

RU

Методические основы конвергенции логопедических технологий и методики обучения русскому языку как иностранному при коррекции нарушений речи у детей-билингвов

Никольская Н. И.

Аннотация. В статье рассматриваются методические основы конвергенции логопедических технологий и методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в контексте коррекции речевых нарушений у детей-билингвов. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке модели конвергенции логопедических технологий и методики РКИ, обеспечивающей комплексную коррекцию речевых нарушений у детей-билингвов на основе полного учета основных принципов обучения РКИ. В работе раскрываются теоретико-методические основания интеграции двух направлений с опорой на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, психолингвистические концепции А. А. Леонтьева, теории билингвизма и языковой интерференции, а также коммуникативно-деятельностные принципы обучения РКИ. Научная новизна исследования заключается в разработке дидактико-методической модели, которая закладывает основу для будущей доработки существующей программы логопедической работы с детьми-билингвами – с полным учетом основных принципов методики обучения РКИ и с опорой на принцип конвергенции в науке. В рамках настоящей статьи представлена целостная модель, предусматривающая последовательную реализацию принципа концентризма для поэтапного углубления языковых знаний, расширения охвата лексических тем и последовательного усложнения грамматических моделей. Модель также нацелена на усиление коммуникативной направленности коррекционных занятий за счет моделирования реальных речевых ситуаций и обеспечение системности в развитии всех компонентов речевой деятельности у детей-билингвов. Разработанная модель интегрированного коррекционно-обучающего процесса включает диагностический, обучающий, коррекционный, организационно-методический и оценочный компоненты, которые в перспективе обеспечат преемственность обучения РКИ и логопедической коррекции в рамках будущей программы. Каждый компонент модели задает концептуальные ориентиры для проектирования конкретных методических решений, дидактических материалов и алгоритмов взаимодействия специалистов.

EN

Methodological foundations of the convergence of speech therapy technologies and Russian as a Foreign Language teaching methodology in correcting speech disorders in bilingual children

N. I. Nikolskaya

Abstract. The article examines the methodological foundations of the convergence of speech therapy technologies and Russian as a Foreign Language (RFL) teaching methodology in the context of correcting speech disorders in bilingual children. The study aims to theoretically substantiate and develop a model for the convergence of speech therapy technologies and RFL methodology, which provides comprehensive correction of speech disorders in bilingual children while fully incorporating the core principles of RFL instruction. The paper outlines the theoretical and methodological foundations of integrating these two fields, relying on L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, A. A. Leontiev's psycholinguistic concepts, theories of bilingualism and language interference, and the communicative-activity principles of RFL instruction. The scientific novelty of the study lies in the development of a didactic-methodological model that lays the groundwork for the future refinement of existing speech therapy programs for bilingual children, fully integrating the core principles of RFL methodology and relying on the scientific principle of convergence. Within this article, a holistic model is presented, which provides for the sequential implementation of the concentric principle (concentricity) to achieve step-by-step deepening of linguistic

knowledge, expansion of lexical topics, and progressive complication of grammatical models. The model also aims to strengthen the communicative orientation of corrective classes by modeling real-life speech situations and ensuring systematicity in the development of all components of speech activity in bilingual children. The developed model of the integrated corrective and educational process includes diagnostic, instructional, corrective, organizational-methodological, and evaluative components, which will ultimately ensure continuity between RFL instruction and speech therapy correction in future curricula. Each component of the model sets conceptual guidelines for designing specific methodological solutions, didactic materials, and algorithms for interprofessional interaction.

Введение

В условиях глобализации и активизации миграционных процессов в Российской Федерации существенно возросло число детей-билингвов, осваивающих русский язык в качестве неродного (иностранного). Особую категорию среди них составляют дети с нарушениями речевого развития, требующие специализированной коррекционной помощи. Традиционные логопедические методики, разработанные для монолингвальной среды, не учитывают специфику билингвизма, а методики обучения РКИ не предусматривают работу с речевыми нарушениями. Это создает объективную необходимость методического осмысления и практической реализации конвергенции двух направлений для обеспечения эффективной помощи данной категории обучающихся.

Конвергенция в науке представляет собой фундаментальный принцип сближения, интеграции и взаимопроникновения различных дисциплин, методов и технологий для решения сложных комплексных задач (Баксанский, 2021). В контексте данного исследования этот принцип позволяет преодолеть фрагментарность предшествующих подходов к интеграции логопедических технологий и методик РКИ и сформировать целостную теоретическую конструкцию, на базе которой может быть создана усовершенствованная практическая программа.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающей потребностью в комплексной коррекционно-развивающей помощи детям-билингвам с нарушениями речи и недостаточной разработанностью методических основ интеграции логопедических технологий и методик обучения РКИ. Существующая программа коррекции нарушений речи для данного контингента детей, разработанная Г. В. Чиркиной и А. В. Лагутиной (Приводится по: Филичева, Чиркина, Туманова, 2009), хотя в целом и базируется на коммуникативном подходе, учитывая отдельные принципы методики РКИ (такие как ситуативно-тематическое представление языкового материала и функциональный подход к его отбору), но не реализует другие важнейшие принципы в полном объеме – в частности, не в полной мере обеспечены принципы концентризма и изучения лексики и морфологии на синтаксической основе (в виде структурных моделей с увеличением их сложности), предложенные одним из основателей методики РКИ, Б. В. Белевым (1965). Это ограничивает потенциал коррекционной работы и снижает эффективность освоения русского языка как неродного (иностранного).

Дополнительно в данной работе впервые будет обосновано использование в модели работы с детьми-билингвами с нарушениями речи принципа «пропедевтической избыточности или тотальности» при диагностике их русской речи вместо принципа «учета родного языка». Такой принцип позволит сделать модель универсальной, подходящей для работы в группе детей, гетерогенной по носительству языков (то есть в коррекционно-обучающей группе могут быть дети, владеющие разными родными языками).

Предложенная модель может служить научной основой для создания и последующего внедрения усовершенствованной программы в деятельность образовательных и коррекционных учреждений, работающих с детьми-билингвами.

Объектом исследования выступает процесс коррекции речевых нарушений у детей-билингвов в условиях освоения русского языка как неродного. Предметом исследования являются методические основы конвергенции логопедических технологий и методики обучения РКИ в работе с данной категорией обучающихся.

Задачи исследования:

- провести теоретический обзор по теме исследования для изучения основ, касающихся логопедических технологий и методики обучения РКИ в контексте коррекции речевых нарушений у детей-билингвов;
- изучить методические подходы к коррекции речевых нарушений у детей-билингвов, разработанные в советский и постсоветский периоды;
- разработать дидактико-методическую модель конвергенции логопедических технологий и методики обучения русскому языку как иностранному при коррекции нарушений речи у детей-билингвов.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют: культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского (1935), раскрывающая социальную природу речевого развития; психолингвистические концепции речевой деятельности А. А. Леонтьева, описывающие механизмы порождения и восприятия речи (Арутюнова, 2012); теории билингвизма и языковой интерференции, позволяющие понять специфику взаимодействия языков в сознании ребенка (Салихова, 2016); современные подходы к коррекции речевых нарушений в логопедии (Цейтлин, Круглякова, 2024); коммуникативный подход в методике обучения РКИ (Тимофеева, 2023).

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: системный анализ научной литературы в области логопедии, психолингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного, а также междисциплинарных исследований, посвященных феномену детского билингвизма – данный подход позволяет выявить существующие концептуальные пересечения и расхождения в трактовке речевых нарушений и способах их преодоления в полиязычной среде; сравнительно-сопоставительный метод,

направленный на выявление типологических расхождений и сходств фонетико-фонематических, лексико-грамматических и синтаксических систем родного языка ребенка и русского языка, что обуславливает специфику проявления интерференции и определяет векторы коррекционного воздействия.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что конвергенция логопедических технологий и методики РКИ будет наиболее эффективной при условии полного учета всех основных принципов методики РКИ, включая концентризм и изучения лексики и морфологии на синтаксической основе (в виде структурных моделей с увеличением их сложности). Предполагается, что такая интеграция позволит не только преодолеть речевые нарушения, но и сформировать устойчивую речевую компетенцию на русском языке, способствующую успешной языковой и социокультурной адаптации детей-билингвов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о закономерностях речевого развития детей-билингвов с нарушениями речи, уточнении понятийного аппарата логопедии и методики РКИ в контексте их интеграции, а также в развитии теории коррекционно-развивающего обучения.

Практическая значимость состоит в возможности внедрения разработанной дидактико-методической модели в практику образовательных и коррекционных учреждений, работающих с детьми-билингвами. Предложенные подходы позволят повысить эффективность логопедической помощи и обучения русскому языку, обеспечивая полноценное речевое развитие и социальную адаптацию данной категории обучающихся.

Обсуждение и результаты

Исследование логопедических технологий и методики обучения РКИ при коррекции нарушений речи у детей-билингвов требует обращения к комплексу научных концепций, раскрывающих закономерности речевого развития в условиях двуязычия и специфику коррекционно-обучающего воздействия.

В начале исследования считаем важным провести обоснование выбора концепции конвергенции для совместного применения логопедических технологий и методики обучения РКИ при коррекции нарушений речи у детей-билингвов. Данная концепция опирается на ряд фундаментальных научных положений, раскрывающих специфику речевого развития в условиях билингвизма и необходимость комплексного коррекционно-обучающего воздействия.

Термин «конвергенция» в данном контексте наиболее точно отражает суть процесса, поскольку подразумевает не механическое объединение отдельных элементов логопедической коррекции и обучения РКИ, а формирование целостной системы, в которой происходит взаимопроникновение и взаимообогащение двух методических направлений. В лингвистике и педагогике конвергенция традиционно обозначает сближение или слияние различных языковых или методических систем с сохранением их специфических черт, но при выработке общих механизмов функционирования. Это полностью соответствует задаче создания единой, универсальной коррекционно-обучающей модели для детей-билингвов с нарушениями речи.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского подчеркивает социальную природу речевого развития и роль взаимодействия в освоении языка. Принцип «зоны ближайшего развития» применим как к логопедической коррекции, так и к обучению РКИ: ребенок осваивает и корректирует / совершенствует новые речевые навыки в сотрудничестве со взрослым. По Выготскому, обучение должно опережать развитие, ориентируясь не на уже достигнутые навыки, а на потенциальные возможности ребенка. Такой подход обеспечивает не только коррекцию нарушений развития речи, но и успешное освоение русского языка, минимизируя риски дальнейших учебных трудностей. Он учитывает, как специфику двуязычия, так и индивидуальные возможности ребенка, направляя обучение на раскрытие его потенциала.

Психолингвистические концепции речевой деятельности А. А. Леонтьева раскрывают механизмы порождения и восприятия речи как универсальные для всех языковых систем. Это позволяет интегрировать логопедические приемы формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических навыков с коммуникативными упражнениями РКИ, направленными на развитие связной речи и коммуникативной компетенции. Конвергенция обеспечивает единство этих процессов, не допуская их разобщенности.

Таким образом, конвергенция также соответствует современным представлениям о комплексном развитии речевой системы. Речевая деятельность базируется на освоении фонетики, лексики, грамматики языковой системы, что позволяет сформировать речь как систему взаимосвязанных компонентов. Раздельное применение логопедических методов и методик РКИ неизбежно приводит к фрагментарности воздействия: традиционно логопеды раньше начинают работать над звукопроизношением (фонетикой), а преподаватели РКИ – делают акцент на грамматике, без должной координации. Конвергенция же позволяет синхронизировать эти задачи, обеспечивая целостное развитие речевой компетенции.

В отношении изучаемого контингента детей целесообразно использовать термин «билингвы», как функционально оправданный, который хорошо подходит к исследуемой ситуации. Согласно определению одного из организаторов советской лингвистики В. Ю. Розенцвейга, «двуязычие (билингвизм) – владение двумя языками с возможностью попеременного переключения с одного языка на другой, в зависимости от ситуации общения» (1972, с. 5). Заметим, что в приведенном определении отсутствует требование одинакового и / или совершенного владения обоими языками. Мы разделяем мнение, согласно которому билингв может владеть одним языком хуже, а другим лучше. Важно, прежде всего, использование в повседневной жизни двух языков.

Однако, в литературе для обозначения языкового статуса детей мигрантов чаще используется термин «инофоны», который означает, что эти дети являются носителями иностранного (нерусского) языка (Азимов, Щукин, 2009). Нам представляется, что термины «билингв» и «инофон» не являются взаимоисключающими.

Поставленная проблема сосредоточена на ряде вопросов, касающихся недостатка четко структурированного алгоритма взаимодействия современной общеобразовательной системы с данной категорией детей, с детьми-билингвами с нарушениями речи.

Методические подходы, разработанные в советский и постсоветский периоды, оказались малоэффективными в практике системной логопедической помощи детям-билингвам. Реализация этих концепций требовала от специалистов не только совершенного владения несколькими национальными языками (например, армянским, казахским, литовским, узбекским и др.), но и глубоких познаний в области сравнительного языкознания, так как предполагалось, что логопеды научатся выявлять ошибки нарушения речи от ошибок влияния другой языковой системы. Подобный симбиоз логопедических и лингвистических компетенций делает процесс подготовки таких кадров объективно невозможным для массового внедрения (о причинах сложившейся тупиковой ситуации подробно далее).

Наша же модель исходит из того, что любой логопед, следуя программе, используя рекомендованные материалы, сможет помочь детям-билингвам компенсировать их речевые дефициты, включая те, которые обусловлены влиянием другой языковой системы даже без сотрудничества, например, со специалистом по РКИ. Также в модели предусмотрено, что каждый ребенок-билингв, поступивший в российскую школу, имеет риск возникновения нарушений речи. Причина, по которой все дети-билингвы попадают в группу логопедического риска заключается в том, что практически невозможно точно определить природу их ошибок в русской речи: являются ли они следствием нарушенного речевого развития или возникли в результате межъязыковой интерференции и недостаточного / некачественного обучения русскому языку.

Об этом еще в 2009 году пишут создатели первой программы для детей-билингвов с нарушениями Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина: «...наиболее отчетливо можно определить у ребенка речевые нарушения, имеющие органическую природу и характерную симптоматику, ярко проявляющуюся в обеих речевых системах (например, судорожные запинки, назальный тембр голоса, межзубный сигматизм, общая смазанность речи, затрудненная артикуляция звуков и мн. др.). В то же время выявление аграмматизма, парафазии, нарушений звукового состава слова и, в особенности, «скрытых» нарушений фонематического восприятия, крайне затруднено для специалиста, не владеющего родным языком ребенка» (Цит. по: Филичева, Чиркина, Туманова, 2009).

Подобная неопределенность в причинах недоразвития речи у билингвов привела к отсутствию четких научно обоснованных критериев, по которым можно было бы относить детей-билингвов к группе логопедического риска, а также к неясности при выборе последовательности и содержания филологической (обучение РКИ / РКН) и собственно логопедической помощи в работе с данной категорией обучающихся.

Решение вопроса о критериях, позволяющих отнести конкретного ребенка-билингва в группу тех, кто нуждается в логопедической помощи, связано с выходом в 2024 году рекомендаций Министерства Просвещения РФ по итогам языковой диагностики обучающихся, слабо владеющих или не владеющих русским языком, осваивающих основные общеобразовательные программы в России. В этих рекомендациях установлен базовый уровень владения русским языком, позволяющий детям-билингвам учиться вместе с русскоязычными ровесниками в общеобразовательных классах: А2 – для начальной школы; А2+ – для 5-6 классов, В1 – для 7-9 классов (Методические рекомендации..., 2024).

Эмпирически доказано, что дети-билингвы, не достигшие порогового уровня А2 по русскому языку хотя бы ко второму классу, составляют гетерогенную группу высокого логопедического риска. Установлено, что стойкие трудности в овладении русским языком у значительной части билингвов с высокой вероятностью обусловлены первичными нарушениями речевого развития, которые, оставаясь недиагностированными, блокируют успешное усвоение русского языка как иностранного. Невыявленные нарушения устной речи у детей-билингвов могут приводить к дисграфии в школьном возрасте. Поэтому все дети билингвы нуждаются в предоставлении им специальной программы для группы риска (диагностической группе для детей-билингвов). Без получения адекватной образовательной поддержки в российских школах продолжают учиться дети-билингвы с нарушениями устной речи, дисграфией и дислексией (Русецкая, Никольская, 2025, с. 106).

Перечисленные обозначения уровней владения русским языком давно приняты в российской государственной многоуровневой системе тестирования, разработанной методистами обучения РКИ, которая включена в европейскую структуру языкового тестирования ALTE. Таким образом, уровни владения РКИ соотносятся с уровнями владения другими европейскими языками. Существуют государственные стандарты, принятые Министерством Образования РФ по каждому уровню владения с подробным описанием требований к коммуникативно-речевой (аудирование, говорение, чтение, письмо) и языковой компетенциям (фонетика, графика, лексика, грамматика, словообразование, морфология, синтаксис), которые необходимо развивать, чтобы подтвердить владение языком на том или ином уровне (ТЭУ-А1, ТБУ-А2, ТРКИ-В1, ТРКИ-В2, ТРКИ-С1, ТРКИ-С2) (Тестирование по русскому языку как иностранному – ТРКИ / TORFL // Консорциум среда-мигрант. <https://sreda-migrant.ru/trki-torfl>). Созданные на основе государственного стандарта тестовые материалы являются комплексными инструментами, которые выявляют интегративный показатель состояния устной и письменной речи тестируемого.

Для логопедической науки и практики важной рекомендацией является требование достижения уровня владения русским А2 у дошкольников и младших школьников, так как логопеды берут в работу детей именно этой возрастной категории.

Итак, в модели предусмотрена «тотальная» диагностика всех сторон русской речи ребенка, не достигшего к первому классу уровня А2. Планируется проводить диагностику поэтапно, в течение достаточно продолжительного времени (не менее месяца). В результате дается развернутая лингводидактическая характеристика речи ребенка по следующим параметрам:

- виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо (если у ребенка есть эти навыки);
- средства реализации речевого общения: лексика, словообразование, словоупотребление, грамматика, конструирование, морфология, синтаксис, фонетика, звукопроизношение, фонематический слух, просодические нормы.

Целесообразно перечислить те выявленные нарушения, которые позволят зачислить ребенка-билингва на логопедическую коррекцию:

- плохое понимание русской речи;
- нарушение произношения каких-либо звуков русского языка;
- наличие нечеткой, «размытой» артикуляции, нарушение темпо-ритмической и интонационной стороны речи;
- нарушение восприятия фонем;
- искажения звукослоговой структуры слов;
- ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков. У билингвов словарный запас по каждому языку в среднем меньше, чем у монолингвов, но при патологиях это проявляется особенно выражено;
- отсутствие или низкий уровень развития фразовой речи на русском языке;
- аграмматизмы в речи. Например, смешение падежных окончаний, нарушение порядка слов в предложении.

При выявлении речевых нарушений у ребенка-билингва важно не отказываться от двуязычия, а организовать коррекционную работу с учетом особенностей языковой ситуации. Логопедическая помощь в таких случаях не может быть заменена дополнительными занятиями с учителем без специальной подготовки.

Таким образом, в качестве основного критерия, по которому можно было бы относить детей-билингвов к группе логопедического риска, предлагается слабое владение русским языком старшими дошкольниками (а точнее – владение языком ниже уровня А2 при устной коммуникации), а далее (при более детальной диагностике) – конкретные нарушения речи, перечисленные выше. То есть целесообразно формировать из старших дошкольников и первоклассников-билингвов с низким уровнем владения русским языком препедевтические группы, в которых филологическая и логопедическая работы будут синхронизированы.

Если не сделать это, то имеющиеся нарушения будут затруднять освоение русского языка билингвами. Исследования показывают, что дети-билингвы с нарушениями речи, даже по окончании четырех классов российской школы (и, соответственно, после пребывания в русскоязычной среде не менее четырех лет), так и не смогут овладеть русским языком на уровне А2, а значит, и к освоению программы основной школы они будут не готовы (Русецкая, Никольская, 2025, с. 108).

Методическое решение о необходимости применения интегрированного подхода, который позволит синхронизировать филологическую и логопедическую работы, пришло в результате ретроспективного анализа методических подходов при работе с билингвами с нарушениями речи. Показано, что оптимальная схема работы с таким контингентом детей не была найдена ни в советское, ни в постсоветское время. Ниже представлены результаты этого анализа.

В действительности эта методическая проблема уже неоднократно стояла перед научным и педагогическим сообществом нашей страны. Однако в процессе развития логопедической науки менялся угол зрения, под которым она рассматривалась. Можно выделить три этапа изучения речи у детей-билингвов с нарушениями, на каждом из которых был найден свой подход. Но ни один из них так и не был массово внедрен в работу логопедов.

Первый этап: «Приоритет родного языка как основы для коррекции». Во времена раннего СССР сложилась ситуация, когда билингвизм в национальных республиках был явлением весьма распространенным. В результате политики языкового плюрализма в национальных республиках значительная часть детей в школах обучалась не на русском языке, а на своих родных языках (Арутюнова, 2012).

Несмотря на то, что термин «билингвизм» не был распространен в советской научной литературе, проблема обучения и коррекции речи детей в национальных республиках и автономиях СССР активно решалась. Работы выдающегося психолога и педагога Л. С. Выготского заложили фундамент для дальнейших исследований закономерностей развития мышления и речи: и в норме, и при логопатологии, и при двуязычии.

Теория Л. С. Выготского о структуре дефекта послужила базой и для разработки методологии в логопедии, а его взгляды на проблему развития речи у двуязычных детей до сих пор являются ориентиром для специалистов по билингвизму, в том числе и в рамках методики РКИ. Л. С. Выготский указывал на важность системного изучения двух языков параллельно, которое он противопоставлял стихийному языковому развитию ребенка. По его мнению, «нигде направляющая роль воспитания и обучения не приобретает такого решающего значения для развития ребенка, как в случаях билингвизма». Рассуждая о соотношении языка и мышления, Л. С. Выготский (1935) отдавал предпочтение опосредованному способу обучения второму языку: иностранный язык должен изучаться после родного с оставанием в несколько лет и на основе уже сформированных понятий, вербализованных с помощью родного языка.

На практике это означало, что советская дефектологическая наука в рамках научной школы Р. Е. Левиной утвердила приоритет родного языка как основы для коррекции. Следовательно, требовалось начинать коррекцию речевых нарушений на родном для ребенка языке. Считалось, что прочная база родной речи облегчает последующее усвоение второго языка (русского) и предотвращает возникновение вторичных нарушений, вызванных интерференцией (влиянием одного языка на другой).

С момента образования СССР логопеды активно изучали речевые нарушения у детей – носителей национальных языков. Тогда для описания языкового статуса таких детей использовался термин «дети с неродным русским языком» или «дети из школ с каким-либо национальным языком обучения» (например, с казахским).

Так, была доказана правильность принципа зависимости нарушений письма от уровня развития фонематического слуха на материале языков национальных республик СССР: грузинского, украинского, эстонского и литовского языков. Это, соответственно, подтвердили Р. А. Аязбекова (1971) и последователи: З. К. Габашили, А. С. Винокур, К. К. Карлеп, А. И. Микульские.

То есть на этом этапе развития логопедической науки вопросы двуязычия не были в фокусе внимания научно-методического сообщества: исследователи просто переносили уже подтвержденные теоретические постулаты и методические принципы, применимые для работы с русскоязычными детьми, на материал других языков.

Вместе с тем в 1950-е годы в СССР русский язык становится доминирующим в системах образования национальных республик, так как принимается решение о переводе обучения детей в национальных школах на русский язык (Арутюнова, 2012). В этот же период в рамках дошкольного и школьного образования была организована логопедическая помощь на базе фундаментальных разработок Р. Е. Левиной и ее учеников. В дальнейшем подходы к диагностике русской речи и классификация нарушений Р. Е. Левиной (Левина, Никашина, 1968, с. 67) были выстроены на контингенте детей с родным русским, поэтому проблемы интерференции языков, инофонизма, специфики обучения детей-билингвов в данной классификации не учитывались. Установление доминирования русского языка как в логопедической науке, так и в практике определило изменения ракурса изучения проблем коррекции речи у двуязычных детей.

Второй этап: «Дифференциальная диагностика и постепенный отказ от билингвального развития». Начиная примерно с середины 70-х годов, исследователи стали изучать специфику именно русской речи при билингвизме, поэтому в фокусе интереса логопедов оказалась дифференциальная диагностика. Главной задачей логопедов теперь было разграничить фонетические и лексико-грамматические трудности, вызванные интерференцией родного языка от таких же трудностей по причине патологического развития речи. Например, было показано для таджикских детей, что отсутствие звука [ц] в родном языке приводит к смешению со звуком [с] при изучении русского языка – это явление интерференции, а не дислалии (Тимофеева, 2023). Существуют работы, в которых доказана эффективность логопедических технологий для преодоления подобных явлений у иноязычных детей (Андреюшина, 2014, с. 27; Шарапова, Кузькова, 2017, с. 415).

Также назовем работу Н. М. Филимошкиной, которая в 1977 году описала наличие в русской речи детей с родным киргизским языком ошибок, связанных с так называемым «неосвоенным двуязычием» (1977, с. 27), и отметила необходимость дифференциальной диагностики этих ошибок от дисграфических ошибок.

Целесообразно отметить, что в 60-х годах прошлого столетия методика обучения РКИ в нашей стране выделялась в отдельную научную дисциплину.

В русле этой новой дисциплины в институтах и педвузах союзных республик велась активная работа по созданию сопоставительных описаний фонетических и грамматических систем русского языка и языков национальных республик. Эта работа положила начало новому направлению логопедической работы с детьми-билингвами с учетом специфики родного нерусского языка.

Отметим, что данное направление стало особенно интенсивно развиваться после распада СССР, когда республики стали независимыми государствами, приняли суверенную языковую политику и обучение в государственных образовательных организациях этих стран перешло на национальные языки. Методика обучения русскому языку в странах бывшего СССР, естественно, начинает меняться, так как для все большего числа детей, рожденных в девяностых годах, русский язык теперь уже становится неродным.

В 90-х годах логическим продолжением указанного подхода стали методические принципы, разработанные в диссертации А. Е. Бабаевой в 1992 году. Среди этих принципов – принцип первоначального выявления у детей-билингвов ведущей языковой системы. Следующим шагом является выбор единой языковой системы для общения дома и обучения в школе. То есть рекомендуется согласовать с родителями тот язык, на котором будет проходить обучение в школе, и перевести ребенка на единую языковую систему общения (Бабаева, 1992). Считалось, что только после этого можно проводить логопедическую работу с учетом фонетической, лексической и грамматической разницы двух языковых систем.

Однако на практике внедрить этот подход в массовую работу логопедов не удалось. Среди причин можно указать следующие:

1. Отсутствие определенности при выявлении ведущей языковой системы. Как понять, какая система ведущая? Это та система, которая была освоена ребенком первой (то есть материнский язык)? Или та, которую ребенок чаще вынужден использовать (например, когда он целый день находится в саду)? Или та, на которой в речи меньше ошибок? А если примерно одинаковое количество ошибок в речи на русском и на другом языке?

2. Отказ от билингвального развития в пользу развития речи только на русском языке означает отказ от материнского языка, что может сильно травмировать ребенка. Кроме этого, родители будут вынуждены использовать русский язык в кругу семьи, который зачастую сами знают слабо, поэтому ребенок будет усваивать родительские ошибки.

3. Непредсказуемость результатов коррекции родной нерусской речи ребенка. Если выбирается в качестве ведущего языка родной русский язык ребенка, то невозможно предсказать как скоро и в какой степени преодолеет ребенок нарушение. С другой стороны, сроки такой коррекции сильно ограничены необходимостью подготовки к обучению в российской школе.

4. Отсутствие у логопедов углубленных знаний в области лингвистической компаративистики. Очевидно, что логопедам придется одновременно погружаться в тонкости слишком многих языков, что является невозможным в массовой школе.

Интенсификация миграционных процессов в двухтысячных годах на постсоветском пространстве способствовали новому стратегическому повороту логопедической науки в плане поиска решения проблемы коррекции нарушений у детей-билингвов, а именно методической интеграции двух областей науки и практики: методики обучения РКИ и логопедии.

Третий этап: «Методическая конвергенция». В 2008 году под руководством Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой была создана первая программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком. Эта программа базировалась на классические логопедические программы по профилактике нарушений письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) и общим недоразвитием речи (ОНР). Однако в содержании этой программы реализован ведущий для данной категории детей подход обучения неродному языку – коммуникативный подход. Программа предполагает погружение иноязычных детей в русскоязычную среду, обучение общению на русском языке в типовых ситуациях и коррекцию речевого недоразвития (Филичева, Чиркина, Туманова, 2009, с. 122).

Коммуникативный подход означает следование четырем базовым принципам в обучении иностранным языкам, которые были сформулированы Б. В. Беляевым (1965) еще в 1959 году. В дальнейшем они были дополнены последователями другими принципами, но эти базовые положения прослеживаются во всех учебниках по методике РКИ. Перечислим здесь эти принципы: (1) ситуативно-тематическое представление языкового материала; (2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала; (3) изучение лексики и морфологии на синтаксической основе и (4) концентрическое расположение учебного материала и выделение этапов обучения.

Действительно, в программе соблюдается в полной мере первый принцип: (1) заложено несколько ситуативно-тематических разделов, лексико-грамматический материал которых необходим для удовлетворения базовых потребностей в общении любого ребенка. Это такие разделы, как «Знакомство», «Семья», «Наш дом», «В гостях», «Мое здоровье», «В магазине», «В транспорте», «Времена года и погода», «Моя страна, мой город».

Для еще большего приближения к реальной картине повседневной жизни рекомендуется добавить в программу разделы «Повседневные дела, режим дня», «Прием пищи», «Игра в саду и во дворе», «Учеба в школе».

Программа предлагает обучение коммуникации в ходе разыгрывания на уроке диалогов как между взрослым и ребенком, так и внутри детской группы под контролем логопеда. В каждом разделе представлен предметный, глагольный словарь, словарь признаков, а также грамматические структуры, «обслуживающие» эти диалоги. Подбор речевого материала для диалогов вполне соответствует второму принципу методики РКИ: (2) функциональный подход к отбору и подаче языкового материала.

Третий принцип (3) изучения лексики и морфологии на синтаксической основе в целом соблюдается в программе. Это означает, что движение при подаче материала идет от целостных структур к образующим их грамматическим элементам и словам. Эти целостные структуры называются в методике РКИ образцами или моделями.

Поскольку вся грамматика по методике РКИ дается в виде структурных моделей, то на их основе рассматриваются определенные морфологические категории и изучаются новые слова, являющиеся строительным материалом данных моделей (Новикова, Сычева, 2012). При этом модели подаются последовательно и отдельно друг от друга и лишь потом предполагается их свободное смешанное использование в спонтанной речи.

В программе Г. В. Чиркиной, А. В. Лагутиной можно выделить модели образования форм слова, словообразовательные модели и модели предложений, однако на данный момент в программе нет их четкой дифференциации. Например, форма предложного падежа образуется у существительных «стол» и «пол» по разным моделям (соответственно, на столе и на полу), а в программе они подаются рядом. Вероятно, это связано с необходимостью очень компактно представить программу. Таким образом, доработка программы требуется лишь в плане наполнения ее разнообразными моделями и их последовательной подачи от более простых к более сложным (например, вначале вводится форма множественного числа «мама – мамы», а после усвоения этой простой модели, на следующем этапе, предъявляется форма «брат – братья»).

Уместно отметить, что не так давно в логопедии стали появляться такие пособия, в которых материал подбирается по принципу отработки различных словообразовательных и словоизменительных моделей для преодоления нарушений лексико-грамматической стороны речи и дизорфографии (Алмазова, Лагутина, Шарипова, 2023, с. 31; Парамонова, 2025, с. 103).

Обучение иностранным языкам (в том числе и РКИ), как было показано ранее, всегда происходит поэтапно, поэтому и существуют уровни владения от А1 до С2. Материал существующей программы целесообразно переработать с учетом четвертого принципа концентрического расположения учебного материала и выделить этапы обучения. Внутри каждого этапа материал группируется по называемым концентрам. Концентр – это такой отрезок учебного процесса, на протяжении которого учащиеся должны овладеть определенным комплексом грамматических структур и лексических единиц, данных в типичных ситуациях общения (Азимов, Шукин, 2009).

При концентрической и поэтапной подаче материала учащиеся повторяют лексические и грамматические конструкции несколько раз, но в других значениях. При этом отметим, что программа не «растягивается»: количество времени на ее освоение может не измениться. Просто материал будет перераспределен по концентрам так, что вначале будут усваиваться более простые модели, используемые для коммуникации по определенной теме, а во втором и последующих – более сложные модели той же тематической направленности.

Например, родительный падеж в первом концентре обычно дается со значением направления (из дома), отрицания (нет карандаша) и количества (два стакана); во втором – с субъектным значением (у меня, у брата);

в третьем – с определительным значением (парта соседа). В дальнейшем возможно знакомство со значениями принадлежности (квартира друга, тетрадь ученика) и объекта (налить супа) данного падежа.

В действительности идея обращения к одной и той же грамматической категории несколько раз в процессе речевого развития для логопедии не нова. Здесь стоит упомянуть работы А. Н. Гвоздева (2007), который показал, что предложно-падежную систему языка ребенок усваивает на протяжении всего дошкольного детства, и на каждом новом витке речевого онтогенеза добавляется новое значение уже известного падежа. Отметим, что уже есть диагностические материалы и пособия по грамматике, созданные логопедом в тесном сотрудничестве со специалистом по обучению детей-билингвов, соответственно О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой (2014).

Удобство концентрической системы подачи материала для логопедов заключается в том, что подобный способ позволяет отслеживать динамику усвоения материала от одного концентратора к другому, а на переходе от одного этапа к другому проводить диагностическое тестирование, позволяющее выявлять ошибки разных компонентов речи. Если группа обучающихся по такой программе будет однородна в плане носительства родного языка (например, выделится группа детей, у которых первый родной язык – узбекский), то речь детей-билингвов, развивающаяся с нарушениями, на фоне речи нормотипичных детей-билингвов будет иметь свои особенности. Существующая программа Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой предполагает работу над всеми компонентами речи (фонетикой, просодикой, лексикой, грамматикой) по каждой ситуативной теме. Поэтому на занятиях в течение всего года (именно на такой срок рассчитана программа) предполагается использование дыхательной и артикуляционной гимнастики. Также на протяжении всей программы предусмотрена работа над улучшением фонетического восприятия и звукопроизношения. Очевидно, что данная программа необходима детям-билингвам, даже если у них нет речевых нарушений, поскольку она способствует более быстрому преодолению ошибок устной речи, связанных с межъязыковой интерференцией.

Однако предлагается уделить особое внимание фонетике и фонематике на первом этапе обучения. В методике РКИ перед началом интенсивного освоения лексики и грамматики практикуется прохождение вводного фонетического курса. После прохождения такого курса также можно будет сравнить речь детей в гомогенной по носительству родного языка группе и выявить детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. У этих детей (с ФФН) можно будет отдельно от основной группы в индивидуальном порядке корректировать звукопроизношение и фонематическое восприятие. На основных же занятиях в группе это позволит уделять большее внимание русской грамматике, в частности предложно-падежной системе, как наиболее сложной теме для детей с неродным русским языком. Закономерности усвоения предложно-падежной системы у детей с неродным русским языком находятся сейчас в фокусе внимания ведущих отечественных социалистов по детскому билингвизму (Цейтлин, Круглякова, 2024, с. 135).

В работах А. Н. Щукина (Методика преподавания..., 1990), Л. С. Крюковой и Н. В. Мошинской (2009) предложен и реализован такой принцип методики РКИ, как «учет родного языка учащихся», то есть сознательная опора на речевые модели уже усвоенного родного языка и влияние нерусской языковой системы на освоение русской речи. Однако этот принцип был предложен для обучения русскому языку взрослых инофонов. Опираясь же на этот принцип в работе с детьми нецелесообразно просто потому, что у детей никакая языковая система еще до конца не усвоена, развитие речи пока не завершено. Некоторые методисты РКИ, например Е. Ф. Киров (2011), предлагают обозначать замену и смешение фонем детской речи (например, [с] + [ш], [л] + [р]) как онтофонемы, которые вполне допустимы в дошкольном возрасте (до 7 лет включительно), а во взрослой речи «разваливаются на отдельные фонемы». Подобный подход по сути полностью соответствует онтогенетическому принципу коррекционной работы в логопедии. Этот принцип, сформулированный еще Р. Е. Левиной, заключается в сопоставлении полученных сведений о ходе развития речи, о степени сформированности основных компонентов языка у данного ребенка с возрастными показателями процесса формирования речи «в норме» (или функционирования речевых процессов у взрослого человека) (Глухов, 2005).

Если же речь идет о детях-билингвах с ФФН и ОНР, у которых усвоение языковой системы родного языка идет с нарушением, то следование принципу методики РКИ «учета родного языка учащегося» означает, что вначале нужно будет корректировать речь на родном языке, а затем переходить к обучению и коррекции русской речи. Но, как было нами показано в теоретическом обзоре, этот путь является неэффективным, так как невозможно в массовых условиях реализовать столь длинный коррекционный маршрут.

То есть модель, а в дальнейшем и программа, разработанная на ее основе, может опираться на принцип учета родного языка лишь в том случае, если логопед имеет дело с однородной в плане родного языка группой детей. Например, при работе с группой, где все дети говорят на одном родном языке (например, татарском, армянском или таджикском), появляется возможность целенаправленно анализировать типичные проявления языковой интерференции, сопоставлять фонетические, лексические и грамматические особенности двух языков, разрабатывать специальные упражнения для преодоления устойчивых ошибок, вызванных переносом норм родного языка.

Однако опора на этот принцип может быть реализована лишь как дополнительный, факультативный элемент коррекционно-обучающего процесса и не является принципиально обязательной. В условиях разнородной языковой среды (когда в группе представлены дети с разными родными языками) реализация данного принципа становится практически невозможной либо требует чрезмерной индивидуализации, что затруднительно в рамках групповых занятий.

То есть приоритетными остаются универсальные принципы обучения, ориентированные на освоение русского языка через коммуникативные ситуации, постепенное усложнение языкового материала и системное развитие всех компонентов речевой деятельности без акцента на особенности конкретных родных языков.

Это позволяет сохранить целостность и управляемость коррекционного процесса, обеспечивая его эффективность независимо от языкового состава группы.

Кроме этого, в данной работе предлагается введение альтернативного принципа пропедевтической «избыточности» или «тотальности» в диагностике речи и определения совокупности нарушений, с которыми логопед будет работать в каждой конкретной группе. Введение этого принципа связано с тем, что в процессе развития речи у билингвов наблюдается не только интерференция языковых систем, но и в целом развитие тех или иных речевых умений происходит неравномерно, распределяясь между обоими языками так, как диктуют жизненные условия, в которых формируется речь ребенка. Об этом впервые писал известный лингвист Л. В. Щерба, который предлагал выделять случаи «чистого» билингвизма, когда сферы, в которых используются языки, не пересекаются, соответственно, носитель двух языков их не смешивает. Исследователь приводил пример ситуации, при которой возникает «чистый» билингвизм, когда дети, «учатся в школе на одном языке, употребляя его и при общении с товарищами, но которые говорят дома с родителями на другом, так как эти последние не понимают первого языка» (Щерба, 1937). Заметим, что подобная ситуация характерна для семей мигрантов, приезжающих в современную Россию из ближнего зарубежья. Она возникает при усвоении второго языка «беспереводным» путем в специфических, не пересекающихся ситуациях общения (например, дома – только один язык, в школе – только другой). Главная опасность такого билингвизма заключается в том, что человек способен переключаться между языками целиком, не смешивая слова и грамматические структуры одного языка с другим. Поэтому при поверхностной диагностике может показаться, что ребенок не имеет проблем. Именно поэтому нужна тотальная диагностика языковых умений при помощи моделирования общения в разных сферах жизни. Тотальная диагностика подразумевает диагностику звукопроизношения всех фонем русского языка без исключения (звуков раннего, среднего и позднего онтогенеза), изолированно, в словах и фразах с различной слоговой структурой, диагностику лексико-грамматического строя речи, начиная с бытовых частотных конструкций (например, «как тебя зовут?» и «сколько тебе лет?»), которые логопеду-носителю русского языка зачастую могут показаться простыми. Однако, как показывает опыт обучения детей-билингвов, даже в таких моделях могут наблюдаться грамматические и лексические ошибки: взаимозамена слова «тебя» на «тебе», «лет» на «год» (Мазурова, 2017; Салихова, 2016).

Конечно, подобная расширенная диагностика займет больше времени, чем стандартные методики диагностики для монолингвов в логопедии и тестирование на уровень владения языком в методике РКИ, но зато коррекционная работа будет более адекватной, сфокусированной на восполнении тех речевых дефицитов, которые характерны для конкретной группы билингвов. Кроме этого, результаты этой диагностики позволят разделить группу детей-билингвов на подгруппы, например, выделить подгруппу детей, которым труднее дается освоение фонетико-фонематической системы. Также возможно распределение детей по уровню владения русским языком (слабая и сильная подгруппа).

Целесообразно добавить, что согласно нашей модели, коррекционно-развивающая работа подразумевает четкие временные рамки. В методике РКИ даже для детского контингента есть расчет времени в учебных часах, например, как в программе Т. В. Криворучко, О. М. Алексеевой (2025) для поступающих в 1-4 классы, которые выделяются для овладения того или иного речевого умения, конечно, при условии погружения детей в языковую среду. Если по истечении этого времени ошибки у ребенка сохраняются, особенно в «базовых» элементах, которые обычно легко усваиваются, например, продолжают искажаться или заменяться звуками раннего онтогенеза, не усваиваются простые и частотные грамматические формы, то это повод для постановки или уточнения логопедического диагноза.

Несмотря на наличие методических подходов, разработанных в советский и постсоветский периоды, в практике образования сохраняется системный дефицит в решении вопроса оказания логопедической помощи детям-билингвам с неродным русским языком. Исторически предлагаемая модель, предполагающая первоначальную диагностику и коррекцию речевых нарушений на языке семьи с последующим переходом к русскому языку, оказалась нереализуемой в массовых условиях ввиду отсутствия необходимых кадровых, диагностических и методических ресурсов для работы с множеством языков.

Нормативной основой для преодоления данного противоречия служит действующее «Положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75). Данный документ предписывает предоставление пропедевтической логопедической помощи обучающимся, относящимся к группе риска возникновения речевых нарушений.

Дети-билингвы, слабо владеющие русским языком, составляют гетерогенную группу высокого риска по возникновению и стойкому сохранению нарушений устной и письменной русской речи. Эффективная пропедевтическая и коррекционная работа с данной категорией должна базироваться на синхронизированном применении технологий логопедии и методики РКИ, что обеспечит профилактику и преодоление дефицитов в развитии языковой и речевой систем. Совместное использование технологий возможно при использовании конвергентного подхода к созданию материалов для профилактических групп. Было показано, что реализация такого подхода уже началась в середине двухтысячных годов, когда Г. В. Чиркиной и А. В. Лагутиной была создана специальная программа для такого контингента детей. Однако эта программа требует существенной доработки в соответствии со всеми принципами методики РКИ, а также с использованием имеющихся практических разработок современной логопедической и филологической наук.

Предлагаемый конвергентный подход требует от логопеда качественного профессионального развития, так как разработанная дидактико-методическая модель не подразумевает обязательного сотрудничества

логопеда со специалистом по РКИ. Автор модели исходит из реалистических представлений о непредсказуемости ежегодного количества детей с неродным русским языком, претендентов на зачисление в школу, а также об имеющемся общем дефиците педагогических кадров.

Теоретический обзор демонстрирует концептуальное сходство логопедических и лингводидактических подходов, применяемых в методике РКИ. Учитывая это, адаптация существующих логопедических материалов для уровней А1-А2 представляется более целесообразной задачей, чем поиск преподавателя РКИ, обладающего компетенциями в обучении детей.

Базовая подготовка логопедов дает фундамент – знание структуры речевого дефекта и классических методов коррекции. Однако для работы в новой парадигме логопед должен стать «билингвальным» и в профессиональном смысле – свободно оперировать понятийным аппаратом и технологиями двух смежных, но разных дисциплин. Без целевой системной поддержки (ПК, методические ресурсы) попытка применения подхода может привести к эклектике и снижению эффективности как коррекционной, так и обучающей работы.

Таким образом, внедрение обновленной коррекционной программы для детей-билингвов с неродным русским языком напрямую зависит от развития системы дополнительного профессионального образования и методического обеспечения логопедической службы.

Конвергенция логопедических технологий и методик обучения РКИ требует четкого определения принципов, обеспечивающих единство коррекционного и обучающего воздействия, а также механизмов их реализации (Таблица 1).

Таблица 1. Принципы и механизмы конвергенции логопедических технологий и методик РКИ

Принцип конвергенции	Обоснование принципа	Механизмы реализации в коррекционно-обучающем процессе
Принцип единства обучающих и коррекционных задач	Необходимость одновременного освоения русского языка как неродного (иностранного) и преодоления речевых нарушений	Сопоставление (с целью проанализировать степень интеграции обоих методик) содержания программ коррекции нарушений речи и лингводидактического описания РКИ / РКН, диагностического инструментария в логопедии и методов тестирования, тестовых материалов РКИ, что определит точки пересечения и взаимодействия между этими областями. Это позволит создать диагностический и коррекционный инструментарий, сочетающий в себе наиболее разработанные и эффективные материалы обеих областей наук. Например, материалы для развития фонетико-фонематических процессов, слоговой структуры слов, опирающиеся на логопедические разработки, а для освоения грамматики планируется привлечения материалов РКИ
Принцип учета языковой интерференции*	Влияние родного языка на формирование русской речи у билингвов	Разработка индивидуальных маршрутов коррекции с учетом специфики родного языка ребенка
Комплексный подход к развитию речевой системы	Взаимосвязь фонетики, лексики, грамматики и связной речи в процессе коммуникации	Развитие и коррекция всех компонентов языковой системы (фонетики, лексики, грамматики и связной речи) на материале речевых моделей. Поэтапное формирование речевых навыков: от артикуляционной гимнастики и постановки звуков – к лексико-грамматическим упражнениям и построению связных высказываний; использование текстов РКИ для отработки произношения и грамматических конструкций
Коммуникативно-деятельностный принцип	Освоение языка происходит в процессе реального общения	Реализуется через коммуникативный подход, общий для логопедии и методики РКИ. Моделирование коммуникативных ситуаций (диалоги, ролевые игры), где ребенок практикует правильную речь в естественном контексте; включение заданий на аудирование, говорение, чтение и письмо с учетом речевых возможностей ребенка
Принцип постепенности и цикличности	Постепенное усложнение материала и его многократное повторение для закрепления	Построение коррекционно-обучающего процесса по спирали: от простых фонетических, грамматических упражнений – к более сложным; регулярное повторение ранее изученного с включением новых элементов; адаптация заданий по уровню сложности в зависимости от прогресса ребенка
Принцип междисциплинарного взаимодействия	Необходимость координации усилий логопеда, преподавателя РКИ, учителя начальных классов, психолога и семьи	Совместное планирование занятий, обмен данными о динамике речевого развития; вовлечение родителей в закрепление навыков (например, через домашние задания); использование единой терминологии и подходов в работе разных специалистов; использование
Принцип наглядности и мультисенсорного восприятия	Активизация различных каналов восприятия для лучшего усвоения материала	Применение визуальных опор (картинки, схемы, таблицы), аудиоматериалов (аудиокниги, песни), тактильных упражнений (лепка, игры с мелкими предметами); использование мультимедийных ресурсов для тренировки произношения и понимания речи

Примечание: * – этот принцип может быть реализован только если будет однородная, по родному языку, группа.

Представленные принципы и механизмы позволяют создать целостную систему коррекционно-развивающей работы, учитывающую как речевые нарушения, так и специфику билингвального развития ребенка. Их реализация способствует не только преодолению речевых трудностей, но и формированию устойчивой коммуникативной компетенции на русском языке.

В результате проведенного исследования разработана модель коррекционно-обучающего процесса, основанная на принципах конвергенции логопедической коррекции и обучения РКИ. Ее цель – формирование устойчивой речевой компетенции у детей-билингвов с нарушениями речи.

Представленная интеграция принципов методики РКИ с логопедическими технологиями позволяет создать целостную систему коррекционно-обучающего воздействия.

Коммуникативная направленность обеспечивает мотивацию и практическое применение речевых навыков, системность гарантирует комплексное развитие всех компонентов речи, концентризм способствует прочному усвоению материала.

Таблица 2. Компоненты методической модели и их содержание

Компонент модели	Цели компонента	Методы и приемы реализации
Диагностический	Выявление уровня речевого развития на родном (при помощи сбора анамнеза) и русском языках (при помощи тестовых, диагностических материалов), характера и степени выраженности речевых нарушений.	Реализуется через предложенный в данной работе принцип «избыточной или тотальной» диагностики языковой компетенции в комбинации с комплексным логопедическим обследованием. В результате этого обследования выявляются ошибки во всех компонентах речи, лакуны в языковых знаниях. Далее происходит составление индивидуального профиля речевого развития каждого участника группы, сбор анамнеза и информации о языковом окружении. При сильных различиях во владении языком могут формироваться слабая и сильная подгруппы, выделяться подгруппа с ФФН
Обучающий (РКИ)	Освоение русского языка как неродного (иностранного) с опорой на коммуникативный подход	Реализация компонента через принцип концентризма и использование структурных языковых моделей, которые постепенно усложняются. Фонетические упражнения; лексические игры и упражнения на расширение словарного запаса; грамматические задания с моделированием речевых ситуаций; чтение и обсуждение адаптированных текстов; развитие навыков аудирования и говорения через диалоги и дискуссии; использование информационно коммуникационных технологий
Коррекционно-развивающий	Преодоление речевых нарушений с учетом специфики речи детей-билингвов конкретной группы	Артикуляционная гимнастика на постановку тех звуков русской фонетической системы, произношение которых нарушено в конкретной группе; упражнения на развитие фонематического восприятия; коррекция аграмматизмов; развитие связной речи через составление рассказов по картинкам, пересказ текстов; использование мультисенсорных методов (визуальных, тактильных, кинестетических)
Организационно-методический	Координация работы специалистов и создание единой речевой среды	Совместное планирование занятий логопеда и преподавателя РКИ (а при его отсутствии – учителя начальных классов); вовлечение родителей в процесс закрепления речевых навыков (домашние задания); организация речевого взаимодействия ребенка со сверстниками; использование наглядных и мультимедийных материалов
Оценочно-рефлексивный	Мониторинг динамики речевого развития и корректировка программы	Регулярная диагностика речевого развития (при концентрическом распределении материала диагностика производится в конце времени, отведенного на освоение определенного концентра); анализ эффективности применяемых методов; корректировка индивидуального маршрута на основе полученных данных; фиксация прогресса в развитии фонетико-фонематических, лексико-грамматических и коммуникативных навыков; обсуждение результатов с родителями и педагогами

Компоненты модели обеспечивают преемственность и целостность коррекционно-обучающего процесса (Таблица 2). Диагностический компонент закладывает основу для индивидуализации воздействия, коррекционно-развивающий и обучающий компоненты реализуют основные задачи по преодолению речевых нарушений и освоению русского языка, организационно-методический компонент обеспечивает координацию усилий всех участников процесса, а оценочно-рефлексивный компонент позволяет отслеживать динамику и вносить необходимые коррективы.

Таблица 3. Этапы реализации модели и их содержательная характеристика

Этап	Задачи этапа	Формы и методы работы
Подготовительный	Создание положительной мотивации к изучению русского языка, установление контакта с ребенком, первичная диагностика	Игровые ситуации, знакомство с персонажами учебных материалов, простые коммуникативные задания; наблюдение за речью ребенка в естественных условиях; сбор анамнеза и информации о языковом окружении; проведение стартовой (в данном случае тотальной) диагностики
Основной	Последовательное освоение русского языка как неродного и коррекция речевых нарушений	Интегрированные занятия, сочетающие логопедические приемы и упражнения по РКИ; работа в малых группах и индивидуально; использование наглядных и мультимедийных материалов; моделирование коммуникативных ситуаций; поэтапная отработка фонетико-фонематических, лексико-грамматических и синтаксических навыков
Закрепляющий	Автоматизация полученных навыков, их перенос в реальные условия общения	Творческие задания (сочинения, проекты), участие в школьных мероприятиях на русском языке; ролевые игры с усложнением коммуникативных задач; чтение и обсуждение литературных текстов; взаимодействие со сверстниками в естественной речевой среде; выполнение заданий на самостоятельное построение связных высказываний
Контрольный	Оценка динамики речевого развития, определение уровня сформированности речевой компетенции	Итоговая диагностика (тестирование, анализ устной и письменной речи); сравнение результатов с начальным уровнем; составление рекомендаций для дальнейшего развития речи; обсуждение результатов с родителями и педагогами; оформление итогового заключения о прогрессе ребенка

Этапы реализации методической модели (Таблица 3) воспроизводят внутреннюю логику коррекционно-обучающего процесса, предусматривающую последовательную смену функциональных блоков: начальную диагностику и подготовительный этап, последующую активную фазу коррекции и обучения, этап закрепления сформированных речевых навыков и завершающий этап оценки достигнутых результатов. Принцип поэтапности обеспечивает постепенное усложнение дидактических и коррекционных задач, планомерное закрепление формируемых речевых умений, а также создает необходимые условия для индивидуализации коррекционно-образовательного процесса с учетом личностных и языковых особенностей каждого ребенка-билингва.

Заключение

Разработанная методическая модель конвергенции логопедических технологий и методики обучения РКИ обеспечивает комплексную коррекцию речевых нарушений у детей-билингвов благодаря системной интеграции коррекционных и обучающих задач в рамках единой педагогической концепции.

Поэтапное и циклическое построение образовательного процесса обеспечивает последовательное усложнение языкового материала и устойчивое закрепление речевых навыков. Коммуникативная направленность модели способствует повышению мотивационной вовлеченности ребенка и создает условия для естественного освоения русского языка как средства общения. Междисциплинарное взаимодействие специалистов (логопеда, преподавателя РКИ, психолога) формирует единую речевую среду, усиливающую коррекционное воздействие. Индивидуализация подхода, учитывающая уровень владения русским и родным языками, характер речевых нарушений, а также этнокультурные и лингвистические особенности родного языка ребенка, повышает адресность и результативность коррекционной работы.

Реализация данной модели позволяет не просто преодолеть имеющиеся речевые нарушения, но и сформировать устойчивую речевую компетенцию на русском языке, которая выступает необходимым условием успешной языковой и социокультурной адаптации детей-билингвов в русскоязычной среде. Внедрение предложенной методической модели в практику образовательных и коррекционных учреждений способно существенно повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов с нарушениями речи, оптимизировав процесс их речевого развития и социальной интеграции.

Перспективы дальнейшей исследования проблематики конвергенции логопедических технологий и методики обучения русскому языку как иностранному в работе с детьми-билингвами связаны с расширением теоретико-методологической базы за счет интеграции достижений нейролингвистики и когнитивной психологии, позволяющих раскрыть нейрокогнитивные механизмы освоения языков в условиях билингвизма и специфику их дисфункций при речевых нарушениях.

Значимым направлением выступает разработка дифференцированных моделей коррекционно-развивающего воздействия с учетом типологии билингвизма (ранний / поздний, сбалансированный / несбалансированный), а также этнолингвистических особенностей языковых пар, что предполагает проведение кросскультурных исследований, ориентированных на выявление универсальных и специфичных паттернов речевой интерференции. Дальнейшая научная проработка требует создания валидизированного инструментария для комплексной оценки речевого развития билингвальных детей, сочетающего логопедические шкалы и лингводидактические критерии, что обеспечит надежную дифференциацию патологических проявлений от закономерных трудностей языкового освоения.

Материалы исследования | Research materials

1. Криворучко Т. В., Алексеева О. М. Дополнительная общеразвивающая программа «Русский язык как иностранный» для несовершеннолетних иностранных граждан и лиц без гражданства (для поступающих в 1-4 классы) / Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. Мытищи: КУРО, 2025.
2. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М. – СПб.: Флинта; Наука, 2009.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; А. Н. Шукин и др.; под ред. А. Н. Шукина. М.: Рус. яз., 1990.
4. Методические рекомендации по проведению языковой диагностики обучающихся, слабо владеющих или не владеющих русским языком, осваивающих основные общеобразовательные программы Российской Федерации / сост.: Г. Ф. Кудинова, З. А. Зарипова, Г. М. Курбангалеева, Ю. С. Фомина, М. В. Долгополова; Министерство просвещения РФ; ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы». Уфа: БГПУ, 2024.
5. Новикова О. В., Сычева Л. В. Методика преподавания русского языка как иностранного (курс лекций и практикум): учебное пособие для студентов-иностранцев. Воронеж: ИД ВГУ, 2012.
6. Парамонова Л. Г. Логопедия: дисграфия, дислексия: упражнения для развития и коррекции письменной речи: учебно-практическое пособие. СПб.: Наука и техника, 2025.
7. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2009.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Алмазова А. А., Лагутина А. В., Шарипова Н. Ю. Особые образовательные потребности младших школьников-билингвов с нарушениями речи // Начальная школа. 2023. № 10.

3. Андреюшина Е. А. О возможностях использования некоторых логопедических технологий в преподавании фонетики на уроках русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 11-2 (41).
4. Арутюнова М. А. Языковая политика и статус русского языка в СССР и государствах постсоветского пространства // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. 2012. № 1.
5. Аязбекова Р. А. Нарушения письма у учащихся казахских школ: дисс. ... к. пед. н. М., 1971.
6. Бабаева Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией: дисс. ... к. пед. н. М., 1992.
7. Баксанский О. Е. Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания // Ноосферные исследования. 2021. № 1.
8. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М.: Русская речь, 2014.
9. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1965.
10. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. М.: Учпедгиз, 1935.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. – М.: Детство-Пресс; М.: ТЦ Сфера, 2007.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М.: АСТ; Астрель, 2005.
13. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. 2011. Т. 193.
14. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968.
15. Мазурова Ю. В. Типологические особенности русской речи двуязычных школьников грузинского происхождения // Родной язык. 2017. № 2 (7).
16. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике: сборник статей. М.: Прогресс, 1972. Вып. VI. Языковые контакты / сост., ред., вступ. статья и коммент. В. Ю. Розенцвейга.
17. Русецкая М. Н., Никольская Н. И. Методическая конвергентность в обучении детей-билингвов с речевыми нарушениями // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 167. № 4.
18. Салихова Л. Э. Технологии педагогической коррекции речевых ошибок и их причин у билингвов // Гуманизация образования. 2016. № 2.
19. Тимофеева Ю. А. Этноориентированный подход к обучению иноязычных школьников русской фонетике // Филология и культура. 2023. № 3 (73).
20. Филимошкина Н. М. Ошибки письма на киргизском и русском (втором) языке у учащихся массовой школы // Дефектология. 1977. № 3.
21. Цейтлин С. Н., Круглякова Т. А. Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго // Русистика. 2024. Т. 22. № 1.
22. Шарапова Е. В., Кузькова А. В. Использование логопедических технологий в процессе формирования лингвистических (фонологических) компетенций при обучении русскому языку граждан Исламской Республики Пакистан // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции (г. Минск, 21-22 ноября 2017 г.) / редкол.: Т. Н. Мельникова и др. Мн.: БГМУ, 2017.
23. Щерба Л. В. Фонетика французского языка: Очерк франц. произношения в сравнении с русским. Л. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1937.

Информация об авторах | Author information



Никольская Наталья Игоревна¹

¹ Московский городской педагогический университет



Natalia Igorevna Nikolskaya¹

¹ Moscow City Pedagogical University

¹ natanick@inbox.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 25.02.2026; опубликовано online (published online): 30.06.2026.

Ключевые слова (keywords): билингвизм; коррекция нарушений речи; логопедия; русский язык как иностранный; конвергенция методик; языковая интерференция; коммуникативная компетенция; дети-билингвы; речевое развитие; концентризм в обучении; bilingualism; correction of speech disorders; speech therapy; Russian as a Foreign Language; methodological convergence; language interference; communicative competence; bilingual children; speech development; concentricity in teaching.