

УДК 616.89-008.434-057.874

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

Лариса Журавльова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади оптимізації корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Зазначено, що мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування письма або його порушенням залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти, удосконалення якого доволі актуально й повинно ґрунтуватися на певних фундаментальних наукових засадах. Розглянуто позиції вчених різних галузей щодо парадигмального підходу, конкретизовано поняття «парадигма», «підхід». Здійснено аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури, який дав змогу пояснити проблему дослідження з погляду поліпарадигмального підходу. Наголошено на тому, що поліпарадигмальний підхід як складник стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією теоретично не розроблено. Підкреслено пріоритетне поєднання двох освітніх парадигм – антропологічної та гуманістичної.

Ключові слова:

парадигма; поліпарадигмальний підхід; молодші школярі; дисграфія.

Аннотация:

Журавльова Лариса. Теоретико-методологические основы экспериментального исследования речевого развития младших школьников с дисграфией.

В статье проанализированы теоретико-методологические основы оптимизации коррекционной работы с младшими школьниками с дисграфией. Отмечено, что речевое развитие детей младшего школьного возраста с трудностями формирования письма или его нарушением зависит от организации эффективного коррекционно-педагогического процесса в учреждениях общего среднего образования, совершенствование которого весьма актуально и должно основываться на определенных фундаментальных научных принципах. Рассмотрены позиции ученых разных областей знания относительно парадигмального подхода, конкретизированы понятия «парадигма», «подход». Осуществлен анализ философской, психологической и педагогической литературы, который позволил объяснить проблему исследования с точки зрения полипарадигмального подхода. Отмечено, что полипарадигмальный подход как составляющая стратегии комплексной работы по речевому развитию младших школьников с дисграфией, теоретически не разработан. Подчеркнуто приоритетное сочетание двух образовательных парадигм – антропологической и гуманистической.

Ключевые слова:

парадигма; полипарадигмальний підхід; младшие школьники; дисграфия.

Resume:

Zhuravliova Larysa. Theoretical and methodological foundations of an experimental study of the speech development of primary school students with dysgraphia.

The article analyzes the theoretical and methodological foundations of optimizing correctional work with primary school students with dysgraphia. It is noted that the speech development of primary school children with difficulties in writing or its violation depends on the organization of an effective correctional and pedagogical process in institutions of general secondary education, the improvement of which is very relevant and should be based on certain fundamental scientific principles. The researches of scientists from different industries regarding the paradigmatic approach are examined, the concepts of "paradigm" and "approach" are clarified. The analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature was carried out, which made it possible to explain the research problem from the perspective of a polyparadigm approach. It is noted that a polyparadigm approach as a component of the strategy of integrated work with the speech development of primary school students with dysgraphia has not been theoretically developed. It is emphasized that the combination of two educational paradigms, anthropological and humanistic, is a priority.

Key words:

paradigm; polyparadigm approach; elementary school students; dysgraphia.

Постановка проблеми. Дослідницьку спрямованість сучасних наукових розвідок характеризує пошук теоретико-методологічних засад оптимізації корекційно-педагогічної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Міждисциплінарний характер і різновекторність досліджень у цьому напрямі свідчать про складність порушеної проблеми й водночас створюють передумови для розширення предметної площини дослідження в оновлених умовах.

Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування письма або його порушенням (дисграфією) значною мірою залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти,

удосконалення якого є на часі й повинно ґрунтуватися на визначених фундаментальних наукових засадах, які і становлять ядро системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку свідчить значна кількість наукових досліджень логопедичного спрямування (О. Боряк, Е. Данілавічуте, С. Конопляста, Ю. Коломієць, Т. Махукова, Л. Кашуба, О. Корнев, Р. Левіна, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Марченко, В. Тарасун, Л. Спірова, Т. Філічева, Н. Чередніченко, М. Шермет, С. Шаховська, Л. Ястребова та ін.). Значний внесок у розв'язання проблеми розвитку мовлення

здійснили лінгводидакти, зокрема В. Бадер, Н. Бакєєва, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Воскресенська, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Л. Кутенко, М. Сокирко, О. Хорошковська, Л. Шакірова, Н. Пашковська, М. Пентилюк, які розробили не лише основи методики мовленнєвого розвитку, а й провідні методичні прийоми.

У дослідженнях багатьох учених простежується спільна думка, що мовленнєвий розвиток є одним із найважливіших складників формування дитячої особистості загалом і готовності до шкільного навчання зокрема. Дитина, яка йде до школи, має бути зрілою фізіологічно й соціально, досягти певного рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку (Л. Божович, С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, І. Мартиненко, Н. Пахомова, М. Подд'яков, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.). Адже навчальна діяльність вимагає необхідного запасу знань про навколишній світ, сформованості елементарних понять.

Дослідження мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією висвітлено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнев, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Л. Назарова, Н. Нікашина, С. Мнухін, Д. Орлова, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Собонович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна). Проте питання, пов'язані з вивченням мовленнєвого розвитку і способами корекції порушень, виявлених у процесі функціонування мовлення, є надзвичайно важливими й заслуговують на увагу вчених різних галузей науки. Розв'язання їх спонукає до більш глибокого розуміння природи походження порушень усного і писемного мовлення, а також можливостей комплексного дослідження мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку із дисграфією.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні засади вивчення мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, експлікувати проблему дослідження з позиції поліпарадигмального підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання проблеми комплексної оцінки рівня розвитку учнів молодших класів з мовленнєвими порушеннями визначається єдністю та специфікою внеску природно-наукового й гуманістичного напрямів у корекційну роботу, що розкривають особливості організації та змісту

допомоги учням молодших класів в умовах загальноосвітнього закладу.

Ми поділяємо думку О. Олейникової, що під час розв'язання педагогічних проблем необхідно обов'язково зважати на їх соціокультурні та природно-екологічні аспекти [12, с. 69–79], адже це важливо в контексті дослідження окресленої нами проблеми. Цілком логічно враховувати в процесі діагностики та корекції мовленнєвого розвитку не лише індивідуальні прагнення дитини молодшого шкільного віку із дисграфією, її соціальні та моральні позиції, а й потенційні можливості.

Отримання наукового знання про мовленнєвий розвиток молодших школярів із дисграфією значною мірою зумовлено підходом, що визначається системою методологічних засад. Залежно від рівня розгляду, методологію розуміють по-різному. Для *нашого дослідження* найбільш прийнятним є визначення О. М. Новикова, який трактує методологію як вчення про організацію діяльності [11]. Таке визначення однозначно детермінує і предмет методології – організацію діяльності, у значенні якої й розглядатиметься методологія в нашому дослідженні.

На філософському рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «парадигма». В освіті, зокрема початковій, реалізується безліч педагогічних ідей або парадигм, які іноді є протилежними, а іноді такими, що доповнюють або дублюють одна одну. З огляду на це, вони потребують філософсько-методологічного системного й комплексного аналізу, що враховує особливості сфери навчання й розвитку молодших школярів із дисграфією.

З огляду на це, виникає необхідність у виокремленні парадигми організації та реалізації практичної освітньої діяльності в початковій школі.

У літературних джерелах натрапляємо на той факт, що дефініція «парадигма» й уведення цього поняття у філософію науки для характеристики нормативності методології пов'язують з ім'ям філософа-позитивіста Г. Бергману. Проте поширення зазначене поняття набуло завдяки роботі «Структура наукових революцій» американського вченого Т. Куна, який розкриває його зміст і можливості використання й визначає парадигму як доволі жорстку програму, що об'єднує науковців і спрямовує діяльність спільноти вчених [8].

З погляду сучасних філософських позицій, парадигма – це «сукупність сталих і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що пропонує єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних та інтерпретації наукових досліджень» [16, с. 512].

Парадигма містить зразки наукового дослідження, визначає вектор спрямування й способи дослідження порушених проблем, розкриває специфіку фактів, які опиняються в полі зору науковця [10, с. 77–80].

У педагогічному словнику парадигма (від грец. *paradeigma* – приклад, зразок) визначається як сукупність теоретичних, методологічних та інших настанов, прийнятих науковим педагогічним співтовариством на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) для розв'язання проблем; певний набір приписів (регулятивів) [4, с. 104].

У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «парадигма» набуло значного поширення як методологічний феномен: ним послуговуються як науковці, так і педагоги-практики. Так, на думку таких учених, як Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Сластьонін, парадигма в педагогіці – це стійкий (такий, що став звичним) погляд, певний стандарт, зразок для виконання освітніх і дослідницьких завдань [2; 6].

Отже, освітня парадигма, з одного боку, стає результатом філософської рефлексії, а з іншого – теоретично обґрунтовує шляхи рефлексії щодо сутності та змісту корекційно-педагогічної діяльності.

Центральною концептуальною моделлю освітньої парадигми будь-якої епохи є філософське тлумачення природи та сутності людини. Парадигмальний підхід, як слушно зауважує Н. Г. Агапова [1, с. 15], «передбачає не лише звернення до практично значущих питань рефлексивно-проектного характеру щодо усвідомлення й подолання наявної кризи, шляхів подальшого розвитку сучасної освіти, а й осмислення їх у контексті глибокого філософсько-методологічного аналізу вихідних, “класичних” основ та ідей освіти». Ми погоджуємось з думкою вченої, що відповідною точкою для побудови освітньої парадигми мають бути фундаментальні філософсько-світоглядні ідеї, адже освітня парадигма є певною теоретичною конструкцією, що розкриває еталонні теоретико-методологічні й світоглядні засади наукового пошуку в гуманітарному знанні й соціальних практиках.

Саме тому обрання парадигми й з'ясування концептуальних засад комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією також потребує філософського обґрунтування.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність великої кількості розбіжностей у класифікаціях парадигм, запропонованих різними вченими

(Ш. Амонашвілі (1996); В. Безрукова (2004); Н. Бордовська, А. Реан (2006); А. Вальницька (1997); І. Колесникова (1995); Г. Корнетов (2001); В. Пилиповський (1992); І. Сергєєв (2004); Е. Ямбург (1996) та ін.). Цю думку підтверджують і наукові розвідки А. Крисоватого (2015) та І. Макарчука (2011), у яких узагальнено напрацювання багатьох представників педагогічної науки стосовно класифікації парадигм.

Останнім часом, як зазначає Г. Корнетов [6, с. 35–36], педагогічна парадигма, або парадигма освіти все частіше набуває рис узагальнювальної характеристики безлічі педагогічних теорій і систем, які концептуально осмислюють певні базові моделі освіти, здійснюючи їх опис та інтерпретацію з педагогічного погляду як моделі педагогічного процесу. Парадигми різняться розумінням цілей освіти, від чого залежить вибір педагогічних засобів, характер взаємодії педагога і вихованця.

Для нашого дослідження важливим є визначення основних освітніх парадигм, які розкривають сутність його базових категорій і які, спираючись на наукові розробки Т. Попової, ми умовно об'єднуємо в такі парадигми: історично вирожені (дослідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами, калогативна й догматична); соціетарну, у якій поєднуються калогативна, догматична та пояснювально-ілюстративного навчання; парадигми авторитарної (традиційної) педагогіки (пояснювально-ілюстративного навчання, науково-технократична, знаннева, педоцентристська, ЗУНівська); парадигми людиноорієнтовані, або антропологічні (адаптивного навчання, розвивального навчання, природна педагогіка, дитиноцентристська, когнітивна, прагматична); парадигму гуманістичного навчання, до якої умовно можна зарахувати історико-культурний, політехнічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний і гуманний підходи) [14, с. 101–104].

Отже, серед усього розмаїття сучасних науково-педагогічних ідей можна виокремити три провідні освітні парадигми: авторитарну (традиційну), гуманістичну й антропологічну (гуманітарну).

Вчені (Н. Агапова, Т. Попова, Н. Ромаєва, Є. Шиянов, І. Фомічева та ін.) наголошують на можливості співіснування освітніх парадигм на різних етапах їх розвитку, зміни статусу конкретних парадигм у їх ієрархії. Зокрема, Є. Шиянов та Н. Ромаєва характеризують принцип поліпарадигмальності як методологічний принцип сучасної педагогіки [17].

Поліпарадигмальність передбачає співіснування кількох методологічних систем, у рамках яких

вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що визнаються багатьма вченими (І. Колесникова, Г. Корнетов, В. Лутай та ін.), а також орієнтацію процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні настанови (О. Газман, О. Дубасенюк, Г. Корнетов та ін.).

Для виконання завдань нашого дослідження принципове значення має поліпарадигмальний аналіз стратегій комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, який визначає ієрархію цілей, пріоритетні ідеї, оцінює перспективи чинних парадигм, їх взаємодію і взаємовплив (Є. Бондаревська, І. Колесникова, В. Кремень, В. Лутай, В. Сериков та ін.).

Сьогодні цілком зрозумілим є підвищений інтерес до питань удосконалення освітнього процесу та актуалізації особистісного потенціалу учасників педагогічної співдії. Сучасна освіта поступово зміщує акценти в суб'єктну площину, і в процесі ліквідації наслідків парадигми авторитарної педагогіки на перший план виходить Людина – як мета прогресу та епіцентр усіх педагогічних пошуків. Гуманістично-розвивальний вимір освітньої, зокрема корекційно-педагогічної, практики визначає урахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких вона має змогу відкривати в собі якості суб'єкта навчання.

Проблеми розвитку й удосконалення системи початкової освіти в сучасних умовах розглядаються в площині цінностей особистісного розвитку, підтвердженням чого є пріоритетне спрямування Концепції «Нова українська школа» та Закону України «Про освіту» (2018 р.). Вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку та вчасне запобігання порушенням у них писемного мовлення – надзвичайно важливі напрями логокорекційної роботи, що є невіддільними від гармонійного розвитку особистості загалом, а тому, безсумнівно, є сьогодні вкрай актуальними.

Саме тому в дослідженні мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку із дисграфією ми спираємось на засади гуманістичної парадигми, яка, на думку вчених І. Бега та І. Сергєєва, ґрунтується на таких ідеях: 1) дитина такий самий суб'єкт спілкування й діяльності, як і вчитель; 2) особистісна відповідальність найкраще виховується в умовах вільного вибору; 3) успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні [3].

Гуманістична парадигма визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу

мислення людини та ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співучасті та співпраці (Н. Бордовська, А. Реан, 2006).

Головним змістом ідей гуманістичної педагогіки є насамперед переоцінка багатьох компонентів педагогічного процесу, зокрема й корекційно-педагогічного; утвердження людини (а в нашій роботі – дитини молодшого шкільного віку) як самодостатньої цінності, свідомого суб'єкта своїх дій, чий вільний і всебічний розвиток є необхідною умовою і суспільного розвитку. Отже, у центрі вищезазначеної парадигми – особистість молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності й суспільних відносин.

Підкреслимо, що в контексті нашого дослідження організація освітнього процесу в початковій школі на засадах гуманістичної парадигми (парадигми педагогічної підтримки) є особливо важливою, оскільки забезпечує не лише особистісну орієнтацію на учня як на суб'єкта навчання, а й усвідомлення педагогом своєї неоціненної важливої ролі у формуванні цілісної особистості учня початкових класів із дисграфією, реалізації, незалежно від психофізіологічних особливостей, його творчого потенціалу, формування прагнення до самооцінки, самоконтролю та саморегуляції.

Вчені С. Гончаренко і Ю. Мальований [9, с. 30–34] сформулювали загальнозначущі цілі, положення й риси сучасної гуманістичної парадигми освіти, завдяки чому вона набула більш глибокого сенсу й розвитку, порівняно із запропонованими її визначеннями, наведеними в роботах Н. Бордовської, А. Реан (2006), І. Сергєєва (2004), І. Колесникової (1995). Серед цілей є гуманітаризація і гуманізація освіти: процес освіти має сприяти звеличенню людини, розкриттю її потенційних можливостей [9]. Згідно з цим, корекційно-педагогічний процес має відображати тенденції гуманізації сучасного суспільства, а саме – звернення до особистості учня молодших класів в умовах загальноосвітнього закладу, забезпечення максимально сприятливих умов для визначення й розвитку його задатків і здібностей на основі поваги й довіри, прийняття його особистісних запитів.

На нашу думку, гуманістичну педагогіку досить вдало характеризує Є. Попов, розглядаючи її як напрям у теорії і практиці освіти, орієнтований на сприяння індивідуальному розвитку й особистісному становленню учня через створення умов, що забезпечують йому здатність і право робити усвідомлений і відповідальний вибір власного освітнього шляху. Серед основних ідей,

розкритих ученим [15], особливо важливими в контексті нашого дослідження є:

– ідея природовідповідності, яку з позиції педагогіки, зокрема корекційної, можна тлумачити як визнання спонтанної активності, самостійності та самодіяльності учня та надання йому індивідуально-орієнтованої педагогічної підтримки;

– ідея діалогічності природи людини загалом і дитини зокрема, оскільки лише в єдності з іншими і доросла людина, і дитина здатні знайти своє «Я».

– ідея самоцінності кожного періоду людського буття та культурного взаємозв'язку цих періодів. У ній відображено потребу врахування в процесі взаємодії педагога та учня тих змін в особистісному, соціоемоційному, пізнавальному розвитку, які характерні для кожного вікового періоду;

– ідея природного права людини на власний «життєвий простір», яка обґрунтована педагогічними твердженнями, що дитина, особливо дитина із дисграфією, має бути впевнена: у скрутну для неї хвилину їй допоможуть; вона має право на увагу й підтримку з боку тих людей, які є для неї важливими.

– ідея наявності простору індивідуального буття, сутність якої відображають вимоги до співдії педагога і учня, що має труднощі у формуванні навичок письма або їх порушення. Безпосередньо ідея існування простору індивідуального буття спирається на принцип навчання через діяльність. Актуалізувати її можна в тому разі, якщо визнати: «двері в простір індивідуального буття» відчиняються зсередини, і лише сама дитина здатна за бажанням «впустити» іншого у свій світ.

Отже, спираючись на викладені вище ідеї, наголосимо на необхідності створення спеціальних умов для мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку із дисграфією. Вважаємо, що ці ідеї найбільш вдало характеризують співдію педагога й молодшого школяра, тому, на наше переконання, мають стати підґрунтям концепції співпраці вчителя початкових класів, логопеда, психолога та дитини.

У межах гуманістичної парадигми цілком розкриваються системний, культурно-історичний, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи, на яких ґрунтується наше дослідження.

Зауважимо, що можливості реалізації ідей гуманістичної педагогіки та їх осмислення з урахуванням цивілізаційного поступу з боку особистості поступово детермінують перехід до гуманітарного підходу у виконанні освітніх

завдань загалом і завдань початкової школи зокрема.

Аналогічну до гуманістичної парадигми сукупність положень, підходів, методів навчання і виховання об'єднує парадигма, яку науковці називають «антропологічною», або гуманітарною. На думку І. Колесникової, зазначена парадигма розвивалася в межах цивілізації «педагогіки гуманізму» [7, с. 84–89]. Дослідниця наводить такі її характеристики: відношення за типом «суб'єкт-суб'єкт», де вчитель і учень постійно перебувають у стані співробітництва та співтворчості; любов до людини, до дитини є атрибутами професіоналізму, які породжують віру у творчі здібності й можливості кожного, а терпимість дарує педагогічну мудрість.

Г. Коджаспірова, висвітлюючи історичний розвиток антропологічної педагогіки, згадує німецького педагога К. Шмідта, який, займаючись проблемою антропологічного обґрунтування педагогіки, наголошував на тому, що для гармонійного розвитку всіх здібностей людини необхідно вивчати її в усіх виявах, зокрема й в індивідуальному, національному та гуманітарному. А це, своєю чергою, можливо лише тоді, коли виховний вплив узгоджено з потребами того, кого виховують [5, с. 41].

У гуманітарній парадигмі йдеться про людину як носія властивостей суб'єктності і суб'єктивності. Суб'єктність розглядається як здатність володіти діяльністю, привласнювати явища буття, перетворюючи їх на розмаїття форм власної життєдіяльності. Суб'єктивність виступає внутрішнім початком, що організує контекст суб'єктивної реальності, зміст якої визначають характер і спрямованість виборчої активності людини [13, с. 50].

На думку С. Кульневич [2, с. 264], аргументуючи певну парадигму освіти, педагогічна наука пропонує модель освітньої системи, реагуючи в такий спосіб на запити суспільства, «виклики» держави і особистості. Така модель містить відповіді на питання про цінності та цілі освіти, про організацію, зміст і технології навчання, виховання, а також про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. З огляду на це, зазнає змін зміст наук, зокрема й у галузі корекційної педагогіки, що, зі свого боку, потребує звернення до міждисциплінарного знання.

Отже, у сучасному педагогічному знанні фундаментом комплексного підходу є філософська антропологія. Тому серед пріоритетних напрямів реформування початкової освіти на сучасному етапі можна виокремити становлення гуманітарної парадигми, у якій

цілком розкривається комплексний і прагматичний підходи.

На загальнонауковому рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «підхід», оскільки він відображає світоглядну позицію. Е. Юдін [18, с. 69] визначає підхід як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як погляд, з якого розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, керівний для загальної стратегії дослідження».

Поняття підходу може бути застосовано до різних рівнів методологічного аналізу, а отже, може містити в собі доволі широкий методологічний зміст. Іноді підхід цілком вичерпується стратегічним принципом або сукупністю принципів, в іншому разі – передбачає світоглядну позицію або ж застосування певного підходу передбачає одночасне використання набору процедур і прийомів. Як уважають дослідники (І. Блаумберг, Е. Юдін, 1973), попри розмаїття підходів, вони загалом мають належати до сфери філософської методології та загальнонаукових принципів і процедур пізнання.

Отже, аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дав змогу експлікувати (пояснити) обрану нами проблематику дослідження з позиції поліпарадигмального підходу. У нашій роботі ми виходимо з позицій гуманістичної і антропологічної (гуманітарної) парадигми. Проаналізована система парадигм забезпечує умови ефективності початкової освіти учнів із дисграфією і ґрунтується на системному, культурно-історичному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, прагматичному, комплексному підходах, відображає структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням психофізіологічних, вікових,

особистісних і типологічних особливостей молодших школярів із дисграфією.

Зауважимо, що поліпарадигмальний підхід як складник стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією теоретично не розроблено. Учені останніх десятиліть наголошують на доцільності застосування полімультипідходів і поліпарадигмальності в дослідницькій стратегії й спрямованості на практичний результат у педагогічному проектуванні (В. Краєвський, В. Кремень, В. Сєриков та ін.).

Проблематика поліпарадигмального підходу носить комплексний характер, що цілком відповідає завданням нашого дослідження. Її розв'язання потребує врахування результатів міждисциплінарних досліджень. Саме такий підхід є базовим у нашому експериментальному дослідженні; він розширює предметну площину досліджень мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Визначення теоретико-методологічних засади комплексного дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією дало змогу спланувати стратегічні лінії подальшої експериментальної роботи.

Висновки. Ураховуючи вищезазначене, ми дійшли певних висновків. Для нашого дослідження пріоритетним є поєднання двох освітніх парадигм – антропологічної (гуманітарної) та гуманістичної. Гуманістичну й антропологічну парадигми в логокорекційній роботі з молодшими школярами із дисграфією можна визначити як сукупність методологічних положень, принципів і прийомів, що забезпечує аналіз освітньої діяльності учнів молодших класів з труднощами формування письма або його порушенням, змінює розуміння пріоритетних цінностей початкової освіти, розширює культурні базові засади та зміст корекційно-педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Агапова Н. Г. Парадигмальний підход в образовании: причины формирования, задачи, перспективы. *Человек в мире культуры: общество и образование: материалы III Междунар. философско-культурологического симпозиума (10-12 октября 2006 г.)*. Рязань, 2007. С. 15.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: уч. пос. для педвузов. URL: www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm (дата звернення: 17. 04. 2019).
3. Бех І. П. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 176 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005. 287 с.

References

1. Agapova, N.G. (2007). The paradigm approach in education: causes of formation, problems, prospects. *Man in the World of Culture: Society and Education: Materials of III International Philosophical and Cultural Symposium (10–12 October, 2006)*. Ryazan, 15. [in Russian]
2. Bondarevskaya, E.V., Kulnevich, S.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: guidelines for teachers. URL: www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm [in Russian]
3. Bekh, I.P. (2003). *Educating the personality: in 2 books. Book. 2. Person-Oriented Approach: theoretical and technological foundations*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
4. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A. Yu. (2001). *Pedagogical dictionary: for students*. Moscow: Academia. [in Russian]

6. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. Москва: УРАО, 2001. 124 с.
7. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 84–89.
8. Кун Т. Структура научных революций. Сводной статьей и дополнениями 1969 г. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.
9. Мальований Ю. І., Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30–34.
10. Макаrchuk І. О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 77–80.
11. Новиков А. М. Методология. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
12. Олейникова О. Д. Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре. *Философия образования для XXI века*. 2001. № 1. С. 69–79.
13. Педагогическая прaxeология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. Москва: Академия, 2005. 256 с.
14. Попова Т. М. Сучасні освітні парадигми і дидактика фізики: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: Педагогічна. 2007. Вип. 13: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. Кам'янець-Подільський: К.-ПДУ, РВВ, 2007. С. 101–104.
15. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика. Санкт-Петербург: НОУ «Экспресс», 2005. 321 с.
16. Современный философский словарь / ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.
17. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2003. 251 с.
18. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.
5. Kodzhaspirova, G.M. (2005). *Pedagogical anthropology: a textbook*. Moscow: Gardariki. [in Russian]
6. Kornetov, G.B. (2001). *Pedagogical paradigms of basic models of education: a textbook*. Moscow: URAO. [in Russian]
7. Kolesnikova, I.A. (1995). *Pedagogical civilizations and their paradigms*. Pedagogika, 6, 84–89. [in Russian]
8. Kun, T. (1977). *Structure of scientific revolutions. With an introductory article and additions 1969*. Moscow: Progress. [in Russian]
9. Malyovany, Y.I., Honcharenko, S. U. (1994). The pedagogical essence of humanitarization of school education. *Ridna shkola*, 10, 30–34. [in Ukrainian]
10. Makarchuk, I.O. (2011). Reflexive potential of the educational paradigm. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 2, 77–80. [in Ukrainian]
11. Novikov, A.M. (2007). *Methodology*. Moscow: SYNTHEG. [in Russian]
12. Oleinikova, O.D. (2001). Educational values and value inversion in culture. *Filosofiia obrazovaniia dlia XXI veka*, 1, 69–79. [in Russian]
13. Kolesnikova, I.A., Titova, E.V. (2005). *Pedagogical praxeology: textbook*. Moscow: Academia. [in Russian]
14. Popova, T.M. (2007). *Modern educational paradigms and didactics of physics: coll. of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University. Series: Pedagogy*. Is. 13. 101–104. [in Ukrainian]
15. Popov, E.B. (2005). *Humanistic Pedagogy: Ideas, Concepts, Practice*. St. Petersburg: Express Music School. [in Russian]
16. Kemerova, V.E., ed. (2004). *Modern Philosophical Dictionary*. Moscow: Akademicheskii proekt. [in Russian]
17. Shianov, E.N., Romayeva, N.B. (2003). *Humanistic pedagogy of Russia: formation and development: a textbook*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
18. Yudin, E. D. (1997). *Methodology of science. Systematicity. Activity*. Moscow: Editorial URSS. [in Russian]

Рецензент: п.пед.н., професор Лук'янова Л.Б.

Відомості про автора:
Журавльова Лариса Станіславівна
 laura.195@ukr.net
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 20. 05. 2019 р.
 Прийнято до друку 16. 06. 2019 р.

Information about the author:
Zhuravliova Larysa Stanislavivna
 laura.195@ukr.net
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 20. 05. 2019.
 Accepted for publishing 16. 06. 2019.