

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64

**Елена Владимировна Зволейко,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: ezvoleyko@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>

### Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов самым тесным образом связан с состоянием систем общего и специального образования, ориентирован на достижения в области развития теории логопедии и реалий практической логопедической деятельности. Все отмеченные факторы вносят коррективы в процесс подготовки логопедов, зачастую обнажая проблемы их профессионализации, порождая дискуссионные моменты в ходе их профессиональной подготовки. В статье обсуждается ряд проблем, возникающих в процессе профессионализации будущих логопедов. Первая проблема связана с недостаточным уровнем лингвистической готовности поступивших на обучение по профилю «Логопедия». Другая проблема касается преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики – унификации категориального аппарата логопедии, применения научно обоснованного соотношения нозологического и симптомологического подходов в логопедической теории и практике (при подготовке логопедических заключений), реализации комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений, совершенствования дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи. Третья проблема профессиональной подготовки логопедов связана с их будущей работой с детьми с ОВЗ в широко распространяющейся практике инклюзивного обучения. Все выделенные проблемы существенным образом влияют на качество подготовки логопедов и поэтому требуют своего обсуждения.

**Ключевые слова:** специальное (дефектологическое) образование, учитель-логопед, профессиональная подготовка логопедов, актуальные проблемы логопедии, дети с ОВЗ

**Введение.** Целью коллективов кафедр вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей-логопедов, является постоянное совершенствование содержания и организации их профессионализации. Процесс их профессиональной подготовки самым тесным образом связан с состоянием систем общего и специального образования, ориентирован на достижения в области развития теории логопедии и реалий практической логопедической деятельности. Все отмеченные факторы вносят коррективы в процесс подготовки логопедов, зачастую обнажая проблемы их профессионализации, порождая дискуссионные моменты в ходе профессиональной подготовки. Возникла необходимость осмысления некоторых актуальных проблем логопедии, которые влияют на содержание профессиональной подготовки логопедов, а значит, требуют своего обсуждения. Данное обстоятельство и определяет актуальность и цель данной статьи.

**Методология и методы исследования.** В исследовании использовался анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование*, учебных программ по профилю подготовки «Логопедия». Применены методы анализа учебных и методических материалов в области содержания и организации логопедической работы, научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Первая проблема, возникающая при профессиональной подготовке будущих логопедов, связана с недостаточным уровнем лингвистической готовности поступивших в вузы, в том числе на обучение по профилю «Логопедия», о чём свидетельствуют многочисленные публикации и наш собственный опыт. Известный российский логопед Т. Ткаченко пишет: «Работая в вузе,

провожу диктанты для студентов-логопедов. Практически все допускают пунктуационные ошибки, 50 % – орфографические, 1–2 человека – дисграфические. А потом эти студенты приходят в детские учреждения (сады, школы). А диктанты я беру для учеников начальной школы...»<sup>1</sup>. А. А. Алмазова констатирует, что поступающие на логопедический профиль демонстрируют разный уровень развития языковой личности, чаще он оказывается невысоким, как и у значительной части современных выпускников школ [2]. По данным Е. Н. Волковой, у половины студентов-логопедов отмечается низкий уровень коммуникативной культуры, способности к спонтанному высказыванию и трансформации высказывания, малый запас лингвистических знаний. Недостаточно развита и письменная речь: только около 10 % студентов могут написать текст на предложенную тему, аргументировать свои суждения, создать композиционно стройное высказывание, не допустить ошибок в языковом оформлении [Там же]. Отмечается, что возросло количество студентов-логопедов, имеющих различные голосо-речевые трудности [1].

В последние годы сняты существовавшие ограничения для абитуриентов: «желающие получить логопедическое образование не обязательно должны изначально обладать правильным произношением, хорошей дикцией, выразительной речью» [Там же]. Однако логопед должен быть позиционирован как «профессиональная языковая личность» [Там же]. Для логопеда «профессиональная лингвистическая готовность... является базой для формирования профессиональных компетенций»; лингвистика является базовой для логопедии наукой; «изучение русского языка» должно стать «основой профессиональной самоидентификации и фактором, определяющим уровень профессиональной компетентности логопеда» [2]. Очевиден тот факт, что русский язык для логопеда «является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку деятельность логопеда заключается в формировании языковых средств у ученика» [Там же].

Таким образом, реалии сегодняшнего дня ставят перед кафедрами задачу повы-

шения лингвистической грамотности и коммуникативной культуры будущих логопедов для восполнения того, что недодали школа и семья. В процессе обучения необходимо добиться абсолютно грамотной, правильной речи, в которой бы соблюдались все её нормы. А. А. Алмазова в своих работах предлагает пути решения этой значимой проблемы, определяя основные направления лингвистической подготовки студентов: осознание студентами важности речевых умений и лингвистических знаний для профессиональной деятельности; совершенствование речевых возможностей студентов; освоение ими фундаментальных лингвистических знаний, прикладных умений и формирование установки на применение их в работе [2; 3].

Следующая проблема, возникающая в процессе профессиональной подготовки логопедов, касается преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики. В классическом учебнике по логопедии (под редакцией Л. С. Волковой и др.<sup>2</sup>) выделены актуальные проблемы логопедии, которые находятся в стадии своего решения (в разной степени успешности). Эти актуальные направления развития отечественной логопедии должны постоянно освещаться при преподавании различных логопедических дисциплин, становиться предметом обсуждения на занятиях со студентами.

Актуальной является и *проблема унификации категориального аппарата дефектологии вообще и логопедии в частности*. Многие общие дефектологические понятия и термины используются логопедами в своей практике не правильно. В связи с развитием инклюзивного подхода в образовании лиц с ОВЗ, многие активно используют термин «инклюзивное обучение ребёнка с ОВЗ», что является в корне неправильным. Как отмечает В. И. Лубовский, этот термин использовать неправомерно, поскольку «какую бы школу такой ребенок не посещал, его обучение должно оставаться специальным» [8]. Таким образом, применительно к обучению данного ребёнка нужно использовать понятие «обучение ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзии», подразумевая именно специальное обучение такого ребёнка.

В практике работы логопедов часто используется неправильное сочетание «за-

<sup>1</sup> Почему детей с дефектами речи становится всё больше? – URL: <http://www.parents.ru/article/pochemu-detej-sdefektami-rechi-stanovitsya-vse-bo/> (дата обращения: 21.05.2020). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

числен на логопункт», «занятия на логопункте» и т. д. (такое сочетание присутствует в локальных Положениях о логопедических пунктах дошкольных учреждений). Правильно будет употреблять сочетание «зачислен в логопункт». В статьях на логопедическую тематику можно увидеть такие определения, как «логопедическая терапия» (имеется в виду коррекционно-логопедическая работа). Авторы находят новые определения, свободно манипулируют словами, применяют терминологию, принятую в других отраслях науки. Таких примеров можно приводить множество.

Гораздо серьезней выглядит проблема наименования групп детей, имеющих нарушения речи. Одни и те же категории детей могут называться по-разному, что приводит к ошибочному пониманию, например, речевого диагноза ребёнка (под ФНР часто понимается фонетический дефект – недостатки произношения отдельных звуков). Между тем в действующем Письме Минобрнауки РФ от 14 декабря 2000 г. № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения»<sup>1</sup> выделяются следующие группы обучающихся с нарушениями речи: дети с общим недоразвитием речи (ОНР), с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВОРН или ОНР 4 ур.), дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), с фонематическим недоразвитием речи (ФНР), дети с недостатками произношения отдельных звуков или фонетическим дефектом (НПОЗ). Очевидно, что нужно придерживаться наименований, данных в официальном документе.

Сложная проблема логопедии – *применение научно обоснованного соотношения нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подходов в логопедической теории и практике*. В практической логопедии остаётся дискуссионным вопрос подготовки логопедического заключения [9]. Правильно сформулированное заключение – не только показатель профессионализма логопеда, оно позволяет верно комплектовать

логопедические группы, дифференцировать логопедическое воздействие.

Однако до сих пор в оценке и фиксации различных форм речевой патологии в виде логопедического заключения («диагноза») имеются серьезные разногласия, обусловленные разными представлениями об их сущности и взаимосвязях. Логопедические заключения по-разному формулируются в различных регионах страны, между тем стандартизация оформления логопедического заключения способствует выработке общего «понятийного поля» вне зависимости от территории.

Р. И. Лалаева считает, что в процессе логопедической работы важно учитывать как уровень несформированности речи, нарушенные компоненты речи, так и механизмы, формы речевых нарушений. Она отмечает, что для осуществления дифференцированной коррекционно-логопедической работы важны оба критерия логопедической диагностики: и симптомологический, и клинико-педагогический. Логопедическая диагностика, ставящая перед собой коррекционно-развивающие задачи, должна рассматриваться в рамках существующих в логопедии классификаций (психолого-педагогической и клинико-педагогической), логопедическое заключение строиться с учётом пересечения этих двух классификаций. При формулировке логопедического заключения целесообразно также учитывать поэтапность обследования: от определения симптоматики речевых расстройств, выявления нарушенных компонентов к уточнению механизмов и структуры речевого дефекта (т. е. формы нарушений речи). С таким подходом к постановке логопедического заключения можно ознакомиться в сборнике «Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения» (составитель Р. И. Лалаева)<sup>2</sup>.

Актуальная проблема логопедии – *реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений* – тоже относится к ряду дискуссионных. Не подлежит сомнению тот факт, что диагностика в логопедии проводится на основе анализа медицинских, психологических (нейропсихо-

<sup>2</sup> Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сборник метод. рекомендаций / сост. Р. И. Лалаева. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – С. 5–14.

<sup>1</sup> Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения: инструктивное письмо Минобрнауки Российской Федерации: [от 14 декабря 2000 г. № 2]. – URL: <https://zakonbase.ru/content/base/42394/> (дата обращения: 10.05.2020). – Текст: электронный.

логических), педагогических данных, а также по результатам логопедического обследования. Комплексность эта проявляется на двух уровнях – на уровне получения данных о ребёнке из смежных областей (медицины, психологии) и на уровне реализации собственно логопедических методов диагностики. Раскроем значение и негативные тенденции состояния этих уровней по порядку.

У логопедов есть понятие «чистое речевое нарушение». Сегодня таких неосложнённых речевых нарушений становится всё меньше<sup>1</sup>. Нарушения устной и письменной речи во многих случаях не являются моносимптоматическим состоянием. Они не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Поэтому важно выявить и учитывать в работе возможные психологические и психопатологические особенности ребёнка (эмоционально-волевую незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Это позволит грамотнее организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что обязательно положительно скажется на сроках и эффективности коррекционного воздействия. Одних усилий логопеда при работе с такими детьми недостаточно. Родителям надо объяснить необходимость консультации у невролога, психолога, психиатра для того, чтобы исключить или, наоборот, подтвердить нарушения, на почве которых страдает речь. Им нужно объяснить, что нервная система ребёнка и психика очень подвижны и медикаментозное вмешательство в раннем возрасте может дать колоссальные положительные результаты.

Так в чём же состоит дискуссионность в применении комплексного подхода в диагностике ребёнка-логопата (на уровне получения данных о ребёнке из смежных областей знаний)? В последнее время появилась негативная тенденция включения в перечень логопедических диагностических мероприятий обширных блоков диагностики психического состояния ребёнка. Авторы в своих статьях пишут, что «диагностические

мероприятия не могут сводиться только к логопедическому обследованию, так как требуется подробная диагностика состояния всех основных линий развития» [5, с. 31] (с этим никто не спорит), поэтому «логопед должен владеть технологиями комплексной психолого-педагогической диагностики для определения целостной картины развития ребёнка» потому, что не во всех учреждениях есть дефектолог, психолог. Отметим, что данные специалисты должны быть в каждом учреждении, где обучаются дети с ОВЗ, и взаимодействовать в рамках психолого-педагогического консилиума.

Появилось большое количество речевых карт, в которых две-три страницы занимают задания на выявление особенностей развития познавательной и личностной сфер логопата. Диагностика этих сфер не является деятельностью логопеда, сведения он должен получить у дефектолога, психолога и заполнить соответствующие графы. Логопед не может и не должен проводить психодиагностику потому, что это профессиональные задачи психолога (психические процессы, личность), дефектолога (познавательная сфера). В программе подготовки логопеда есть дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика», но она не может дать всего спектра знаний и умений по этому направлению.

Если в образовательном учреждении всё же нет данных специалистов, допустимо провести ограниченное количество проб на каждый из психических процессов, которые составляют функциональную базу речи, взятых из доступного качественного источника (например, диагностический альбом М. М. Семаго). Проводить изучение личности, её эмоциональной сферы логопед вообще не имеет права, он этому не обучен. Логопед может оценить контактность ребёнка, отметить особенности его поведения, для того чтобы использовать эти знания в работе с ребёнком.

Широкое распространение получили формы речевых карт, в которых необоснованно много внимания уделяется медицинскому анамнезу. Что, например, даст логопеду знание наличия токсикоза у матери во время беременности, да ещё с конкретизацией периода токсикоза? И наоборот, характер крика ребёнка при рождении, особенности грудного вскармливания являются важными маркерами в оценке сохранности

<sup>1</sup> О росте в РФ числа детей, нуждающихся в помощи логопеда. – URL: <https://sn.ria.ru/20171114/1508750706.html> (дата обращения: 22.05.2020). – Текст: электронный.

ЦНС и состояния артикуляционного аппарата. Выбирая карту, логопед должен критически оценить необходимость тех или иных пунктов, относящихся к медицинскому анамнезу.

Некоторые аспекты при проведении *собственно логопедической диагностики* тоже относятся к разряду дискуссионных. Известно, что при проведении логодиагностики логопед ориентируется на содержание речевой карты. Однако анализ речевых карт (они в большом количестве представлены в сборниках разных авторов, в интернете) также выявляет ряд негативных тенденций.

Главное назначение речевой карты – раскрыть особенности речезыкового развития конкретного ребёнка. К настоящему времени появилось огромное количество вариантов речевых карт, которые в принципе можно использовать в работе, если они позволяют провести подробную диагностику речи. Однако логопед должен иметь в своём распоряжении карты, позволяющие получить необходимую и достаточную информацию.

Имеются речевые карты, где логопедические пробы снабжены заданиями к ним, часто избыточного характера. Например, при проверке номинативного словаря в речевой карте предлагается большое количество заданий, в то время как оценить объём словаря можно на меньшем количестве материала. При проверке слоговой структуры слова предлагается более десятка слов, предложений, хотя достаточно одного-двух, чтобы оценить состояние этой способности.

В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований состояния речи. Если логопед в своей работе не применяет нейропсихологический подход к коррекции речи – тогда с какой целью он проводит пробы на изучение моторики типа «Кулак-ладонь-ребро»? Как он это потом будет использовать? Логопед должен помнить о ведущем принципе работы – единстве диагностики и коррекции. Диагностические пробы должны составлять единое целое с последующей коррекционной работой. Речевая карта – рабочий инструмент логопеда, ему должен в ней быть понятен каждый пункт – зачем, с какой целью делается та или иная проба.

При выборе карты логопед должен учитывать уровень развития речи ребёнка. В предварительной беседе, при изучении

входящей документации на ребёнка, при проведении экспресс-диагностики речи почти всегда ясно, на каком уровне речевого развития находится ребёнок. Поэтому логопед может выбрать сразу одну из двух типов карт – для диагностики ФФНР или ОНР. Если у ребёнка заикание, нарушения голоса – логопед выбирает карты, специально составленные для этих категорий детей. На сегодняшний день имеются сборники, подготовленные ведущими логопедами страны, в которых представлены речевые карты по всем основным нарушениям речи<sup>1</sup>.

При выборе речевой карты логопед должен подобрать такую, которая позволит выявить состояние речезыковой компетентности ребёнка в первую очередь, а также состояние функционального базиса речи. Важным для оценки причин речевого нарушения и прогноза является анамнез (акушерский, раннего развития, в том числе речевого).

Актуальной проблемой логопедии остаётся *совершенствование дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи*. О. Е. Грибова отмечает, что в рамках логопедического обследования логопед ориентируется на возрастную норму сформированных речезыковых средств. Однако на состояние речи ребёнка влияют несколько факторов, которые обуславливают широкую вариативность уровней сформированности речезыковых средств у детей и должны учитываться логопедом как при проведении обследования, так и при интерпретации его результатов. Такими факторами, по О. Е. Грибовой, являются [4, с. 135]:

- вариативность речевого развития, которая зависит от типологии становления речевого онтогенеза (референциальная или экспрессивная стратегии освоения языка), от социокультурного уровня семьи (высокий/низкий), от гендерной принадлежности, от места проживания ребёнка (город/село), от наличия/отсутствия старших братьев, сестёр;

- наличие перинатальных вредностей и своеобразии психофизического развития новых поколений детей, что обуславливает изменения в темпах развития речи и характере формирования коммуникативных навыков;

<sup>1</sup> Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. – М.: Детство-пресс, 2004. – 144 с.

– появление новых понятий, устаревание многих прежних, изменение содержания понятий из-за стремительно изменяющегося «бытового контента»;

– наличие большого количества детей мигрантов, с трудом осваивающих русский язык.

О. Е. Грибова отмечает, что логопед после проведения обследования должен суметь ответить на вопросы: отклоняется ли речевое развитие ребёнка от нормы, является ли это отклонение патологическим, каковы характер и степень этого отклонения [4, с. 136].

В продолжение обсуждения проблемы логопедии – *реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений* – остановимся на второй части данного тезиса. Появилось много публикаций, суть которых заключается в том, что работа логопеда должна начинаться с развития у детей всех психических процессов – зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти, мышления, что непременно будет способствовать развитию познавательной деятельности ребёнка и, соответственно, речи [10].

Необходимость включения в логопедические занятия приёмов по развитию психических функций доказана ведущими специалистами в области логопедии и логопсихологии [11; 12]. Безусловно, для развития речи необходимо подготовить её функциональную базу: добиться приемлемого уровня развития психических процессов. Однако это не является основной деятельностью логопеда, и дети, у которых выявились недостатки в развитии той или иной психической функции, должны заниматься с дефектологом, психологом. Логопед тоже включает в свои занятия упражнения для формирования психологической базы речи, но очень ограниченно, помня, что он должен заниматься речевой работой, которую за него никто не сделает. Время занятий не позволяет широко заниматься развитием психических процессов (15 минут идёт занятие с дошкольником), на одном занятии можно использовать не более одного такого упражнения, тесно переплетая его с речевой работой. Логопед рекомендует родителям проконсультироваться у дефектолога, психолога, заниматься развитием психических функций дома. Логопед включает в занятие упражнения на развитие общей и мелкой

моторики ребёнка, однако сколько времени он может уделить этому? При существенных нарушениях моторики он рекомендует родителям обратиться за дополнительной помощью к специалисту ЛФК, а также стремится перенести существенную часть работы по её развитию в домашние условия. Организация выполнения многих упражнений не требует от родителей специальной подготовки, большое количество пособий разнообразит эту работу и делает её интересной.

Наконец, третья проблема профподготовки логопедов касается их будущей работы с детьми с ОВЗ в широко распространяющейся практике инклюзивного обучения [7]. В чём же состоит проблема? Вначале обратимся к затянувшемуся процессу принятия профстандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)». Как известно, проект профстандарта отклонён профильным профсоюзом на федеральном уровне, представители которого считают, что нужно объединить трудовые функции сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога, поскольку они имеют «одинаковые по наименованиям трудовые функции и трудовые действия» [6, с. 12]. Функции одинаковые, но вот дети абсолютно разные, разные методики работы с ними и способы коммуникации. Разработчики профстандарта настаивают, что должны существовать отдельные должности: учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитель-дефектолог (тифлопедагог), учитель-дефектолог (олигофренопедагог), а также специальный педагог по работе с детьми с нарушениями ОПДА, с РАС, с ЗПР, с детьми раннего возраста. Как справедливо отмечают разработчики профстандарта, профессиональная дифференциация должностей учителя-дефектолога необходима и обязательно должна быть сохранена. Разделяет эту точку зрения и подавляющее большинство представителей профессионального сообщества, которые отмечают, что «подготовить универсального педагога-дефектолога невозможно, так как этот специалист должен одновременно владеть методиками работы с лицами с нарушениями слуха, зрения и т. д.»; «в каждой области дефектологии есть свои особенности и один человек не в силах их познать» [Там же, с. 18].

Конечно, логопед должен иметь знания не только в области логопедии, но и

из медицины, специальной педагогики и психологии, поскольку логопатология часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями. В условиях инклюзии ему придётся работать с детьми, имеющими различные нарушения в развитии – слуха, интеллекта и т. д., при которых речь нарушается всегда, но уже как следствие первичного нарушения. В этих обстоятельствах он должен знать *специфику речевых нарушений и их устранения при разных нарушениях развития*, что является также актуальной проблемой логопедии.

Он должен знать психологию каждой из групп детей, способы коммуникации с каждой из групп детей, способы диагностики состояния речи при различных нарушениях, пути коррекции отклонений в речевом развитии. Раньше, работая с одной категорией воспитанников с ОВЗ, логопед полностью погружался в специфическую атмосферу быта специальной школы, коммуникации, годами оттачивал своё мастерство в работе над речью при одном типе нарушений в развитии. Даже работая в прежней системе, логопеды, как правило, специализировались, работая с детьми, имеющими нарушения произносительной стороны речи (их большинство), с детьми с нарушенным темпом речи, с голосовыми нарушениями. Далеко не каждый логопед может работать с заика-

нием. Очень сложными являются методики развития речи при алалии и афазиях. Нужно не один год «посидеть» на коррекции заикания, афазии, нарушениях голоса, чтобы действительно начать разбираться в тонкостях работы, а в условиях инклюзии придётся работать с детьми, имеющими разные типы нарушений в развитии и свою специфику речевого развития. Возникает вопрос – можно ли подготовить универсального логопеда, способного работать со всеми категориями детей с ОВЗ? Между тем на изучение дисциплин типа «Работа логопеда с детьми с нарушениями слуха» отводится мало времени, и в ряде случаев подобные дисциплины идут как дисциплины по выбору. А в ситуации работы логопеда в школе с инклюзивной практикой ему выбирать не придётся.

**Заключение.** В статье раскрыт ряд проблем, возникающих в процессе профессионализации будущих логопедов: недостаточный уровень лингвистической готовности поступивших на обучение по профилю «Логопедия», проблема преподавания дискуссионных аспектов логопедической теории и практики, проблема профессиональной подготовки логопедов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. Все выделенные проблемы существенным образом влияют на качество подготовки логопедов и поэтому должны быть осмыслены коллективами выпускающих кафедр.

#### Список литературы

1. Алмазова А. А. Проблемы совершенствования устной речи будущих логопедов в системе высшего профессионального образования // *Голос и речь*. 2012. № 1. С. 75–82.
2. Алмазова А. А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы // *Специальное образование*. 2014. № 1. С. 7–13.
3. Алмазова А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. М.: МПГУ, 2019. 46 с.
4. Грибова О. Е. Ещё раз к вопросу о логопедическом обследовании // *Специальное образование и социокультурная интеграция: сб. ст.* Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 133–137.
5. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивной практики // *Специальное образование*. 2016. № 2. С. 26–38.
6. Евтушенко И. В., Левченко И. Ю., Евтушенко Е. А. Разработка профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» // *Актуальные проблемы образования лиц с ОВЗ: материалы конф.* / под ред. Е. Г. Речицкой. М.: МПГУ, 2018. С. 12–18.
7. Зволейко Е. В. Деятельность логопеда дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии // *Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы конф.* Благовещенск: БГПУ, 2019. С. 59–62.
8. Лубовский В. И. Система обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии // *Дефектология как базис инклюзии: материалы конф.* СПб.: Смольный институт РАО, 2016. С. 7–10.
9. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf> (дата обращения: 25.05.2020). Текст: электронный.

10. Сапрыкина Н. И., Коновалова Е. Г. Актуальные проблемы современной логопедии // Инновационная наука. 2019. № 6. С. 214–216.

11. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов // Логопед в детском саду. 2007. № 8. С. 26–29.

12. Шаховская С. Н., Алмазова А. А. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования // Специальное образование: методология, теория, практика: сб. ст. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 9–12.

**Статья поступила в редакцию 13.07.2020; принята к публикации 12.09.2020**

#### **Библиографическое описание статьи**

Зволейко Е. В. Актуальные проблемы и дискуссионные аспекты в практике подготовки логопедов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64.

**Elena V. Zvoleyko,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),  
e-mail: ezvoleyko@mail.ru*

*<https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

### **Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists**

The process of professional training of future speech therapy teachers is closely related to the state of General and special education systems, focused on achievements in the development of the theory of speech therapy and the realities of practical speech therapy. All the factors the authors have noted make adjustments to the process of training speech therapists, often exposing the problems of their professionalization, generating discussion points in the course of professional training. The article discusses a number of problems that arise in the process of professionalization of future speech therapists. The first problem is related to the insufficient level of linguistic readiness of those who entered the training in the "Speech Therapy" profile. Another problem concerns the teaching of debatable aspects of speech therapy theory and practice—the unification of the categorical apparatus of speech therapy, the application of a scientifically based ratio of nosological and symptomological approaches in speech therapy theory and practice (when preparing speech therapy conclusions), the implementation of a comprehensive approach to the identification and correction of speech disorders, improving the differential diagnosis of various forms of speech disorders. The third problem of professional training of speech therapists is related to their future work with children with disabilities in the widespread practice of inclusive education. All the identified problems significantly affect the quality of speech therapists training, and therefore require discussion.

**Keywords:** special (defectological) education, teacher speech therapist, professional training of speech therapists, actual problems of speech therapy, children with disabilities

#### **References**

1. Almazova, A. A. Problems of improving the oral speech of future speech therapists in the system of higher professional education. *Voice and speech*, no. 1, pp. 75–82, 2012. (In Rus.)

2. Almazova, A. A. Formation of a professional language personality of a speech therapist as an actual problem of higher school. *Special education*, no. 1, pp. 7–13, 2014. (In Rus.)

3. Almazova, A. A. Professional linguistic training of speech therapists in higher education. Dr. sci. diss. M: MPGU, 2019. (In Rus.)

4. Gribova, O. E. Once again to the question of speech therapy examination. *Special education and socio-cultural integration. Collected articles. Conf. Saratov*, 2019: 133 – 137. (In Rus.)

5. Grigorenko, N. Yu. Speech therapy support for children of early and preschool age with disabilities in an inclusive practice. *Special education*, no. 2, pp. 26–38, 2016. (In Rus.)

6. Evtushenko, I. V., Levchenko, I. Yu., Evtushenko, E. A. Development of the professional standard «teacher-defectologist (teacher-speech therapist, sign language teacher, oligophrenic educator, visual im-



pairment specialist)». Actual problems of education of persons with disabilities. Sat mater. conf. M: MPGU, 2018: 12–18. (In Rus.)

7. Zvoleiko, E. V. Activities of speech therapists of preschool educational organizations in conditions of inclusion. Inclusive education: trends, problems, prospects. Collected articles. Conf. Blagoveschensk, 2019: 59–62. (In Rus.)

8. Lubovsky, V. I. System of teaching children with disabilities in the conditions of inclusion. Defectology as the basis of inclusion. Sat mater. conf. Sankt-Peterburg, 2016: 7–10. (In Rus.)

9. Prikhod'ko, O. G. Actual problems of speech therapy in Russian special education. Web: 25.05.2020. <http://www.elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2220/1/lt-2013-2-01.pdf>. (In Rus.)

10. Saprykina, N. I., Konovalova, E. G. Actual problems of modern speech therapy. Innovative science, no. 6, pp. 214–216, 2019. (In Rus.)

11. Shakhovskaya, S. N. Modern trends in University training of speech therapists. Speech therapist in kindergarten. no. 8, pp. 26–29, 2007. (In Rus.)

12. Shakhovskaya, S. N., Almazova, A. A. On the problem of training speech therapy personnel in the conditions of modernization of the system of pedagogical education. Special education: methodology, theory, practice. Collected scientific and methodological works. Saint-Petersburg, 2017: 9–12. (In Rus.)

**Received: July 13, 2020; accepted for publication September 12, 2020**

**Reference to the article**

Zvoleyko E. V. Actual Problems and Debatable Aspects in the Practice of Training Speech Therapists // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 56–64. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-56-64.