

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:376-056.264

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

Валентина Білан, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-6615-5211

E-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовлення молодших школярів із загальним недорозвиненням мови. Розглянуто особливості прояву загального недорозвинення мови в молодших школярів і визначено місце та особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до цієї роботи. Створено інтегровану міждисциплінарну програму підготовки майбутніх учителів до розвитку мовлення молодших школярів із загальним недорозвиненням мови, яка передбачає інтеграцію методичних, педагогічних, психологічних, логопедичних знань.

Ключові слова: підготовка; майбутній учитель; початкова школа; молодші школярі; загальне недорозвинення мови; міждисциплінарність; педагогічна діяльність; інклюзивне навчання; заклад загальної середньої освіти

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE OF JUNIOR PUPILS WITH GENERAL LANGUAGE

Valentyna Bilan, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-6615-5211

E-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

The article highlights the problem of preparing future primary school teachers for the junior schoolchildren's speech development with general language underdevelopment. The peculiarities of the manifestation of general underdevelopment of language in younger schoolchildren are considered, and the place and peculiarities of the preparation of future primary school teachers for this work are determined. The concept of "general underdevelopment of language" is revealed. The analysis revealed the general underdevelopment of the speech of students of grades 1–4. It has been established that in three to four years of study, children with general underdevelopment of the language can master the language at a sufficient level and acquire more or less formed language skills (pronunciation, vocabulary).

It has been proven that the work on the development of the language activity of such children is carried out more effectively if the primary school teacher joins in solving this problem, since he communicates with them throughout the school day, as well as outside of school hours.

The Standard of Higher Education in specialty 013 "Elementary Education" of the first (bachelor's) level of higher education, the curriculum for the training of future primary school teachers was analyzed. It was revealed that the training of future primary school teachers is provided by general

humanitarian, socio-economic, mathematical, natural science disciplines, as well as general professional and subject training disciplines. Possibilities of training future teachers for the development of language activities of younger schoolchildren, in particular with children who have general language underdevelopment based on the integration approach, have been established. An integrated interdisciplinary program was created to increase the effectiveness of training future primary school teachers for the development of language activities of younger schoolchildren with general language underdevelopment, which involves the integration of methodical, pedagogical, psychological, speech therapy knowledge.

We see the prospect of further investigations in the disclosure of the features of the professional activity of a primary school teacher in the development of speech activity of younger schoolchildren with general language underdevelopment.

Keywords: *training, future teacher; primary school; junior schoolchildren; general underdevelopment of language; interdisciplinary; pedagogical activity; inclusive education; institution of general secondary education.*

Сучасний період розвитку системи освіти характеризується еволюційним переходом від традиційної когнітивної парадигми освіти до сучасної, яка характеризується тим, що в її центрі парадигми освіти стає людина, її духовний розвиток, система цінностей, формування її морально-вольових якостей та творчої особистості. Одним з критеріїв якості сучасної освіти має стати створення умов реалізації можливостей дітей незалежно від їх індивідуальних відмінностей. Сучасний заклад загальної середньої освіти має бути готовим до роботи з кожною дитиною, якою б особливістю сприйняття світу вона не була наділена природою. Найбільш повно ці завдання можуть бути зреалізовані у закладах загальної середньої освіти адаптивного типу. Саме в адаптивному закладі освітній процес потрібно організувати з урахуванням соціокультурних особливостей регіону, соціальних запитів населення та вимог держави до освітніх стандартів, що гнучко реагують на психофізіологічні особливості, здібності та схильності дітей. Характеристика сучасної адаптивної школи, на думку Н. Заварової, що це школа зі змішаним контингентом учнів, у якій навчаються обдаровані діти, а також такі, які потребують розвивально-корекційного навчання. Така школа прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до учнів з індивідуальними особливостями, з іншого – гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища [5, с. 109].

Сучасній адаптивній школі потрібен освічений фахівець, що творчо реалізує нові технології навчання, стабільно домагається високих результатів у професійній діяльності, працюючи з різними категоріями дітей. Це пов'язано не тільки з тим, що збільшується кількість молодших школярів, які потребують спеціальної педагогічної допомоги та підтримки, але й зростає кількість учнів у закладах загальної середньої освіти, які мають труднощі із засвоєнням освітніх програм.

Підвищена увага до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлює також і впровадження у шкільну практику технологій та методик розвивальної освіти. Проте система їх підготовки ще недостатньо враховує об'єктивні тенденції сучасної освіти: зростання діагностичності у постановці мети та оцінки результатів навчання; підвищення інтенсивності навчання; інтеграція та диференціація навчальних курсів, видів, ступенів та закладів освіти; посилення індивідуально-творчого аспекту освіти. Актуальними стають суперечності між: теоретичними дослідженнями, які пов'язані з опануванням фаху вчителя початкових класів, та невіршеністю важливих проблем практики педагогічної діяльності, професійної

підготовки вчителів початкових класів, підвищення їхньої кваліфікації; об'єктивними, зростаючими вимогами до особистості вчителя початкових класів та відсутністю цілісної програми його особистісно-професійного розвитку.

Виявлені суперечності між педагогічною теорією та практикою, та сучасна система освіти визначають особливі вимоги до формування професійних якостей у вчителів початкових класів, які можуть забезпечити їх ефективну педагогічну діяльність:

- 1) глибокі знання у предметній галузі навчання, розуміння вчителями принципів, концептуальних ідей, які закладено у тій чи іншій технології навчання, постійна самоосвіта;
- 2) вільне володіння широким спектром окремих методів, прийомів та способів проєктування, організації та управління освітнім процесом у початковій школі, постійне поповнення професійно-методичного арсеналу новітніми педагогічними технологіями;
- 3) наявність умінь зіставляти логіку побудови системи методів навчання, організації діяльності школярів у рамках педагогічної технології зі своїми та з реальними особистісними характеристиками учнів, що забезпечує правильність вибору педагогічної технології;
- 4) здатність до рефлексії під час реалізації тієї чи іншої педагогічної технології та її коригування в рамках закладених у ній принципів та концептуальних ідей.

Очевидним є те, що сучасний заклад загальної середньої освіти ставить перед учителем початкових класів серйозні проблеми, до вирішення яких він не завжди готовий або готовий формально (є певні теоретичні знання, але, не має практичної готовності до їх вирішення). Так, наприклад, можна констатувати той факт, що вчителі початкових класів недостатньо добре підготовлені до вирішення проблеми розвитку мовлення молодших школярів, які мають загальне недорозвинення мови.

Роботи Ю. Бойчук [3], Н. Заварова [5], Н. Мельниченко [9] та ін. присвячені корекційно-розвивальній діяльності педагога в умовах реалізації інклюзивного навчання. У вітчизняній літературі з цієї проблеми представлено дослідження О. Баскакової [2], Т. Дегтяренко [4] та ін., які безпосередньо стосуються окремих аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми з порушенням мови. Науковці доводять, що проблема корекційного навчання значною мірою визначається суб'єктивним підходом до акцентів у освітній роботі майбутніх учителів початкової школи, що безпосередньо впливає на мету навчання та виховання, незважаючи на чинні програми, оскільки засвоєння соціального досвіду здійснюється не лише прямо, через зміст навчального матеріалу, а й посередньо, через організацію засобів діяльності, детермінованих цілеспрямованим навчальним процесом.

Незважаючи на те, що проблема конкретизації дидактичних, виховних та корекційно-розвивальних цілей має велике значення для практичної організації роботи з дітьми з загальним недорозвиненням мови, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації цієї мети не виявила необхідної уваги дослідників та не знайшла науково-методичного вирішення.

Мета статті – розкрити проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовлення молодших школярів із загальним недорозвиненням мови.

Поняття «загальне недорозвинення мови» використовується у фаховій літературі і, зокрема, у дослідженнях І. Андрусьової, призначених для шкільних логопедів. Автор дає докладну характеристику феномену «загальне недорозвинення мови», обґрунтовує можливість і необхідність навчання дітей з проблемами розвитку мови в умовах закладу загальної середньої освіти [1, с. 14].

Розглянемо особливості прояву загального недорозвинення мови в молодших школярів і визначимо місце та особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до цієї роботи.

Під «загальним недорозвиненням мови» розумітимемо недостатній, з тих чи інших причин, розвиток лексичного, граматичного та фонетичного аспекту мови дитини.

У дітей першого класу загальне недорозвинення мови виявляється у звуковому аспекті. Насамперед, відзначається дефектна вимова опозиційних звуків кількох груп. Переважають заміни, змішування та спотворення звуків з = ш; р = л; б = п тощо (до 20 звуків), а також недостатня сформованість фонематичних процесів у цих звуках. Все це перешкоджає своєчасному формуванню передумов до спонтанного оволодіння практичними навичками аналізу та синтезу звукового складу слова та створює значні труднощі на шляху оволодіння дітьми грамотою.

Лексичний запас таких дітей обмежений рамками повсякденно-побутової тематики та є якісно неповноцінним (неправомірне розширення та звуження значень слів; помилки у вживанні слів; змішування за змістом та за акустичною подібністю). Недостатньо сформований і граматичний аспект мови у цієї категорії дітей. Це засвідчує відсутність у мові складних синтаксичних конструкцій та наявності аграматизмів у позиціях простих (синтаксичних) конструкцій.

Наслідками недостатньої сформованості лексико-граматичних засобів є: неточне розуміння навчальних завдань, вказівок, інструкцій учителя; труднощі в оволодінні навчальними поняттями та термінами, у формуванні та формулюванні власних думок у процесі навчальної роботи; слабкий розвиток зв'язного мовлення.

Аналіз виявів загального недорозвинення мовлення першокласників показав, що вони мають системний характер і стають помітним гальмом на шляху навчання дітей не тільки рідної мови, а й оволодіння програмою початкового навчання в цілому. Тому для подолання цих труднощів необхідна системна і послідовна робота на кожному уроці, у вільному спілкуванні дітей з однолітками, вчителями, рідними людьми. Отже, вчителю початкових класів доводиться працювати з дітьми, які мають виражені порушення мови, здійснювати її розвиток та корекцію.

Окрім того, у дітей із загальним недорозвиненням мови спостерігається низький рівень сформованості психологічних передумов до оволодіння навчальними вміннями (планування майбутньої роботи, визначення шляхів та засобів досягнення навчальної мети, контролю діяльності, уміння працювати у певному темпі). Психологічні особливості цих дітей є такі: нестійка увага, недостатній розвиток здатності до запам'ятовування та переведення уваги з одного навчального об'єкта на інший, відсутність спостережливості щодо мовних явищ, слабкий розвиток словесно-логічного мислення, недостатній рівень розвитку самоконтролю. Ці психологічні особливості також вимагають від майбутнього вчителя початкових класів професійної компетентності у вирішенні цих проблем та наявності особистісних якостей (терпіння,

емпатія, рефлексивність та готовність до постійного саморозвитку), що дозволяють йому сприймати дітей такими, якими вони є.

У період навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення у першому класі долаються недоліки мови, які чітко виражені на цьому етапі розвитку дітей. Це подолання відбувається під впливом шкільного навчання та корекційних занять у шкільному логопункті. В учнів 2–4 класів у загальній картині відхилень мовного розвитку на перший план висуваються порушення письма і читання. Однак, це не означає, що усуваються всі недоліки звукового аспекту їхньої мови. В учнів з загальним недорозвиненням мови має місце загальна нечіткість вимови. Крім того, має місце невимовлення закінчень, пропуски звуків, неправомірне редукування складів. Ці особливості вимови виявляються й у процесі читання.

При обстеженні фонематичного сприйняття дітей цієї категорії було виявлено, що більшість учнів 2–4 класів вміють швидко виділяти задані звуки; визначати їх число та послідовність у слові. Вони відчують труднощі за необхідності відтворювати структурно складні слова і диференціювати звуки, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Не сформованість звукового аспекту вимови зумовлює недорозвинення лексико-граматичного складу мови.

Наявний запас лексичних засобів у дітей забезпечує досить активне спілкування в домашньому і шкільному (з однолітками) середовищі. Однак при зміні умов комунікації, коли необхідно давати розгорнуті відповіді на питання з елементами міркування, ілюструвати правила власними прикладами, виявляється ряд помилок. Насамперед, діти у своєму мовленні часто використовують одні й ті самі слова, багаторазово повторюючи їх, що знижує виразність та інформативність мови. Для дітей також є характерним неточне вживання слів, що позначають родові і видові поняття.

На недорозвинення словника дітей вказують труднощі, які під час виконання спеціальних завдань пов'язані зі зміною слів, словотворенням, підбором спільнокореневих слів. Способи підбору та утворення спільнокореневих слів мають збіднений характер. Діти рідко використовують суфіксальний спосіб утворення нових слів. Саме в цьому й виявляється, за висловом В. Литвиненко, феномен «обмеженої варіативності слова», що є типовим для дітей із загальним недорозвиненням мовлення [7, с. 12].

Своєрідність розвитку лексики можемо спостерігати також в особливостях засвоєння і вживання слів, що позначають абстрактні поняття. Саме в особливостях термінології, необхідної для здійснення навчальної діяльності проявляються ті труднощі, з якими стикаються діти з недорозвинутою мовою в школі. Неточне знання слів-термінів перешкоджає повноцінному засвоєнню понять. Найбільш характерна особливість лексики учнів 2–4 класів полягає у збідненні морфологічних узагальнень та недостатній актуалізації засвоєваних у процесі навчання слів.

Таким чином, рівень сформованості звукових та морфологічних узагальнень у дітей цієї категорії та цього віку значно нижчий від того, що необхідний для продуктивного засвоєння програми з рідної мови, та й з інших предметів.

Учні 2–4 класів допускають нестабільні помилки у процесі використання словникового запасу, граматичних категорій та синтаксичних конструкцій. Діти важко засвоюють нову лексику (переважно слова, що позначають абстрактні поняття) і складні синтаксичні конструкції. Усе це, і навіть наявна недостатня актуалізація мовних засобів (за їх обмеженості) створює труднощі на шляху оволодіння шкільної

мовної (дидактичної) комунікації і навчальними поняттями. Діти надають перевагу діалогічним, ситуативним формам мовлення, розвиток монологічного мовлення носить уповільнений характер.

Зазначені труднощі виявляються у формі прагнення дослівного викладу, повторення окремих частин речень. Під час викладу доказів діти часом відзначають несуттєві ознаки. Вони порушують синтаксичний зв'язок між словами, що знаходить своє вираження у незакінченості думки, зміни порядку слів. Непоодинокі випадки вживання слів у невластивому їм значенні, що пояснюється бідністю мовного словника, нерозумінням значення слів, невмінням вловити їхню стилістику.

В учнів цієї категорії спостерігається і неправильна побудова писемного висловлювання, яке виявляється у відсутності чітко виражених частин у викладі, не розчленованості змісту. Основними синтаксичними конструкціями, якими користуються учні, є прості поширені речення та пропозиції з однорідними членами. У побудові цих пропозицій є чимало різноманітних недоліків: незакінченість і неповнота думки; пропуск слів, неправильний їхній порядок; порушення зв'язку слів; тавтологія у реченнях. У побудові складних граматичних конструкцій (якими учням доводиться користуватися) припускаються типових помилок. Крім того, письмові роботи містять велику кількість помилок, що виражаються неправильним узгодженням слів, вживанням видових форм, використанням прийменників та займенників. Письмові роботи відзначаються великою кількістю графічних помилок.

Аналіз письмових робіт та спостереження за учнями засвідчують те, що знання дітьми правил правопису носить поверховий, нестійкий характер. Рівень умінь, їх застосування та перенесення у нові ситуації вкрай низький. Рівень розвитку навичок читання цих дітей не відповідає програмним вимогам. Найчастіше вони не читають з власної ініціативи і батьки їм практично не читають. Звідси і знання дітей у галузі математики також невисокі.

Найбільші труднощі учні відчувають під час вирішення математичних завдань, оскільки не завжди їм зрозумілий словесний опис їхнього змісту [8, с. 11].

Характеризуючи особливості навчальної роботи учнів 2–4 класів, слід звернути увагу на недостатню сформованість вміння самостійно організувати свою діяльність до виконання навчального завдання. Виявляється це по-різному: дітям важко розпочинати роботу, докладати необхідних зусиль для подолання труднощів, що зустрічаються. Відсутність умінь самостійно визначати навчальне завдання негативно впливає на всю навчальну діяльність, а несформованість раціональних прийомів учіння призводить до того, що у процесі підготовки уроків діти намагаються «визубрити» запропонований їм матеріал. Поступово у них виробляється звичка до механічного заучування без належного осмислення навчального матеріалу. У цих дітей, як і в першокласників, відзначаються: знижена спостережливість, невміння зосереджуватись на інструкції та осмислити всі її ланки, низький рівень самоконтролю. У більшості учнів виявляється несформованість слухової уваги і пам'яті; це виявляється, як у нездатності повторити інструкцію вчителя (після одного прослуховування), так і в низькій якості виконання завдань, що подаються в усній формі.

За три - чотири років навчання діти з загальним недорозвиненням мови можуть на достатньому рівні опанувати мову і набути більш менш сформованих мовних умінь (вимова, словниковий запас). Результат мовного розвитку дітей визначатиметься

зусиллями, яких докладуть до вирішення цієї проблеми шкільний логопед, вчитель початкових класів, вчитель-предметник. Тільки комплексний вплив на розвиток мовної діяльності дітей, які мають проблеми в її розвитку, можуть дати позитивний результат і допомогти дитині піднятися на більш високий рівень психічного та інтелектуального розвитку.

Методи і прийоми, які використовує вчитель початкових класів для розвитку учнів, які мають загальне недорозвинення мови, цілком доречно використовувати і у розвитку мовної діяльності із дітьми з нормальним розвитком мови. Так, одним із центральних завдань навчання грамоти, на думку науковців (О. Баскакова [2], Ю. Бойчук [3], Л. Лісова [8]), є не тільки учіння читання та письма, а й формування фонематичного слуху, здатності виділяти у своїй і чужій мові звуки-фонемі, встановлювати порядок проходження їх один за одним у слові, розрізняти фонемі голосні та приголосні, тверді та м'які тощо.

Як зазначає Н. Мельниченко, фонетичні знання та вміння необхідні для формування всіх чотирьох видів мовної діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання та письмо. Щоб адекватно сприймати мову, потрібно мати розвинений фонематичний слух, завдяки якому учні розрізняють слова з їхнього звучання, фонетичні здібності допомагають їм за інтонацією вловлювати сенс, який вкладається у висловлювання. Фонетичні знання та вміння необхідні і для засвоєння мовних норм, дотримання яких дозволяє без перешкод здійснювати комунікативну діяльність [2, с. 73]. Тому фонетичні знання важливі не тільки на етапі навчання грамоті, але і для інших етапів подальшого навчання читання та письма.

Оскільки молодші школярі з різним рівнем розвитку мовлення перебувають у єдиному педагогічному просторі в природних умовах освітнього процесу, то вчитель змушений працювати над формуванням мовної діяльності всіх дітей.

Найбільш ефективним у вирішенні цієї проблеми буде тандем у роботі шкільного логопеда, вчителя початкових класів та батьків. Шкільний логопед і вчитель початкових класів доповнюють одне одного і вирішують специфічні завдання у розвитку мовної діяльності учнів. Логопед здійснює корекційну функцію у вирішенні цієї проблеми. Учитель початкових класів свої зусилля спрямовує на розвиток мовної діяльності учнів. Педагог-логопед працює індивідуально з кожним учнем, тричі на тиждень по 25–35 хвилин, вчитель спілкується з колективом учнів під час уроків та у позаурочний час.

У зв'язку з тим, що сучасному вчителю початкових класів необхідно бути готовим до роботи з розвитку мови молодших школярів, у тому числі і з дітьми, які мають загальне недорозвинення мови, слід, перш за все, максимально використовувати можливості освітніх компонентів, які мають безпосереднє відношення до вирішення цієї проблеми. З цією метою ми опрацювали Державні стандарти вищої освіти, програми підготовки майбутніх вчителів початкових класів з розвитку мовної діяльності молодших школярів.

Відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти навчальний план підготовки майбутніх вчителів початкових класів забезпечується загальногуманітарними, соціально-економічними, математичними, природничими дисциплінами, а також дисциплінами загальнопрофесійної та предметної підготовки. Аналіз стандарту показав, що у ньому

закладено можливості підготовки майбутніх вчителів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, зокрема з дітьми, які мають загальне недорозвинення мови, але ці можливості не завжди використовуються повноцінно.

Особливого значення ми надавали дисциплінам загальнопрофесійної та предметної підготовки майбутніх вчителів: українська мова, методика навчання української мови та літератури в початкових класах, психологія, основи інклюзивної педагогіки:

1) загальнопрофесійні дисципліни:

– психологія (студенти знайомляться з поняттям «мова» як психічний процес; з видами, функціями, характеристиками мови; вивчають зв'язок мови та мислення, отримують початкові, загальні, базові знання про мову як психічний процес, необхідні майбутнім вчителям початкових класів у роботі з розвитку мовної діяльності);

– основи інклюзивної педагогіки (курс знайомить майбутніх учителів початкових класів з поняттями «норма» та «відхилення» у мовному розвитку дітей; з психологічними особливостями, які покладено в основу мовних порушень, видами та причинами мовних порушень; клініко-психолого-педагогічною характеристикою дітей з мовними порушеннями, а також з особливостями педагогічної та психологічної допомоги таким дітям);

2) дисципліни предметної підготовки:

– українська мова (предмет вивчення – сутність і функції мови, основні мовні одиниці, мова як діяльність, поняття мовної системи, взаємозв'язок мови та мовлення);

– методика навчання української мови та літератури (студенти засвоюють теоретичні та практичні засади методики навчання української мови; методики навчання грамоти – механізми читання та письма, навички початкового читання та письма, методи навчання грамоти; методики вивчення мовної теорії – засвоєння мовних понять, взаємозв'язок мовної освіти та мовного розвитку, сучасні методи навчання; знайомляться з методикою правопису, формування орфографічних навичок; методики розвитку мовлення учнів, їх культурою мови, з мовними вміннями – письмовою та усною мовою, мовними помилками та їх корекцію, методами розвитку мовлення; з особливостями формування досвіду читання).

Для більшої ефективності цієї підготовки потрібна інтеграція та структуризація знань цих дисциплін. Використовуючи потенційні можливості вищезазначених дисциплін, на основі аналізу їх програм, було створено інтегровану міждисциплінарну програму підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, зокрема з загальним недорозвиненням мови.

Чинні інтегративно-педагогічні концепції можна поділити на два напрями. До першого належать такі, предмет яких безпосередньо передбачає інтеграційний процес, що відображається у назві: концепція інтегративної картини освіти; концепція інтеграції загальної та професійної освіти; концепція інтеграції освіти та науки, навчальних закладів тощо.

У другий напрям входять концепції, в яких інтегративний елемент зовні не виявляється, але імпліцитно передбачається характеристиками об'єкта і виступає як результат його реалізації. До цієї групи мають приналежність: концепція культурно-освітнього центру, концепція інтеграції окремих компонентів педагогічного процесу

(змісту, форм, методів) на основі взаємозбагачення та синтезу чинних педагогічних теорій; концепція проектування окремих компонентів педагогічного процесу на науковій, міждисциплінарній, міжпредметній, міжкультурній та іншій інтеграції.

У дослідженні використовуємо ідеї другого напряму та розглядаємо інтеграцію навчальних дисциплін. У сучасній науковій літературі виділяють три рівні інтеграції навчальних дисциплін: міждисциплінарні зв'язки, дидактичний синтез (наявність спільних ідей) та цілісність (створення нової дисципліни на стику чинних). Найбільш прийнятною для підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовної діяльності молодших школярів з загальним недорозвиненням мови є дидактична інтеграція лише на рівні міждисциплінарних зв'язків.

Проведене дослідження довело необхідність залучення принципу міждисциплінарності у підготовці майбутніх вчителів взагалі та у підготовці майбутніх вчителів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, із загальним недорозвиненням мови зокрема.

Міждисциплінарна інтеграція, як і інтеграція на будь-якому іншому рівні, здійснюється через змістовий, методичний та організаційний аспекти.

У нашій програмі відображається, перш за все, змістовий аспект, що передбачає інтеграцію методичних, педагогічних, психологічних, логопедичних знань у підготовці майбутніх вчителів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, зокрема із загальним недорозвиненням мови.

Запропонована програма передбачає розгляд тем дисциплін, якими можна цілеспрямовано готувати майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, зокрема із загальним недорозвиненням мови; розкрито зміст цих тем і зазначено, яким чином та чи інша тема може бути використана у підготовці майбутніх вчителів до розвитку мовної діяльності молодших школярів, зокрема із загальним недорозвиненням мови.

Отже, аналіз психолого-педагогічної та фахової літератури, а також практика підготовки майбутніх учителів до розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів, зокрема із загальним недорозвиненням мови, в закладах загальної середньої освіти показує, що ця проблема є актуальною в педагогічній теорії та практиці та залишається мало розробленою.

Розгляд особливостей сучасного адаптивного закладу, в якому навчаються діти з різним рівнем підготовки і різним рівнем розвитку, зокрема із загальним недорозвиненням мови, дав нам можливість зробити висновок про те, що до підготовки вчителя початкових класів підвищуються вимоги, оскільки він повинен вміти враховувати індивідуальні особливості всіх дітей, з якими йому доводиться працювати.

Узагальнення особливостей мовної діяльності учнів 1–4 класів з загальним недорозвиненням мови дозволяють зробити наступні висновки. Такі особливості дозволяють дитині навчатися в системі закладів загальної середньої освіти, але за умови, що з ними постійно буде проводитися розвивальна та корекційна робота. Доведено, що робота з розвитку мовної діяльності таких дітей здійснюється, більш ефективно, якщо до вирішення цієї проблеми долучиться вчитель початкових класів, оскільки він спілкується з ними впродовж усього навчального дня, так і в позаурочний час.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку мовної діяльності молодших школярів із загальним недорозвиненням мови сприятиме інтегрована міждисциплінарна програма їх підготовки.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розкритті особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів з розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів із загальним недорозвиненням мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусьова І. В. Розвиток мовлення дітей 6-річного віку з загальним недорозвиненням мовлення в процесі ознайомлення з природою: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2010. 20 с.
2. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2, Ч. I. С. 70–77.
3. Бойчук Ю. Д., Хребтова Н. П., Бородіна О. С. Корекційно-розвивальна діяльність педагога в умовах реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Теорія та практика здоров'язберігаючої діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичні матеріали для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. О. В. Гресь. Харків, 2015. С. 6–12.*
4. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 402 с.
5. Заварова Н. В. Використання корекційних технологій у соціально-педагогічній діяльності. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 8. С. 108–110.
6. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
7. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення засобами артпедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 20 с.
8. Лісова Л. І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 18 с.
9. Мельниченко Н. Сучасні підходи до профілактики мовленнєвих вад дитини. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2015. Вип. 2. С. 71–73.
10. Немикіна Л. В. Інтерактивні методи корекції усного і писемного мовлення молодших школярів із вадами мовлення. *Початкове навчання та виховання*. 2009. № 30. С. 2–22.
11. Потапова Л. В. Корекційні завдання для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2011. № 5. С. 22–38.

REFERENCES

1. Andrusova, I. V. (2010). Rozvytok movlennia ditei 6-richnoho viku z zahalnym nedorozvynenniam movlennia v protsesi oznaiomlennia z pryrodou. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
2. Baskakova, O. F. (2015). Rannie vyjavlennia i profilaktyka movlennievkykh porushen u ditei [Early manifestation and prevention of movement disorders in children]. *Tavriyskyi visnyk osvity, 2, part I, 70–77*. [in Ukrainian].
3. Boichuk, Yu. D., Khrebtova N. P., Borodina O. S. (2015). Korektsiino-rozvyvalna diialnist pedahoha v umovakh realizatsii inkluzyvnoho navchannia v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Correctional-developmental activity of the teacher in the minds of the implementation of inclusive education in the primary educational foundations]. *Teoriia ta praktyka zdoroviazberihaiuchoi diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. Kharkiv, 6–12 [in Ukrainian].
4. Dehtiarenko, T. M. (2011). Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehiia upravlinnia [Corrective and rehabilitation activities]. Sumy [in Ukrainian].
5. Zavarova, N. V. (2011). Vykorystannia korektsiinykh tekhnolohii u sotsialno-pedahohichnii diialnosti [Vykorystannya corrective technologies in social and pedagogical activities]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Pedahohichni nauky, 8, 108–110* [in Ukrainian].

6. Kyslychenko, V. A. (2011). Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Lytvynenko, V. A. (2013). Korektsiia fonetyko-fonematychnoho nedorozvynennia movlennia zasobamy artpedahohiky. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Lisova, L. I. (2014). Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia u protsesi rozviazuvannia aryfmetychnykh zadach. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Melnychenko, N. (2015). Suchasni pidkhody do profilaktyky movlennievych vad dytyny [Suchasni come to the prevention of movlennievih vad ditini]. *Visnyk Kyivskoho instytutu biznesu ta tekhnolohii, issue 2, 71–73* [in Ukrainian].
10. Nemykina, L. V. (2009). Interaktyvni metody korektsii usnogo i pysemnogo movlennia molodshykh shkoliariv iz vadamy movlennia [Interactive methods of correcting the oral and written language of young schoolchildren from the fields of speech]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia, 30, 2–22* [in Ukrainian].
11. Potapova, L. V. (2011). Korektsiini zavdannia dlia ditei iz zatrymkoiu movlennievoho rozvytku [Correction task for children from a zatrymkoy movement pattern]. *Doshkilnyi navchalnyi zaklad, 5, 22–38* [in Ukrainian].