (в том числе, с использованием интернет-ресурсов и мультимедийных программ)	4
		Подготовка информационного проекта на тему «Словари и справочники по орфографии»	4
		Подготовка к коллоквиуму	4

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1) **Диагностирующий контроль** (цель – выявить уровень орфографической грамотности):

- диктант.

Пример текста диктанта:

Метель

Прodelав двадцатикилометровый путь и совершенно обессилев, мы, по-видимому, несколько не приблизились к цели. Снег, не успевший упасть на землю, относился в сторону и, едва я пробовал выглянуть из кибитки, крутясь, забивался за воротник. Алексей, уже не распевающий своих безыскусных извозничьих песен, сидел на козлах совершенно облепленный снегом. Иногда, вероятно, пытаясь приободрить меня, он поворачивал ко мне своё лицо с обындевевшими ресницами и ярко-красными щеками и что-то кричал, но мне не слышно было что.

Порою мне начинало казаться, что метель прекращается, и на очищающемся небе начинают вырисовываться брезжащим огоньком зыблющиеся иссиня-зелёные полосы. Но вскоре я понимаю, что вдали ничего не брезжит и что всё это мне кажется, а на безлюдной, простирающейся на сотни вёрст равнине по-прежнему вовсю буйствует буря.

Я чувствую, что ноги мои начинают леденеть и словно бы одеревенели, и не спеша, стараюсь растирать их варежкой. Лошади делают

считанные шаги и, обессилев, по-видимому, окончательно, останавливаются, не обращая внимания на ямщика, потчевавшего их кнутом.

Порою мне чудится вдалеке человеческий голос, а то кажется, как будто курлычут журавли, а то вдруг явственно слышится звон далёкого колокола. Но вокруг только холодная пустыня и жалящие до крови порывы студёного ветра.

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Понятие русской орфографии	Сообщения по материалам конспектированной и аннотированной литературы. Проведение дискуссии
2	Система орфографических правил	Выполнение учебных индивидуальных и групповых заданий в ходе практических занятий с использованием разработанного студентами материала. Тестирование
3	Орфография частей речи	Проверка домашних заданий. Контрольный диктант. Защита информационных проектов

Примеры тестовых заданий:

1. В каком ряду во всех словах есть проверяемые безударные гласные в корне?

- 1) Укр...шение, темн...та, пров...лился, док...зять.
- 2) Т...желый, выгл...деть, вып...тить, выт...нул.
- 3) Встр...чал, высв...тить, т...ория, согр...вать.
- 4) Скр...петь, перел...вать, опт...мист, переж...вать.

2. В каком ряду все слова пишутся слитно?

- 1) (анти) пригарный, вряд (ли), (лесо) парковый.
- 2) (пол) дороги, как (бы), электро (товары).
- 3) (по) пусту, (в)следствие дождя, нырнуть (в) глубь.
- 4) (светло) коричневый, иметь (в)виду, (по)двое.

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: зачет.

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

Содержание контрольного мероприятия: *коллоквиум*.

Коллоквиум включает в себя обсуждение теоретических вопросов и результатов выполнения практических заданий (орфографических упражнений).

Тематика:

1. Три принципа орфографии.
2. Фонематический принцип орфографии как ведущий.
3. Сопоставление основных принципов орфографии.
4. Словарные слова и их изучение в школе.
5. Взаимосвязь фонетики и орфографии.
6. Роль фонемы в графической передаче звуков.
7. Взаимосвязь орфографии и морфемики.
8. Орфография имен собственных.
9. Орфография сложных слов: существительных, прилагательных, числительных.
10. Трудные вопросы орфографии, орфография словарных слов.
11. Система правил орфографии в русском языке.
12. Обозначение мягкости на письме.
13. Проверяемые, непроверяемые, чередующиеся гласные в корнях слов.
14. Правописание двойных согласных.
15. Правописание частиц НЕ, НИ.
16. Слитные, дефисные, отдельные правописания наречий.
17. Н и НН в правописании причастий и прилагательных.
18. Виды проверок при правописании.
19. О, Е после шипящих и Ц в различных морфемах.
20. Орфографическая реформа и ее роль в развитии современного русского языка.

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Белошапкина В. А., Белоусов В. Н., Брызгунова Е. А. и др. Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапкиной. – М.: Альянс, 2011. – 250 экз.
2. Диброва Е. И., Касаткин Л. Л., Николина Н. А. и др. Современный русский язык: Теория. Анализ яз. единиц / Ч. 1. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Под ред. Е. И. Дибровой. – М.: Academia, 2006. – 113 экз.

3. Букчина Б.З., Сазонова И.К., Чельцова Л.К. Орфографический словарь русского языка. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 3 экз.
4. Дейкина А.Д., Журавлева Л.И., Пахнова Т.М. Практикум по русскому языку. Орфография: Алгоритмы, памятки, таблицы, упражнения. – М.: Вербум-М, 2006. – 290 экз.

б) дополнительная литература

1. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: Учеб. пособие. – М., 2005.
2. Мучник Б.С. Культура письменной речи. Формирование стилистического мышления. – М.: Аспект Пресс, 1996.
3. Орфографический словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова, А.Б. Шапиро. – М., 1957.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. Для работников печати. – М.: Книга, 1985.
5. Русская грамматика: В 2 т. – М.: Наука, 1980.
6. Словарь иностранных слов. – М., 1988.
7. Словарь лингвистических терминов. О.С. Ахманова. – М., 1969.
8. Словарь новых слов русского языка / Под ред. Н.З. Котеловой. – СПб., 1995.
9. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / Под общ. ред. Л.А. Новикова. – 3-е изд. – СПб., 2001.
10. Щерба Л.В. Теория русского письма. – Л., 1983.
11. Энциклопедический лингвистический словарь. – М., 1990.

в) мультимедийные средства

1. Русский язык для старшеклассников и абитуриентов. Орфография. Мультимедийное интерактивное учебное пособие. – ООО «ИД «РАВНОВЕСИЕ».
2. Словари. Новый орфографический словарь-справочник русского языка. CD-ROM. – ИДДК.
3. 1 С: Репетитор. Тесты по орфографии.
4. Орфографический практикум для студентов. Интерактивное учебное пособие. CD диск. – Издательский дом «Равновесие».

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари он-лайн.
2. www.gramota.ru – портал о русском языке.
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы).

4. <http://uisrussia.msu.ru/linguist/index.jsp> – научно-образовательный портал «Лингвистика в России: ресурсы для исследователей».
5. <http://www.philology.ru> – русский филологический портал.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. Для защиты информационных проектов применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

Авторы:

Алмазова А. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, доцент;

Михалькова О. В., доцент кафедры русского языка и спецметодики его преподавания;

Сосинская И. Н., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и спецметодики его преподавания;

Филатьева М. С., ст. преподаватель кафедры русского языка и спецметодики его преподавания

1. Цель освоения дисциплины: сформировать у студентов профессионально значимые знания теории современного русского языка и прикладные умения лингвистического анализа единиц языка и речи.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Современный русский язык» входит в модуль «Филологические основы дефектологического образования», относится к базовой части профессионального цикла (3.1.7.1).

Базовыми для изучения дисциплины «Современный русский язык» являются знания, полученные студентами в процессе довузовского обучения (школа, колледж и т. п.) при изучении предмета «Русский язык».

Параллельно с изучением дисциплины «Современный русский язык» изучаются: «Социология», «Основы речевой культуры дефек-

толога», «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения», «Технологии обследования речи», «Коррекция произносительной стороны речи», ряд дисциплин по выбору («Интонология в логопедии», «Психологические основы детской речи», «Подготовка к обучению грамоте детей с ОВЗ», «Дизорфография у лиц с ОВЗ»).

Изучение дисциплины «Современный русский язык» предшествует изучению дисциплин «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности», «Психолингвистика», «Технологии обучения русскому языку и литературе», «Методика развития речи дошкольников», «Логоритмика», «Технологии обследования речи», дисциплин по выбору «Детская литература», «Речевое общение детей с недоразвитием речи», «Формирование общения у детей с ОВЗ раннего возраста», «Особенности логопедической работы с детьми-билингвами» а также прохождению педагогической практики и подготовке к итоговой государственной аттестации.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке;
- готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5);
- готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу (ПК-11).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- теоретические сведения о системе современного русского литературного языка,
- единицы различных уровней языковой системы, законы и правила их функционирования, сочетания, варьирования и модификации в речи,
- нормы современного русского литературного языка,
- теоретический материал, полученный на лекциях, практических и лабораторных занятиях, а также в результате самостоятельной работы с научной и справочной литературой;

уметь:

- систематизировать сведения по различным разделам современного русского языка,

- выделять в тексте различные единицы языка,
- производить лингвистический анализ всех видов: фонетический, орфографический, лексический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, пунктуационный, стилистический,
- работать самостоятельно с дидактическим материалом, лингвистической и лексикографической литературой,
- анализировать и применять на практике полученные знания по данной дисциплине;

владеть:

- нормами русского литературного языка,
- приемами лингвистического анализа единиц всех уровней языка и речи,
- навыками распознавания и квалификации нарушения языковых и речевых норм (на основе проведения лингвистического анализа),
- навыками грамотной устной и письменной коммуникации.

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоемкость дисциплины составляет 10 зачетных единиц (360 часов).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Введение	2	2		2		21
2	Фонетика	2	12		12		27
3	Морфемика, словообразование	2	5		5		26
4	Лексика	3	7		7		30
5	Морфология	3	10		10		35
6	Синтаксис словосочетания, простого и сложного предложения	4,5	25		25		37
7	Лингвистический анализ текста	5	13		13		36
	Всего:		74		74		212

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Введение	Современный русский литературный язык как система. Язык и речь. Формальный, семантический, коммуникативный подходы к изучению языка и речи
2	Фонетика	Задачи и аспекты фонетических описаний: артикуляционный, акустический, функциональный (фонология). Сегментные и суперсегментные единицы и их классификация. Звуки в потоке речи, основные законы произношения гласных и согласных. Фонетическая и фонематическая транскрипции. Взаимодействие графики и орфографии. Орфоэпия, тенденции развития современных произносительных норм. Справочная литература, словари
3	Морфемика, словообразование	Морфемика как система. Морфемный анализ слова, исторические изменения в составе слова. Словообразовательный анализ слова: способы словообразования, морфонологические особенности словообразования. Словообразовательный тип. Образование новых слов на примере словообразовательной модели. Словообразование как система. Актуальные тенденции в словообразовании. Справочная литература, основные словари
4	Лексика	Лексика как система. Проблемы лексической семантики. Основные лексические категории. Понятия об активном и пассивном составе словаря. Лексикография. Справочная литература, основные словари
5	Морфология	Грамматический строй языка. Грамматика как раздел языкознания. Морфология как грамматическое учение о слове и частях речи. Грамматическое значение и способы их выражения в русском языке. Слово и словоформа. Понятие грамматической категории и лексико-грамматического разряда. Части речи в русском языке и принципы их классификации: самостоятельные (изменяемые и неизменяемые), а также служебные части речи. Переходные явления в области частей речи. Справочная литература, словари

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
6	Синтаксис словосочетания, простого и сложного предложения	Предмет синтаксиса. Основные единицы синтаксиса. Их структура, семантическая и коммуникативная составляющие. Учение о членах предложения. Предикативность, модальность. Типы простых, осложненных и сложных предложений, их лингвистический анализ. Понятие об актуальном членении (тема, рема). Знаки препинания в разных типах предложения
7	Лингвистический анализ текста	Понятие текста (текст и дискурс). Структура текста. Система связи единиц текста, его актуальное членение. Анализ единиц языковых уровней в тексте. Психолингвистический аспект изучения текста. Справочная литература и словари

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (информационные лекции, практические занятия), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, проблемная лекция, лекция-визуализация, практические занятия на основе кейс-метода, проведение круглого стола, выполнение исследовательских и информационных проектов.

6. Самостоятельная работа студентов

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Введение	Работа над ошибками, допущенными при выполнении заданий диагностического контроля	3
		Конспектирование литературы по общим вопросам языкознания	4
		Подготовка докладов по изучаемой научной литературе с мультимедийной презентацией материала	3
		Подготовка материалов для стенда в учебной аудитории «Выдающиеся лингвисты». «Русский язык – государственный язык Российской Федерации», «Современное языкознание» и др.	6
		Составление аннотированного перечня лингвистических словарей русского языка	5

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
2	Фонетика	Конспектирование, реферирование литературы по русской фонетике и фонологии	5
		Подбор и анализ аудиоматериалов (образцов звучащей речи носителей языка – актеров, дикторов, лекторов и др.), сопоставление старшей и младшей норм произношения	5
		Выполнение тренировочных упражнений, подготовка к контрольной работе (транскрибирование текстов, фонетический разбор)	9
		Подготовка информационных проектов на темы «Основные положения Московской фонологической школы», «Основные представители Московской фонологической школы, их теории и исследования, актуальные для преподавания в вузе и школе», «Орфоэпические и орфографические проблемы в современном русском литературном языке», «Нормы звукопроизношения, их варианты и отклонения от норм», «Роль фонетических исследований в логопедии»	8
3	Морфемика, словообразование	Конспектирование, реферирование, аннотирование литературы по морфемике и словообразованию	4
		Выполнение тренировочных упражнений (морфемный и словообразовательный анализ)	8
		Подготовка исследовательских проектов на тему «Словообразовательные модели и их реализация в детской речи», «Активные процессы в словообразовании» и др.	10
		Подготовка к зачету	4
4	Лексика	Конспектирование, аннотирование литературы по лексикологии	5
		Подготовка докладов по изучаемой научной литературе с мультимедийной презентацией материала	3
		Выполнение тренировочных упражнений (анализ основных единиц лексики, сравнительный анализ парадигматических и синтагматических отношений в лексике на примере соотносительных слов, лексический разбор)	8

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
		Работа с различными типами словарей (анализ словарных статей, сопоставительный анализ данных разных словарей, например словаря В. И. Даля, с новейшими современными словарями). Составление тематических глоссариев по лингвистике и логопедии Подготовка к контрольной работе по лексической семантике	3 6 5
5	Морфология	Конспектирование, реферирование, аннотирование литературы по общей грамматике и морфологии. Выполнение тренировочных упражнений, подготовка к контрольной работе (морфологический разбор) Подготовка информационного проекта на тему, «Лексико-грамматические классы слов в русском языке», «Грамматические категории и средства их выражения в русском языке» Подготовка исследовательского проекта на тему «Научная интерпретация статуса некоторых частей речи в вузе и школе» Подготовка к зачету	5 10 8 8 4
6	Синтаксис словосочетания, простого и сложного предложения	Конспектирование, реферирование, аннотирование литературы по синтаксису Подготовка докладов по изучаемой научной литературе с мультимедийной презентацией материала Выполнение тренировочных упражнений, подготовка к контрольной работе (синтаксический разбор словосочетания, простого и сложного предложений) Подготовка исследовательского проекта «Синтаксис современной устной и письменной речи (по результатам анализа текстов различных жанров и стилей)», «Грамматический строй русского языка и проявления аграмматизма при различных нарушениях речи» Подготовка к экзамену	5 3 14 10 5

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
7	Лингвистический анализ текста	Конспектирование, реферирование, аннотирование литературы по исследованию текста. Эссе на лингвистическую тему по материалам изученной литературы	5
		Выполнение тренировочных упражнений с использованием кейс-метода (подбор и лингвистический анализ нормативных устных и письменных текстов и образцов речи лиц с нарушениями речи)	4
		Подготовка к контрольной работе (фонетический, орфографический, лексический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, пунктуационный, стилистический анализ текстов)	9
		Подготовка к проведению круглого стола на тему «Современные тенденции развития русского языка»	9
		Подготовка к экзамену	4
			5

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1) диагностирующий контроль (цель – выявить уровень знаний по русскому языку):

- диктант;
- тестирование.

Примеры тестовых заданий:

1. Прочитайте текст и выполните задания

(1)... (2) Тогда почти двумя третями Франции и всей Англией владела династия Плантагенетов. (3) Языком английского королевского двора оказался старофранцузский, на нем и были созданы первые рыцарские романы. (4) Вначале их писали в стихах и хранили в виде богато иллюстрированных манускриптов. (5) Рукописи эти читали вслух в покоях замков: там всегда находился какой-нибудь книжник – как правило, священнослужитель. (6) ... и сами хозяева, а особенно хозяйки замков нередко были грамотными.

1.1. Какое сочетание слов является грамматической основой в одном из предложений или в одной из частей сложного предложения текста:

- А) их писали и хранили (предложение 4);
 Б) рукописи читали (предложение 5);

В) книжник находился (предложение 5);

Г) романы были (предложение 3).

1.2. Укажите предложение, в котором есть страдательное причастие прошедшего времени:

А) 5;

Б) 2;

В) 6;

Г) 3.

2. Соотнесите предложения и типы осложнений в них:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. К счастью, все пришли вовремя. | 1. деепричастный оборот; |
| 2. Зная учебный материал, студент легко ориентируется в задании. | 2. причастный оборот; |
| 3. Отец сидел в кресле в туфлях на босу ногу. | 3. несогласованное определение; |
| 4. Картина, написанная маслом, была великолепна. | 4. вводная конструкция; |
| 5. Звуки, слова, части речи, предложения – все это изучается в курсе русского языка. | 5. однородные члены предложения. |

3. Определите правильную последовательность единиц текста (в порядке усложнения их структуры):

- | | |
|--|---------------------------------|
| А. Наука познает истину путем опыта. | 1. Б, В, А, Г |
| Б. Москва! Как много в этом звуке... | 2. А, Б, В, Г |
| В. Товарищ, верь; взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена. | 3. В, Г, Б, А
4. Г, А, Б, В. |
| Г. В языке отразились социальные и юридические отношения, мировоззрение отдельных социальных групп. Немало слов и выражений, употребляемых в современном языке, напоминает о жестоких феодальных порядках Московской Руси. | |

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Введение	Проверка работы над ошибками диагностического контроля. Сообщения по материалам конспектированной литературы. Обсуждение материалов стенда. Обсуждение аннотированных списков словарей
2	Фонетика	Сообщения по материалам реферированной литературы. Обсуждение аудиоматериалов и результатов их анализа. Проверка тренировочных упражнений. Контрольная работа. Защита информационных проектов
3	Лексика	Обсуждение материалов аннотированной и конспектированной литературы. Доклады и их обсуждение. Проверка тренировочных упражнений. Обсуждение и оценка результатов работы со словарями. Обсуждение и обобщение тематических глоссариев. Проведение контрольной работы
4	Морфемика, словообразование	Сообщения по материалам аннотированной, реферированной и конспектированной литературы. Проверка тренировочных упражнений. Проведение контрольной работы. Обсуждение материалов докладов
5	Морфология	Сообщения по материалам аннотированной, реферированной и конспектированной литературы. Проверка тренировочных упражнений. Проведение контрольной работы. Защита информационных проектов. Защита исследовательского проекта

№ п/п	Наименование раз- дела дисциплины	Средства текущего контроля
6	Синтаксис словосо- четания, простого и сложного предло- жения	Обсуждение материалов аннотированной, рефе- рированной и конспектированной литературы. Доклады и их обсуждение. Проверка тренировочных упражнений. Проведение контрольной работы. Защита исследовательских проектов
7	Лингвистический анализ текста	Проверка сочинений по материалам аннотирован- ной и конспектированной литературы. Проверка тренировочных упражнений, анализ кейсов. Проведение контрольной работы. Проведение круглого стола

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *зачет.*

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

Содержание контрольного мероприятия: *коллоквиум.*

Тематика:

II семестр

1. Изменение языковой нормы в современной речевой ситуации.
2. Орфоэпия повседневной литературной устной речи.
3. Нарушения орфоэпических норм и нарушения звукопроизношения.
4. Современные тенденции развития русского литературного произношения.
5. Особенности словообразования и словоупотребления в детской речи.
6. Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка.

III семестр

1. Изменение семантической структуры слова.
2. Принципы и методы изучения лексического значения слова.
3. Роль иноязычной лексики в современной письменной речи.
4. Системные отношения в лексике и лексические замены в речи.
5. Принципы выделения частей речи.
6. Грамматическое учение о слове. Его значение для логопедических исследований.

Форма контроля: *экзамен.*

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

Содержание контрольного мероприятия: *устный опрос, выполнение практического задания.*

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЭКЗАМЕНУ

IV семестр

1. Фонетика, аспекты ее изучения. Основные единицы фонетики, их дифференциальные признаки.
2. Артикуляционная характеристика звуков речи. Система гласных и согласных звуков и ее особенности.
3. Гласные звуки, их классификация. Фонетические законы в области гласных.
4. Согласные звуки, их классификация. Фонетические законы в области согласных.
5. Фонология. Понятие фонемы. Чередование фонем: позиционные и исторические чередования. Сильные и слабые позиции фонем.
6. Суперсегментные единицы фонетики. Ударение, его функции. Интонация. Роль интонации и ударения в реализации коммуникативной направленности текста.
7. Графика. Основной принцип русской графики и отступления от него.
8. Русская орфография. Принципы орфографии. Орфографические словари.
9. Орфоэпия: нормы и варианты произношения гласных и согласных.
10. Основные единицы лексики. Лексическое значение и понятие.
11. Лексика и лексикология. Системные отношения в лексике.
12. Лексические омонимы, синонимы и антонимы.
13. Общеупотребительная и ограниченная лексика, заимствованные слова.
14. Семасиология: сема, семема, архисема, дифференциальная сема.
15. Морфемика. Типы морфем в русском языке. Типы основ.
16. Основные способы словообразования в русском языке.
17. Основные единицы морфологии (понятие грамматической категории, грамматического значения, грамматической формы).
18. Имя существительное как часть речи, его грамматические категории. Лексико-грамматические разряды имен существительных.

19. Имя числительное как часть речи. Разряды имен числительных. Склонение числительных.
20. Имя прилагательное как часть речи. Разряды имен прилагательных. Полные и краткие формы, степени сравнения прилагательных.
21. Местоимение. Классификация местоимений и их грамматические особенности. Склонение местоимений. Употребление местоимений в контексте.
22. Глагол как часть речи. Основные категории глагола.
23. Наречие как часть речи, особенности его правописания. Наречие и категория состояния, отличительные признаки этих частей речи.
24. Служебные части речи. Специфика их употребления в предложении и тексте.
25. Синтаксис как раздел науки о языке. Единицы синтаксиса, их функции и различительные признаки.
26. Словосочетание среди других сочетаний слов (сочетание и слово; понятие о парадигме словосочетаний). Понятие словоформы.
27. Словосочетание как единица синтаксиса; структурные типы словосочетаний: простые и сложные, свободные и несвободные, членимые и нечленимые словосочетания.
28. Типы словосочетаний в зависимости от морфологической природы «главного» слова. Грамматическое значение словосочетаний. Типы грамматических связей между компонентами словосочетаний: согласование – полное/неполное; управление – сильное/слабое; примыкание – в том числе именное.
29. Семантические отношения между компонентами словосочетаний
30. Предложение как коммуникативная синтаксическая единица. Структурно-семантические признаки предложения. Классификация предложений в современном русском языке (по структуре, модальности, цели высказывания, эмоциональной окраске и др.).
31. Простое предложение и его типы. Понятие предикативности. Интонационная конструкция предложения.
32. Простое предложение и его типы. Классификация простых предложений по а) количеству главных членов; б) наличию (отсутствию) второстепенных членов.
33. Понятие о дву- и односоставных предложениях; типы односоставных предложений. Особенности их структуры и семантики.
34. Функциональные разновидности простого предложения: неполные предложения. Их типы.

35. Функциональные разновидности простого предложения: нечленимые предложения, сегментированное построение (конструкция), парцелированные построения (конструкции). Особенности структуры. Условия их употребления и функции в тексте.
36. Предикативная (грамматическая) основа простого предложения. Подлежащее: способы выражения подлежащего, структурные типы подлежащего.
37. Предикативная (грамматическая) основа простого предложения. Сказуемое: структурные типы сказуемого.
38. Составное глагольное сказуемое. Структура. Способы выражения и функции компонентов сказуемого.
39. Составное именное сказуемое. Структура. Способы выражения и функции компонентов сказуемого.
40. Распространение простого предложения («второстепенные члены предложения»). Функционирование словосочетаний в структуре простого предложения в качестве «второстепенных членов».
41. Определение как второстепенный член простого предложения; семантика определения; типы определений по способу выражения. Место определения по отношению к определяемому слову. Приложение как разновидность определения. Пунктуация.
42. Дополнение как второстепенный член предложения; семантика дополнения; разновидности дополнений. Место дополнения по отношению к определяемому слову.
43. обстоятельство как второстепенный член предложения; разновидности обстоятельств в зависимости от их семантики. Место обстоятельства по отношению к определяемому слову. Понятие о детерминантах.
44. Осложнение простого предложения: перечень осложняющих компонентов. Осложняющие компоненты, являющиеся одновременно и «второстепенными членами» простого предложения.
45. Причастный оборот. Деепричастный оборот. Структура, семантика, место в предложении по отношению к определяемому слову. Пунктуация.
46. Сравнительный оборот. Структура, семантика. Место по отношению к определяемому слову. Пунктуация. Обращение. Именные (субстантивные) обороты с предлогами вместо, кроме... Пунктуация.
47. Однородные члены предложения. Пунктуация.

48. Осложняющие простое предложение компоненты, не являющиеся «второстепенными членами» предложения: вводные и вставные конструкции. Пунктуация.

V семестр

Вопросы к экзамену

1. Отличительные признаки литературного русского языка. Понятие о норме современного русского литературного языка. Кодифицированный и некодифицированный русский литературный язык.
2. Язык как система. Уровневое строение языка. Языковые единицы; науки, изучающие эти единицы.
3. Словари русского языка, их основные типы.
4. Сложное предложение как синтаксическая единица. Классификация сложных предложений по основным средствам связи. Семантические отношения между частями.
5. Сложносочиненное предложение. Типы сложносочиненных предложений. Пунктуация в сложносочиненном предложении.
6. Сложноподчиненное предложение. Принципы структурно-семантической классификации сложноподчиненных предложений. Пунктуация сложноподчиненного предложения.
7. Сложноподчиненные предложения расчлененного типа. Семантика придаточной части в этом типе сложноподчиненного предложения. Пунктуация.
8. Сложноподчиненные предложения нерасчлененного типа. Пунктуация в сложноподчиненном предложении этого типа.
9. Характеристика бессоюзного сложного предложения как синтаксической единицы. Семантическое соотношение частей бессоюзного предложения. Пунктуация в бессоюзном предложении.
10. Характеристика многокомпонентного сложного предложения как синтаксической единицы. Специфика строения и пунктуации многокомпонентного сложного предложения.
11. Предложения с прямой и косвенной речью. Пунктуация при прямой речи и диалогах.
12. Понятие «текст». Основные признаки текста как синтаксической и коммуникативной единицы. Понятие дискурса.
13. Основные единицы текста, их дифференциальные признаки. Основные направления и задачи лингвистического анализа текстов.
14. Содержательные особенности текста: тема/макротема и микротема; их соотношение.

15. Макроединицы текста. Сложное синтаксическое целое (ССЦ). Период. Диалогическое единство. Абзац.
16. Система средств связи в текстах. Лексико-грамматические средства связи в макроединицах. Инициальные конструкции абзацев.
17. Функционально-стилистические типы текстов. Лексико-грамматические особенности разных типов: художественного, публицистического, научного.
18. Средства выразительности, используемые в тексте.
19. Микроединицы текста. Их разновидности. Система средств связи в микроединицах текста.
20. Средства актуализации в тексте (в микроединицах, макроединицах, в текстовой последовательности в целом).

В качестве практического задания на экзамене студентам предлагается произвести комментированный лингвистический анализ текстов и входящих в них языковых единиц различных уровней.

Пример текста

Аромат весны

А весна разгоралась.

(*) На солнцепёке³ непонятно откуда появились красные пятна – это божьи коровки, смиренные, доверчивые (*). (****) Нежные серёжки вербы крупными серебряными бусинами осыпали ветки (****). Щёткой вылезла трава на лугу. (**) Вода начинает сбывать, с каждым днём всё больше и больше освобождая⁴ затопленную пойму (**). (***) Все цветы чистые, точные, без мягких переходов одного к другому, но сами они удивительно мягки: серебряные серёжки, красные божьи коровки, зелёная травка, голубое-голубое небо вверху, необъятное и величественное, и голубые-голубые подснежники² внизу – капельки неба на земле (***)! А утром и вечером – золотая вода, разукрашенная солнцем. ...Между тем поднялось¹ уже на полдень.

(Г. Троепольский)

Схема лингвистического анализа

1. Докажите, что перед Вами текст (укажите основные признаки и свойства текста). Определите тему текста и выделите смысловые части. Выделите и охарактеризуйте единицы текста. Определите микротемы. Укажите основные средства связи смысловых частей.
2. Сделайте фонетическую транскрипцию предложения (*). Выделите слова, в которых реализуются фонетические законы в области согласных. Выполнить фонетический анализ слова с пометой¹.

3. Выделите в тексте многозначные слова. Укажите слова в переносном значении. Определите вид переноса. Найдите в тексте синонимы и антонимы (если есть). Определите их вид. Сделайте лексический анализ слова с пометой².
4. Выделите в предложении (**) основы всех слов. Определите их тип. Сделайте морфемный и словообразовательный анализ слова с пометой³.
5. В предложении (***) выделите все формы слов (формообразующие аффиксы) и определите их частеречную отнесенность. Сделайте морфологический анализ слова с пометой⁴.
6. Выделите из предложения (***) все возможные словосочетания. Дать их краткую характеристику. Выделите все грамматические основы в тексте. Определите тип предложений текста. Сделайте синтаксический анализ любого предложения (по выбору).

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Алмазова А. А., Богачев Ю. П., Михалькова О. В. и др. Современный русский язык: Пособие для самостоят. работы студентов дефектолог. фак. / Под ред. А. А. Алмазовой. – М.: МПГУ, 2009. – 14 экз.
2. Белошапкина В. А., Белоусов В. Н., Брызгунова Е. А. и др. Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапкиной. – М.: Альянс, 2011. – 250 экз.
3. Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Крысин Л. П., Лекант П. А. Современный русский литературный язык: Учеб. для вузов / Под ред. П. А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2009. – 1 экз.
4. Колесникова С. М., Алтабаева Е. В., Водясова Л. П. и др. Современный русский язык / Под ред. С. М. Колесниковой. – М.: Высшая школа, 2008. – 249 экз.

б) дополнительная литература

1. Голанов И. Г. Морфология современного русского языка: Учеб. пособие. – М., 2007.
2. Гридина Т. А. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг. – М.: Флинта, 2007.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие. – М., 2005.

5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 2003.
6. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: Учеб. пособие. – М., 2005.
7. Козырев В.А., Черняк В.Д. Русская лексикография. – М., 2004.
8. Колесов В.В. История русского языка. – М.: Академия, 2005.
9. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. – М., 1982.
10. Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л. и др. Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007.
11. Михалькова О.В. Лексическая семантика и лексические категории: Учеб. пособие. – М., 2009.
12. Михалькова О.В., Осипова Л.И., Сосинская И.Н. Примерная программа дисциплины «Русский язык с основами языкознания». – М.: Прометей, 2004.
13. Николенко Л.В. Лексикология и фразеология современного русского языка. – М.: Академия, 2005.
14. Николина Н.А., Ладыженская Т.А., Михайлова О.А., Федосюк М.Ю. и др. Русский язык для студентов-нефилологов: Учеб. пособие. – М.: Флинта, 2003.
15. Осипова Л.И., Сосинская И.Н. Задания для самостоятельной работы по курсу «Русский язык с основами языкознания» (для студентов дефектологического факультета). – М., 2003.
16. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. – М.: Альянс, 2009.
17. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1956 и послед. изд.
18. Радзиховская В.К. Морфология современного русского языка. Вводный курс: Учеб. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. – М., 2001.
19. Ремчукова Е.Н. Морфология современного русского языка: категория вида глагола. – М., 2004.
20. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М., 1987.
21. Селезнева Л.В. Современное русское письмо: категории и единицы. – М., 2004.
22. Современный русский язык. Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / Под общ. ред. Л.А. Новикова. – 3-е изд. – СПб, 2001.
23. Чепасова А.М., Казарчук И.Г. Глаголы в современном русском языке: Учеб. пособие. – М., 2007.
24. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – УРСС, 2007.

25. Шубина Н. А. Пунктуация современного русского языка: Учебник. – М., 2006.
26. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 2007.
27. Щерба Л. Д. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1976.

Словари:

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. – 6-е изд. – М., 1989.
2. Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка. – 3-е изд. – М., 1986.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
4. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Словарь паронимов современного русского языка. – М., 1994.
5. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка. – 2-е изд. – М., 1969.
6. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. К. С. Горбачевич. – М.; СПб.: Наука, 2004–2012.
7. Булыко Л. Н. Большой словарь иностранных слов. – М., 2008.
8. Горбачевич К. С. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке. – М., 2000.
9. Горбачевич К. С. Словарь трудностей современного русского языка. – М., 2003.
10. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2012.
11. Денисов П. Н. Словарь сочетаемости слов русского языка. – М., 2002.
12. Красных В. И. Русские глаголы и предикативы. Словарь сочетаемости. – М., 1993.
13. Крысин А. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998.
14. Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка. – 4-е изд. – М., 1988.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: ОНИКС: Мир и образование, 2007.
16. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р. И. Аванесова. – 5-е изд., испр. и доп. – М., 1989.
17. Резниченко И. Л. Словарь ударений русского языка. – М., 2008.
18. Русский ассоциативный словарь. Кн. 3 / Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М., 1996.
19. Русский ассоциативный словарь. Кн. 4 / Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М., 1996.
20. Русский ассоциативный словарь. Кн. 5 / Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М., 1998.

21. Русский ассоциативный словарь. Кн. 6 / Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М., 1998.
22. Саяхова Л. Г. Тематический словарь русского языка. – М., 2000.
23. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М., 1978. – 2-е изд. – М., 1983.
24. Тихонов А. Н. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык. – М.: Флинта, 2008.
25. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. – М., 1985.
26. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1938.
27. Унбегаун Б. О. Русские фамилии / Пер. с англ.; общ. ред. Б. А. Успенского. – М., 1989. – 2-е изд. – М., 1995.
28. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молотова. – 4-е изд. – М., 1986.
29. Яранцев Р. И. Русская фразеология: Словарь-справочник. – М., 2006.
30. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 2002.

в) мультимедийные средства

1. 1 С: Репетитор. Русский язык. Обучающая программа для школьников старших классов и абитуриентов.
2. Курс русского языка. Электронный репетитор-тренажер.
3. Уроки русского языка Кирилла и Мефодия. Мультимедийный курс по русскому языку.
4. Светашева Т. Русский язык. Полный курс. Мультимедийный репетитор. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с. + CD.

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари он-лайн.
2. www.gramota.ru – портал о русском языке.
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы).
4. <http://uisrussia.msu.ru/linguist/index.jsp> – научно-образовательный портал «Лингвистика в России: ресурсы для исследователей».
5. <http://www.philology.ru> – русский филологический портал.
6. <http://www.chomsky.info> – официальный сайт Ноама Хомского, профессора лингвистики.
7. <http://www.e-lingvo.net> – гуманитарная электронная библиотека.
8. <http://www.grammar.ru> – культура письменной речи.
9. <http://www.onoma.newmail.ru> – ономастика России.
10. <http://www.onomastika.ru> – сайт об ономастике России.

11. <http://www.yazykoznanie.ru> – ресурс теоретической и прикладной лингвистики.
12. <http://www.triada.ru> – языковедение.
13. <http://www.lingvomania.info> – интернет-ресурс «Лингвомания: новости, заметки о языках».
14. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks / Linguist / Index_Ling.php – портал языкознания.
15. <http://uisrussia.msu.ru/linguist/index.jsp> – ресурс для исследователей лингвистики.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. При проведении лекции-визуализации применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГА

Автор:

Алмазова А. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, доцент

1. Цель дисциплины – сформировать готовность к использованию лингвистических и литературоведческих знаний и умений в различных видах профессиональной деятельности дефектолога.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности дефектолога» входит в состав блока дисциплин «Филологические основы дефектологического образования», относится к базовой части профессионального цикла (3.1.8.).

Базовыми для ее изучения являются дисциплины: «Основы речевой культуры дефектолога», «Техника речи», «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Современный русский язык», «Литература с основами литературоведения», «Психолого-педагогическая

диагностика развития лиц с ОВЗ», часть разделов дисциплины «Логопедия» Параллельно изучаются «Логопедия». «Психолингвистика», «Методика развития речи дошкольников», «Методика обучения русскому языку».

Дисциплина является основой для изучения дисциплин по выбору, входящих в модули «Современные образовательные технологии в логопедии» и «Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ», для прохождения педагогической практики и подготовки к итоговой аттестации.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

Изучение дисциплины направлено на формирование следующих **компетенций:**

- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке;
- готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии (ОК-5);
- способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способностью к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ (ПК-1);
- готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к применению лингвистического анализа (ПК-11).

В результате изучения дисциплины студент должен знать:

- основные положения и концепции изучения русского языка и литературы,
- современные тенденции в развитии филологии и их значение для системы дефектологических знаний,
- сферы и задачи использования лингвистических и литературоведческих знаний в профессиональной деятельности логопеда,
- процессы и тенденции, характерные для различных уровней системы русского языка на современном этапе, и специфику их реализации в речи,
- основные проблемы и принципы использования произведений словесности в профессиональной деятельности логопеда;

уметь:

- определять лингвистическую сущность выявленных отклонений от нормы в устной и письменной речи,
- осуществлять отбор произведений литературы и устного народного творчества для решения задач профессиональной деятельности,

- обоснованно использовать конкретный языковой, речевой и литературный материал в различных видах профессиональной деятельности; **владеть:**
- навыками сбора, анализа, интерпретации языковых, речевых и литературных фактов в соответствии с задачами профессиональной деятельности,
- навыками устной и письменной коммуникации в профессиональной деятельности.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы (108 часов).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Система филологических знаний	6	2		4		6
2	Лингвистика в профессиональной деятельности логопеда	6	10		20		24
3	Использование произведений словесности в профессиональной деятельности логопеда	6	6		14		21
4							
	Всего:		18		38		51

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
1	Филология и дефектология как смежные области научного знания	Дефектология в системе гуманитарных наук Филология как «любовь к слову». Лингвистика и литературоведение в системе филологических знаний. Традиции и современные тенденции изучения филологии как базовой для логопедии науки

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
2	Лингвистика в профессиональной деятельности логопеда	Язык, речь, речевая деятельность. Системное строение языка. Взаимодействие языковых единиц разных уровней. Антропоцентрические направления лингвистических исследований. Лингвистический анализ единиц языка и речи Применение лингвистического анализа в целях отбора материала для диагностической, коррекционно-развивающей, исследовательской деятельности логопеда. Лингвистический анализ речевой продукции лиц с нарушениями речи. Специальная лингводидактика как наука об обучении языку детей с ОВЗ. Интерпретация лингвистических фактов в учебных целях. Работа по развитию речи и обучению русскому языку детей с речевыми нарушениями. Нормы русского литературного языка. Современные тенденции развития языковых норм. Профессиональная устная и письменная речь логопеда
3	Использование произведений словесности в профессиональной деятельности логопеда	Литература как часть культуры. Гуманизм как категория литературы. Жанры и роды литературы. Детская литература. Фольклор. Использование произведений словесности в рамках культурно-просветительской деятельности. Формирование адекватного отношения к лицам с ОВЗ. Отбор и использование произведений детской литературы и фольклора для решения задач диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. Произведения словесности как средство воспитания детей с нарушениями речи. Библиотерапевтические технологии в преодолении нарушений речи и их последствий

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (информационные лекции, эвристические беседы), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, проблемная лекция, лекция-визуализация, практические занятия в формате практикума, круглого стола и на основе кейс-метода, деловая игра, семинар-дискуссия, выполнение информационных и творческих проектов.

6. Самостоятельная работа студентов

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Филология и дефектология как гуманитарные науки	Реферирование литературы и подготовка сообщений по тематике раздела («Филология и дефектология в системе гуманитарных знаний», «Языкознание в системе филологических знаний», «Лингвистика и логопедия», «Русская словесность и ее изучение», «Слово как средство коммуникации и способ познания мира»)	6
2	Лингвистика в профессиональной деятельности дефектолога	Конспектирование литературы и подготовка сообщений о языковой системе. Подготовка к обсуждению диагностических кейсов: анализ языкового материала, используемого для диагностики нарушений речи (в пособиях); анализ образцов устной и письменной речи (норма и нарушения речи). Отбор, анализ и презентация языкового материала для логопедической работы с детьми и взрослыми по различным направлениям: коррекция нарушений произносительной стороны речи, словарная работа, формирование грамматических средств языка, формирование связной речи; коррекция нарушений письма и чтения. Подготовка к проведению деловой игры «Занятие по развитию речи в логопедической группе детского сада», «Урок русского языка в школе V вида». Подготовка информационного проекта «Языковые нормы и их развитие». Подготовка к проведению дискуссии «Профессиональная речь логопеда»	24

3	Литературоведение в профессиональной деятельности дефектолога	Подготовка к проведению круглого стола на тему «Художественная литература как средство формирования толерантного отношения к другому человеку». Подготовка сообщений «Детские» фольклорные жанры», «Художественная и педагогическая ценность сказки» с мультимедийной презентацией материала. Подготовка обзора библиотерапевтических технологий с презентацией материала. Составление библиографической картотеки для профессиональной деятельности. Подготовка творческого проекта «Фольклорные произведения и их использование в логопедической работе» (определение задач работы, обоснование выбора произведений и методов работы с ними, включая выразительное чтение, моделирование, и демонстрация фрагментов занятий)	16
---	---	---	----

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1). Диагностирующий контроль (цель – выявить актуальный уровень лингвистических и литературоведческих знаний студентов, а также их представления о роли филологии в логопедии):

- эссе;
- тестирование.

Тематика эссе:

«Профессиональное значение лингвистики»;

«Русская словесность в моей будущей профессии».

Образцы тестовых заданий:

1. Какой из перечисленных терминов называет понятия, не относящиеся к сфере изучения литературного языка?

- a) кодифицированный литературный язык;
- b) языковая норма;
- c) жаргон;
- d) язык и речь.

2. Определите тип системных связей слов (установите соответствие):

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1) Парадигматические связи. | а. Словообразовательные; между значениями многозначного слова. |
| 2) Синтагматические связи. | б. Синонимы, антонимы, тематические группы. |
| 3) Деривационные связи. | в. Сочетаемость: частей речи, лексических значений. |

Укажите лишнее:

- 1) а) эпос, б) лирика, с) повесть, d) драма;
- 2) а) идея, б) жанр, с) сюжет, d) стилистика;
- 3) а) аллегория, б) эпифора, с) метафора, d) метонимия;
- 4) а) А. И. Солженицын, б) Б. Л. Пастернак, с) М. А. Булгаков, d) Ф. М. Достоевский;
- 5) а) «Ася», б) «Мертвые души», с) «Портрет», d) «Тарас Бульба»;
- 6) а) Арбенин, б) Нина, с) Шприх, d) Скалозуб;
- 7) а) частушки, б) заклички, с) сказки, d) потешки;
- 8) а) «Снегурочка», б) «Щелкунчик и мышинный король», с) «Госпожа метелица», d) «Снежная королева».

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Филология и дефектология как гуманитарные науки	Обсуждение и оценка материалов рефератов и презентаций
2	Лингвистика в профессиональной деятельности дефектолога	Обсуждение и оценка сообщений. Обсуждение диагностических кейсов, анализ выводов и решений. Обсуждение и оценка языкового материала для логопедической работы по различным направлениям Проведение деловой игры. Защита информационных проектов. Проведение дискуссии с привлечением материалов лингвистического анализа образцов речи дефектологов (аудио-, видеозаписи; образцы заполненных нормативных документов)
3	Литературоведение в профессиональной деятельности дефектолога	Проведение круглого стола. Обсуждение и оценка сообщений и обзоров. Обсуждение и оценка библиографических картотек. Защита творческих проектов

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *зачет*.

Содержание контрольного мероприятия: *оценка совокупности учебных достижений (портфолио)*.

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Алмазова А. А., Богачёв Ю. П., Никульцева В. В. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов дефектологического факультета. – М., 2008.
2. Арзамасцева И. Н. Детская литература: Учеб. для вузов по специальности «Педагогика и методика нач. образования» и направлению подгот. «Педагогика» / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – 6-е изд., испр. – М.: Academia, 2009.
3. Белошапкова В. А., Белоусов В. Н., Брызгунова Е. А. и др. Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой. – М.: Альянс, 2011.
4. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для вузов по специальности «Педагогика и методика нач. образования». – 5-е изд., стер. – М.: Academia, 2008.
5. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для вузов по специальности «Русский язык и литература» / Н. А. Николина. – 3-е изд., стер. – М.: Academia, 2008.
6. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для сред. спец. и высш. учеб. заведений по специальности «Логопедия» / Под ред. А. А. Алмазовой и В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010.
7. Рябинина Н. В. Основы анализа художественного текста: Учеб. пособие для вузов по направлению 031000 и специальности 031001 «Филология» / Н. В. Рябинина. – М.: Флинта: Наука, 2009.
8. Чернец Л. В. Введение в литературоведение: Учеб. для вузов по специальности и направлению подготовки «Филология». – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia, 2010.

б) дополнительная литература

1. Абелева И. Ю. Механизмы коммуникативной речи: Учеб.-моногр. пособие / Подгот. к изд. и ред. В. И. Селиверстова. – М.: Парадигма, 2012.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для деф. фак. пед. вузов. – М.: Владос, 2004.
3. Ахутина Т. В., Горелов И. Н., Залевская А. А. и др. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов; Акад. наук СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1985.
4. Ахутина Т. В. Нейро-лингвистический анализ динамической афазии. – 1975.
5. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейро-лингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
6. Богачёв Ю. П. Основы лингводидактики: Моногр. – М.: Прометей, 2005.
7. Богачёв Ю. П., Сосинская И. Н. Лексические основы речи коррекционного педагога: Учеб. пособие для студентов-дефектологов. – М.: МПГУ, 2010.
8. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004.
9. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: Энцикл. слов.-справ. / Под ред. А. П. Сковородникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 2-е изд. – М.: УРСС, 2004.
11. Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи: Учеб. пособие для вузов по специальности 032900 (050301), Рус. яз. и лит. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 8 экз.
12. Детская литература. Выразительное чтение: Практикум: Для сред. проф. учеб. заведений / О. В. Астафьева, А. В. Денисова, И. Л. Днепровы / Под. ред. Т. В. Рыжковой. – М.: Academia, 2007. – 10 экз.
13. Дик Н. Ф. Увлекательная внеклассная работа в начальных классах: Конкурс.-игровые программы. Игровые путешествия и утренники. Фольклор. праздники. Занимат. викторины и игровые шоу / Н. Ф. Дик. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
14. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998.

15. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2004.
16. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2004.
17. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2000.
18. Зубарева Е. Е. Хрестоматия по детской литературе: Учеб. пособие / Авт.-сост.: Е. Е. Зубарева и др. / Под ред. Е. Е. Зубаревой; Междунар. акад. наук пед. образования. – М.: Дашков и К, 2001.
19. Зыкова М. Н. Фольклоротерапия: Учеб. пособие / М. Н. Зыкова; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.; Воронеж: б. и., 2004.
20. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Флинта: Наука, 1998.
21. Капица Ф. С. Русский детский фольклор: Учеб. пособие для пед. вузов / Ф. С. Капица, Т. М. Колядич. – М.: Флинта: Наука, 2002.
22. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Отв. ред. Т. В. Булыгина; Акад. наук СССР, ин-т языкознания. – [б. м.] Наука, 1984.
23. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для студентов-заочников дефектол. фак. пед. ин-тов / Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М.: Просвещение, 1982.
24. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста: Метод. рекомендации для пед. и психокоррекц. работы / Л. Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2004.
25. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Отв. ред. Ю. Д. Дешериев; Акад. наук СССР. – М.: Наука, 1989.
26. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие для студентов. – 2-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 1998.
27. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: [Моногр.]. – 3-е изд., стер. – М.: УРСС, 2005.

28. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
29. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование: Учеб. пособие по направлению и специальностям психологии. – М.: Academia, 2002.
30. Лучшая вузовская лекция. Академическая филология. Литературоведение. Лингвистика / Отв. ред. И. Г. Минералова. – М.: МПГУ, 2005.
31. Микляева Н. В. Сказкотерапия в ДОУ и в семье: Метод. пособие / Н. В. Микляева, С. Н. Толстикова, Н. П. Целикина. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
32. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2008.
33. Практика сказкотерапии: Сб. сказок, игр и терапевт. программ / Под ред. Н. А. Сакович. – СПб.: Речь, 2006.
34. Никитченков А. Ю. Теория и практика преподавания фольклора в начальной школе: Учеб. пособие по направлению 050100 «Пед. образование» профилю подготовки образования «Начальное образование» (квалификация «бакалавр») / А. Ю. Никитченков: Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение выс. проф. образования «Моск. пед. гос. ун-т». – М.: Прометей, 2011.
35. Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы науч. конф. (СПб., 27–29 марта 2006) / С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др. – СПб.: СПб. ИРАВ, 2006.
36. Пескишева Т. А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4–7 лет с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия) / Т. А. Пескишева; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008.
37. Поповская Л. В. Лингвистический анализ художественного текста в вузе: Учеб. пособие для филол. фак. по направлению 031000 и специальности 031001 – «Филология» / Л. В. Поповская (Лисоченко). – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
38. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004.
39. Психоллингвистика и современная логопедия: Моногр. сб. / Под ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997.
40. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990.

41. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / Ин-т дошк. воспитания и семейн. образования РАО. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
42. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника: Метод. пособие с ил. – Екатеринбург: Литур, 2000.
43. Цейтлин С. Н. Проблемы онтолингвистики: Сб. работ молодых исследователей / С. Н. Цейтлин (отв. ред.), В. В. Казаковская. – СПб., 1997.
44. Шанский Н. М. Сборник упражнений по лингвистическому анализу художественного текста: Учеб. / Н. М. Шанский, Ш. А. Махмудов. – СПб.: Просвещение, 1992.
45. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990.
46. Язык как коммуникативная деятельность человека: [Сб. науч. тр.] / Е. И. Шендельс (отв. ред.) и др. – М.: б. и., 1987.

в) мультимедийные средства

1. Большая Энциклопедия России. Русский Язык / CD-ROM – ИДДК.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / CD – ООО «Директмедиа Паблишинг».
3. Презентации и видео- и аудиоресурсы по отдельным разделам курса.

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари и энциклопедии он-лайн.
2. www.gramota.ru – интернет-портал о русском языке.
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы).
4. <http://www.filologia.ru> – обширный каталог ссылок по филологии и лингвистике.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. Для проведения лекции-визуализации применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Рабочая программа учебной дисциплины СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Квалификация (степень) выпускника: магистр

Автор:

Алмазова А. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания

1. Цель освоения дисциплины: формирование у студентов готовности к профессиональной деятельности через ознакомление с актуальными теоретическими и методологическими концепциями современной лингвистики, формирование целостного представления о системе взаимосвязей лингвистики и дефектологии, формирование практических умений, обеспечивающих реализацию лингвистического аспекта изучения и коррекции нарушений развития.

2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина «Современные лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии» относится к базовой части профессионального цикла (2.1.2.).

Для освоения дисциплины «Современные лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии» студенты используют знания, умения и навыки, сформированные у них в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, а также дисциплин лингвистической направленности на предыдущей ступени образования.

Параллельно с дисциплиной «Современные лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии» изучаются «История и философия специальной педагогики и специальной психологии», «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования», «Методология психолого-педагогического исследования», «Иностранный язык», «Основы организации научно-исследовательской работы», «Медико-биологические проблемы дефектологии», «Особенности психического развития лиц с ОВЗ».

Дисциплина «Современные лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии» является предшествующей по отношению к изучению дисциплин, посвященных изучению технологий диагностики и коррекции нарушений развития, а также необходимы для прохождения педагогической и научно-исследовательской практики, написания курсовых работ, подготовки и защиты магистерской диссертации.

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенций:

- способность свободно использовать русский и иностранный языки как средства делового общения (ОК-3);
- способность изучать и систематизировать достижения отечественных и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний (ПК-10);
- готовность к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, презентаций, использованию их в профессиональной деятельности (ПК-12).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен *знать*:

- теоретические сведения о системе современного русского литературного языка, понятийный аппарат лингвистических исследований,
- систему понятий интегративных областей лингвистических знаний (психолингвистика, онтолингвистика, социолингвистика, нейролингвистика, коммуникативная лингвистика и др.), значимых для дефектологии,
- теории, концепции, методы и специфику организации лингвистических исследований,
- методологию, основные направления и специфику лингвистических исследований в дефектологии;

уметь и владеть практическими навыками:

- работать с научной и учебной лингвистической литературой, а также литературой по интегративным областям лингвистических знаний,
- определять задачи, моделировать и проводить лингвистические исследования, необходимые для достижения целей профессиональной деятельности, прогнозировать и интерпретировать их результаты,
- экстраполировать лингвистические знания на решение прикладных задач профессиональной деятельности дефектолога,
- использовать комплексный междисциплинарный подход при оценке языкового и речевого материала,
- совершенствовать собственное речевое мастерство, повышать речевую культуру.

4. Структура и содержание дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа).

Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
1	Основные направления исследования языковой системы в лингвистике	I	4		3		8
2	Коммуникативные аспекты изучения языка	I	3		4		10
3	Интегративные области лингвистических знаний	I	4		4		10
4	Лингвистические исследования в профессиональной деятельности дефектолога	I	4		4		12
	Всего:		15		15		42

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
1	Основные направления исследования языковой системы в лингвистике	Социальная сущность языка. Язык как система. Синтагматические и парадигматические отношения языковых единиц разных уровней. Современные направления лингвистических исследований. Методы лингвистических исследований
2	Коммуникативные аспекты изучения языка	Язык, речь, речевая деятельность. Язык и другие знаковые коммуникативные системы. Вербальные и невербальные средства коммуникации. Коммуникативная лингвистика. Текст как единица коммуникации. Категории и структура текста. Коммуникативные аспекты изучения текста. Текст и дискурс. Нормы современного русского литературного языка

3	Интегративные области лингвистических знаний	Дефектология как интеграция медико-биологических, психологических, лингвистических, социальных, педагогических знаний. Психолингвистика. Онтолингвистика. Социолингвистика. Нейролингвистика. Их связь с дефектологией как интегративной областью научных знаний
4	Лингвистические исследования в профессиональной деятельности дефектолога	Роль лингвистических знаний в различных областях дефектологии (логопедия, сурдопедагогика и др.). Лингвистический анализ в исследовательской деятельности дефектолога, диагностической и коррекционной работе с лицами с ОВЗ. Лингводидактика и ее реализация в обучении детей с ОВЗ

5. Образовательные технологии

В процессе преподавания дисциплины реализуются как традиционные образовательные технологии (информационные лекции, эвристические беседы), так и отдельные формы инновационных технологий. В частности, проблемная лекция, лекция-визуализация, практические занятия в формате практикума и на основе кейс-метода, деловая игра, семинар-дискуссия, выполнение информационных и исследовательских проектов

6. Самостоятельная работа студентов

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)
1	Основные направления исследования языковой системы в лингвистике	Реферирование литературы по языкознанию и подготовка презентаций материалов рефератов	5
		Подготовка информационного проекта «Методы лингвистических исследований»	5
2	Коммуникативные аспекты изучения языка	Конспектирование литературы и подготовка сообщений по материалам исследований единиц коммуникации	3
		Анализ речевых ситуаций (кейсов), отражающих реализацию/нарушение норм речевой коммуникации	3
		Подготовка к проведению дискуссии «Изменение норм речевой коммуникации: плюсы и минусы»	4

3	Интегративные области лингвистических знаний	Подготовка информационных проектов на тему «Психолингвистика (онтолингвистика, социолингвистика, нейролингвистика) и дефектология: пересечение научных знаний»	6
		Составление глоссария лингвистических (психолингвистических, социолингвистических и др.) терминов, используемых в дефектологии	4
4	Лингвистические исследования в профессиональной деятельности дефектолога	Подготовка исследовательского проекта «Лингвистические исследования в дефектологии (по материалам научно-методической литературы)»	5
		Подготовка материалов к практикуму «Лингвистический анализ единиц языка и речи»	3
		Подготовка к проведению деловой игры «Уроки русского языка в специальных (коррекционных) школах»	4

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Средства оценивания:

1) **Диагностирующий контроль** (цель – выявить актуальный уровень речевой культуры студентов, а также их представления о роли лингвистики в дефектологии):

- эссе;
- дискуссия.

Тематика эссе:

- 1) «Русский язык в профессии дефектолога»;
- 2) «Дефектология и лингвистика: точки пересечения».

Проблематика дискуссий:

- 1) «Зачем дефектологу изучать лингвистику?»
- 2) «Речевая коммуникация дефектолога: проблемы и пути их решения».

2) Текущий контроль.

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля
1	Основные направления исследования языковой системы в лингвистике	Обсуждение и оценка материалов рефератов и презентаций. Защита информационных проектов

2	Коммуникативные аспекты изучения языка	Обсуждение и оценка сообщений и презентаций. Анализ кейсов. Проведение дискуссии
3	Интегративные области лингвистических знаний	Защита информационных проектов. Обсуждение и оценка глоссариев
4	Лингвистические исследования в профессиональной деятельности дефектолога	Защита исследовательских проектов. Мониторинг результатов практикума. Проведение деловой игры

3) Промежуточная аттестация.

Форма контроля: *зачет*.

Содержание контрольного мероприятия: *оценка совокупности учебных достижений (портфолио)*.

При проведении промежуточной аттестации учитываются данные мониторинга результатов практических занятий.

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

1. Абелева И. Ю. Механизмы коммуникативной речи: Учеб.-моногр. пособие / Подгот. к изд. и ред. В. И. Селиверстова. – М.: Парадигма, 2012. – 5 экз.
2. Алмазова А. А., Богачёв Ю. П., Никульцева В. В. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для студентов дефектологического факультета. – М., 2008. – 322 экз.
3. Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи: Учеб. пособие для вузов по специальности 032900 (050301) «Рус. яз. и лит». – М.: Флинта: Наука, 2006. – 8 экз.
4. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи. – М.: Проспект, 2009.
5. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование: Учеб. пособие для вузов по направлению 540300 «Филол. образование». – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 2 экз.
6. Леонтьев А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / Под ред. А. С. Маркосян и др. – М.: Смысл, 2008. – 2 экз.

7. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: Курс лекций по общ. языкознанию. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 3 экз.
8. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для сред. спец. и высш. учеб. заведений по специальности «Логопедия» / Под ред. А. А. Алмазовой и В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010. – 4 экз.
9. Сусов И. П. Введение в языкознание: Учеб. для лингвист. и филол. специальностей. – М.: Восток-Запад, 2007. – 2 экз.
10. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. пособие для вузов. – 4-е изд., стер. – М.: Academia, 2008. – 1 экз.

б) дополнительная литература

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для деф. фак. пед. вузов. – М.: Владос, 2004.
2. Андреева Л. В. Сурдопедагогика: Учеб. для пед. вузов. – М.: Academia, 2005.
3. Артамонов В. Л., Батов В. И., Бгажноков Б. Х. и др. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974.
4. Ахутина Т. В., Горелов И. Н., Залевская А. А. и др. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов; Акад. наук СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1985.
5. Ахутина Т. В. Нейро-лингвистический анализ динамической афазии. – 1975.
6. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейро-лингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
7. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: Социопсихолингвистические аспекты / Под ред. А. А. Леонтьева. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987.
8. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолнгвистика: Учеб. [для вузов]. – М.: РГГУ, 2001.
9. Бенвенист Э. Общая лингвистика: [Сб.] / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2002
10. Богачёв Ю. П. Основы лингводидактики: Моногр. – М.: Прометей, 2005.
11. Богачев Ю. П., Сосинская И. Н. Лексические основы речи коррекционного педагога: Учебное пособие для студентов-дефектологов. – М.: МПГУ, 2010.

12. Быкова Л. М., Горбунова Е. А., Зыкова Т. С., Носкова Л. П. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. для пед. вузов по специальности «Сурдопедагогика» / Под ред. Л. М. Быковой. – М.: Владос, 2002.
13. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия / Сост. К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004.
14. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: Энцикл. слов.-справ. / Под. ред. А. П. Сковородникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009.
15. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 2-е изд. – М.: УРСС, 2004.
16. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психоллингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998.
17. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2004.
18. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. – М., 1976.
19. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2000.
20. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Отв. ред. Т. В. Булыгина; Акад. наук СССР, ин-т языкознания. – [б. м.] Наука, 1984.
21. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для студентов-заочников дефектол. фак. пед. ин-тов / Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М.: Просвещение, 1982.
22. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов по специальности 031600 (050713) – сурдопедагогика / К. В. Комаров. – [2-е изд., испр.]. – М.: ОНИКС 21 век, 2005.
23. Крысин Л. П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка / Отв. ред. Ю. Д. Дешериев; Акад. наук СССР. – М.: Наука, 1989.
24. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М., 1988.
25. Леонтьев А. А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания: [Моногр.]. – 3-е изд., стер. – М.: УРСС, 2005.

26. Лингвистические исследования: Эволюция и функционирование языка: Сб. науч. тр. / В. И. Томашпольский (отв. ред.) и др. – Екатеринбург, 1994.
27. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
28. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование: Учеб. пособие по направлению и специальностям психологии. – М.: Academia, 2002
29. Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы науч. конф. (Санкт-Петербург, 27–29 марта 2006) / С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др. – СПб.: СПб. ИРАВ, 2006.
30. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1977.
31. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004.
32. Психоллингвистика и современная логопедия: Моногр. сб. / Под ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997.
33. Пузанов Б. П., Коняева Н. П., Горский Б. Б. и др. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие [для вузов] / Под ред. Б. П. Пузанова. – 4-е изд., стер. – М.: Academia, 2008.
34. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990.
35. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / Ин-т дошк. воспитания и семейн. образования РАО. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
36. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника: Метод. пособие с ил. – Екатеринбург: Литур, 2000.
37. Цейтлин С. Н. Проблемы онтолингвистики: Сб. работ молодых исследователей / С. Н. Цейтлин (отв. ред.), В. В. Казаковская. – СПб., 1997.
38. Чигринова И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся / Науч.-исслед. ин-т педагогики УССР. – Киев: Радянська школа, 1983.
39. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психоллингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990.
40. Язык как коммуникативная деятельность человека: [Сб. науч. тр.] / Е. И. Шендельс (отв. ред.) и др. – М.: б. и., 1987.

в) мультимедийные средства

1. Белянин В. П. Психолингвистика или волшебные слова убеждения / CD – ИД «Равновесие».
2. Большая Энциклопедия России. Русский Язык / CD-ROM – ИДДК.
3. Классические труды по зарубежной лингвистике. Вторая половина XX века / CD-ROM. – Серия: Электронная библиотека – Новый диск, 2009 г.
4. Королева М. Говорим по-русски с Мариной Королёвой. Выпуски 1–2 (аудиокнига CD).
5. Лингвистический энциклопедический словарь / CD – ООО «Директмедиа Паблишинг».
6. Презентации и видео- и аудиоресурсы по отдельным разделам курса.

г) интернет-ресурсы

1. www.slovari.ru – словари и энциклопедии он-лайн.
2. www.gramota.ru – интернет-портал о русском языке.
3. <http://www.ruslang.ru> – сайт института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (лингвистические ресурсы).
4. <http://www.filologia.ru> – обширный каталог ссылок по филологии и лингвистике.

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Аудиторные занятия проводятся с использованием стандартного набора учебной мебели и учебного оборудования. Для проведения лекции-визуализации применяется мультимедийное оборудование.

В зависимости от избранной методики проведения практических занятий используются плакаты, таблицы, иллюстрации, аудиозаписи, видеофильмы и комплекты слайдов, отвечающие проблематике и образовательным задачам дисциплины.

Учебно-методическое пособие

Алмазова Анна Алексеевна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Редактор *Дубовец В. В.*

Оформление обложки *Удовенко В. Г.*

Компьютерная верстка *Дорожкина О. Н., Потрахов И. А.*

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.

Тел.: (499) 730-38-61

E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано в печать 25.11.2014. Формат 60х90/16.

Бум. офсетная. Печать цифровая. Объем 12,75 п. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 348.

ISBN 978-5-4263-0180-1



9 785426 301801