

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.01  
УДК 376-056.2/.3:305

О.В. Гаврилов  
[alex.gavrilov1967@gmail.com](mailto:alex.gavrilov1967@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

В.Е. Левицький  
[levik7419@ukr.net](mailto:levik7419@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

Н.С. Гаврилова  
[nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються ключові аспекти впливу джерел з гендерного виховання на дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. Зазначається, що гендерне виховання передбачає формування у дитини когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів вихованості. Дослідження літературних джерел підкреслює необхідність спеціальних науково-практичних напрацювань статево-рольової вихованості дітей з порушеним інтелектом з метою вивчення і розробки нових комплексних програм виховання. Вони слугуватимуть для управління процесом формування особистості дитини з порушеннями розумового розвитку; підготовці учнів закладів загальної спеціальної освіти до майбутньої статево-рольової соціалізації. Також відзначається, що гендерне виховання має на меті формування у підростаючого покоління не лише поняття про стать і стосунки між носіями певної статі, а й вироблення соціально значущого та адекватного ставлення до протилежної статі.

*Ключові слова:* гендерна поведінка, статеве виховання, інтелектуальні порушення, особистісно-зорієнтований процес, статево-рольова вихованість.

**Постановка проблеми.** Оптимізація системи спеціальної освіти вимагає розробки нових ефективних підходів до реалізації корекційно-розвивального впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Реалізація можлива за умови організації особистісно-зорієнтованого виховного процесу, спрямованого на розкриття індивідуальних можливостей та якостей дитини як представника певної статі, що покликане сприяти оптимізації соціалізації особистості.

Гендерне виховання є підрозділом статевого, яке, у свою чергу, є ланкою морального виховання. Цей аспект виховної роботи є доцільним стосовно дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, виховання яких ускладнене ядерними ознаками первинного порушення, недорозвитком психічних процесів, високим рівнем навіюваності татісно пов'язане з корекцією.

Не випадковим виступає час реалізації виховного впливу, оскільки норми статево-рольової поведінки, засвоєні саме у дошкільному та молодшому шкільному віці, поступово мають перетворитися на стійкі моральні принципи. Формування в дітей основ знань зі сфери гендерної взаємодії та перетворення їх на регулятор вихованості є сутністю виховання з вказаного аспекту на даному віковому етапі.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Е. Маккобі та К. Джекелінце у 80-х роках ХХ століття відзначали, що статево-рольове виховання становить процес, спрямований на формування системи поглядів, яку індивід має засвоїти та відповідати їй, щоб його визнали представником певної статі. Відповідно, статеві ролі представляють соціальні очікування щодо поведінки представників різної статі [14]. Гендерне виховання має на меті формування у підростаючого покоління не лише поняття про стать і стосунки між носіями певної статі, а й вироблення соціально значущого та адекватного

ставлення до протилежної статі. Причому у той же період С. Бем (1981) відзначав, що статева роль – це демонстрація усвідомлення та прояву ідентичності. У свою чергу, статево-рольова ідентичність – це відчуття належності до групи представників певної статі, тому це утворення має зайняти місце у системі чоловічих та жіночих стандартів поведінки, соціальних та індивідуальних очікувань. (Bem S.L. (1981).

Особливо це є важливим у наш час, коли у свідомості більшості дорослих і дітей статеві та статево-рольові взаємини ототожнюються винятково з сексуальними контактами. Динаміка статево-рольового виховання – послідовний та планомірний процес, кожен етап якого є базою для подальших щаблів виховання та соціалізації особистості. Педагогічне забезпечення статево-рольового виховання має органічно втілювати у собі правдивість, адекватність і доступність; дозування обсягу інформації, відповідати віку вихованців, їх можливостям сприйняти вплив та психологічним особливостям. Таке ставлення має на меті диференційований підхід із урахуванням статі, методичну озброєність вихователів, розуміння особливостей проявів статі у дитини.

На думку Ш. Берн (2001), зміст поняття "гендер" полягає у соціально-біологічній характеристиці, з допомогою якої люди дають визначення поняттям: "чоловік", "жінка", а сутність гендерної ролі слід розглядати як набір очікуваних взірців поведінки (норм) для чоловіків та жінок (Ш. Берн, 21-22).

Сутність поняття "гендер" полягає в ідеї соціального моделювання та проявах статі у різних ситуаціях статево-рольової взаємодії. Центральне місце у площині гендерних досліджень належить вивченню різниці або подібності у реакціях та соціальній поведінці чоловіків і жінок. Предметом гендерного аналізу є обидві статі, їх взаємодія та взаємозв'язок з різними соціальними системами. Саме тому гендерний підхід необхідно використовувати у вивченні жіночих і чоловічих моделей статевої ідентифікації та самореалізації (Кон І.С.О).

Статево-рольова вихованість, на думку Л. Столярчук (1999) [9], І. Кона (1991), формується завдяки статево-рольовому вихованню та статево-рольовій соціалізації, які здійснюються одночасно. На думку Ш. Берн (2001), статево-рольова соціалізація – це оволодіння статевою роллю і її реалізація в соціумі. По мірі включення у рольову структуру суспільства у свідомості людини відбувається інтеріоризація форм і видів діяльності, відбувається засвоєння соціального досвіду (Берн Ш. (2001). 46].

За І. Коном (1991), статевої ролі – це соціальні норми, які визначають те, чим повинні (не повинні) займатися чоловіки і жінки. Поведінка, яка реалізує ці нормативні сподівання чи орієнтована на них, є статево-рольовою поведінкою (І. Кон (1991)

**Мета статті:** опис впливу джерел з гендерного виховання на дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** На думку Е. Маккобі та К. Джеклін (1974) формування адекватної моделі гендерної поведінки, як прояву вихованості, можна розділити на три етапи: на першому етапі діти усвідомлюють поняття "стать", усвідомлюють, що їх є дві, співвідносять себе з представниками своєї статі. На другому – виробляються вміння з поведінки, притаманної представникам певної статі, а також на основі уявлень про норми та правила поведінки у школярів формуються етичні поняття, вміння правильно діяти у тому чи іншому випадку, які опираються на поняття та уявлення про те, як потрібно або не потрібно вчинити в тій чи іншій ситуації статево-рольової взаємодії згідно з статево-рольовими взірцями поведінки. Третій етап характеризується формуванням моральних переконань та виробленням стійких навичок та звичок статево-рольової поведінки (Масcobу Е.Е., 1974).

Подібних поглядів дотримується І. Кон (1991), який схему опанування роллю носія певної статі вбачає в тому, що генітальна зовнішність визначає паспортну стать та сигналізує батькам про стиль виховання. Причому, ця статева соціалізація є похідною від норм і звичаїв сучасного суспільства та рівня культури. Це закріплюється у різних інститутах, які регулюють відтворення населення, узагальнюється, проходить апробацію та затверджується у релігійних та ідеологічних системах статевого та сексуального символізму. Все це визначає тип статевої соціалізації, об'єктом якої є дитина, на яку впливають індивідуальні особливості самої дитини та її оточення (І. Кон (1991), 87).

До ознак статевого розвитку відносять формування статевої самосвідомості (усвідомлення себе як представника певної статі, вироблення відповідної системи морально-етичних установок, які регламентують сексуальну поведінку); статево-рольову роль (модель поведінки відповідно до статі); психосексуальні орієнтації особистості (спрямованість сексуального потягу, яка визначає вибір партнера). Усвідомлення себе як носія певної статі, статево-рольова ідентифікація з представниками

своєї статі, закладає основу формування статево-рольової поведінки дитини. Тобто дитина проходить через цілу низку ідентичностей на різних вікових щаблях розвитку: від ототожнення себе з особами своєї статі в сім'ї до наслідування моделей поведінки у освітньому закладі, в колі однолітків, у суспільстві. Сім'я та освітнє середовище, як основні осередки статево-рольового впливу, трансформують належність до певної біологічної статі у комплекс психологічних та соціальних ознак через передачу дітям певного обсягу знань про взаємини представників різної статі, їх взаємодію у різних сферах людського буття.

Статево-рольові взірці – компонент моральних ідеалів, тобто це специфічне відображення дійсності засобами постановки задач, цілей, створення уявлень про майбутнє. Статево-рольові взірці виступають у системі суспільної свідомості як ідеальна модель бажаного, критерії оцінки теперішнього у відповідності до майбутнього.

За Г. Келлі (2000) роль – це найбільш вірогідна і стійка форма поведінки, яка визначається положенням людини у соціальній структурі, тим, як вона розуміє свої функції, і тим, чого від неї очікують інші. Роллю також називають групу соціальних звичок, що полегшують пристосування. Так, психосексуальна сфера формується під час засвоєння статевих ролей, які полегшують процес статевої ідентифікації, тобто вона дозволяє відчути себе чоловіком або жінкою (Келлі Г.Ф.)

І. Кон (1989; 1991) побудував системну модель статевої диференціації. Окремі аспекти її та етапи більшою мірою пов'язані з вихованням, інші – меншою, але їх потрібно враховувати при побудові виховного впливу, в тому числі й на дітей з порушеннями розумового розвитку. Складається дана модель з антенатальної диференціації, постнатальної гормональної динаміки, нейрофізіологічних аспектів статевої диференціації, формування образу тіла, впливу середовища, статево-рольової ідентичності та усвідомлення гендерної ролі (І. Кон (1989).

Діти із порушеннями розумового розвитку відчувають певні труднощі під час проходження статево-рольової соціалізації, які зумовлені як внутрішніми (структура порушення), так і зовнішніми (соціальна ситуація) умовами.

Статево-рольовасоціалізація – процес і результат загального і психосексуального розвитку хлопчика/дівчинки. Сутність педагогічної діяльності з статево-рольового виховання полягає в "організації ситуацій", які мають на меті виховання культури взаємин представників різної статі, навичок статево-рольової поведінки. Педагогічно контрольована соціалізація розглядається у площинах: "педагог – хлопчик", "педагог – дівчинка", "хлопчик – дівчинка".

Сучасне життя поставило цілий ряд дискусійних запитань щодо цілей статево-рольового виховання майбутніх жінок, які виникли під впливом змін у суспільстві. Сучасне життя змушує жінку бути сильною, витривалою, наполегливою, проте ставити під сумнів доцільність виховання інших моральних якостей означає руйнувати ціннісну систему людства.

Розглянемо основні джерела, які здійснюють вплив на статево-рольову вихованість дітей із порушеннями розумового розвитку. Так само, як і в дітей з типовим розвитком, це: сім'я, освітній заклад, однолітки, твори літератури та мистецтва, засоби масової інформації. Усі ці складові виховного впливу функціонують разом, але різнобічно, не завжди узгоджено та вмотивовано. Це свідчить про важливість створення координаційного центру, роль якого не зводилась би до цензури, а становила синтез єдиної системи виховного впливу у статево-рольовому аспекті.

А. Бандура та С. Бем (1977; 1981) стверджують, що уміння відповідати соціально прийнятним взірцям статевої поведінки, створювати стабільні взаємини з особами протилежної статі та сприятливі стосунки з близькими не належать до вроджених здібностей. Так само, як до вибору і вдосконалення у професії, так і до виконання ролі чоловіка і жінки, матері і батька, сім'я і суспільство готують людину впродовж усього життєвого шляху (Келлі Г.Ф. (2000).

Слід розглянути сім'ю як джерело статево-рольового впливу в цілому, так і вплив кожного з батьків на виховання дитини певної статі. На думку Ш. Берн (2001) важливими є узгодженість та спільність поглядів батьків у ставленні до дитини і проявів статі у неї, стосунки між ними, а також об'єктивна співвіднесеність статевих ролей батьків, їх характерів (Флейк-Хобсон К. (1993).

На стиль формування статево-рольових ідеалів впливає форма взаємин у родині, задоволеність членів сім'ї один одним, повнота сім'ї. Особливості "Я-концепції", образу "Я", самооцінки тісно пов'язані з професійною, статево-рольовою, соціальною і взагалі особистісною ідентифікацією, а

механізми ототожнення і протиставлення є основними процесами самовизначення особистості.

В.Васютинський (1996) у своїх дослідженнях, об'єктом яких були процеси статевої ідентифікації хлопчиків з сім'ї без батька, виявив два основних типи порушень статево-рольового розвитку. З одного боку, певна частина хлопчиків засвоює переважно "жіночий" тип поведінки, що пояснюється недостатністю адекватного статево-рольового взірця поведінки. З другого боку, частина хлопців, усвідомивши з допомогою матері власну "неповторність", вважає за доцільне обрати стиль поведінки за підкреслено чоловічими, не найкращими стандартами, тобто у них формується "компенсаторна мужність" як комплекс якостей, з допомогою яких вони прагнуть виправдати свою невідповідність стереотипному стандарту мужності. Прагнення якнайповніше реалізуватися у чоловічій ролі призводить до підвищеної конфліктності та асоціальних проявів поведінки цієї категорії дітей. Порівняно з хлопчиками із повної сім'ї, вони ставляться до свого статевого розвитку з підвищеною цікавістю, прихованою тривогою. В. Васютинський зазначає: "Процес статево-рольового самовираження хлопчиків молодшого шкільного віку з неповної сім'ї є більш суперечливим, залежить від більшої кількості чинників, як сприятливих, так і несприятливих. Формування статевої ідентичності у них позбавлене своєрідних стрижневих елементів" (Васютинський В.О, 82).

Залежно від мікроклімату в сім'ї у дитини формуються установки на сімейне життя, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки. Але для багатьох учнів спеціальних закладів освіти сім'я не може виступати позитивним адекватним прикладом, а сам склад батьків є неоднорідним за освітнім та культурним рівнем. Тому важливою є органічна співпраця спеціального освітнього закладу та сім'ї у справі виховання дітей з порушеним інтелектом.

Наступним джерелом реалізації статево-рольового виховання є заклад загальної освіти. Існує тенденція перекладання відповідальності за статево виховання з освітнього закладу на батьків, батьків на освітню установу і врешті діти залишаються позбавленими виховного впливу. Їх статева та статево-рольова "просвіта" проводиться однолітками та засобами масової інформації. Діти отримують спотворену інформацію або в силу вікових, інтелектуальних обмежень не можуть адекватно сприйняти та зреагувати на об'єктивні відомості.

Учні молодших класів, прийшовши до закладу освіти, поводять себе відповідно до уявлень, як мають діяти хлопчики і дівчатка в різних ситуаціях статево-рольової взаємодії. У будь-якій ситуації хлопчики більш швидко знайомляться один з одним, знаходять спільну справу. Характерним є те, що хлопчики менш вимогливі до константності складу групи, в той час як дівчатка тримаються більш відокремлено, прагнуть спілкуватися в групах по 2-3 особи. Досвід спільної діяльності у молодших школярів є обмеженим, що призводить до виникнення конфліктів.

Молодші школярі пізнають цілий світ правил та норм, що регулюють гендерну поведінку представників певної статі. Діти прагнуть розібратися, зрозуміти їх сутність, вибірковість, індивідуальну або групову спрямованість. Простежується залежність, яка полягає в тому, що ступінь оволодіння статевими ролями відповідає природному поєднанню чоловічого та жіночого початку у конкретній дитині, діапазону статево-рольової поведінки чоловіків і жінок, що складають найближче оточення хлопчика чи дівчинки, та статево-рольовому вихованню. У закладі освіти в дитини є дві паралельні програми: одна – офіційна, навчальна, інша – програма взаємостосунків, в якій відбувається гендерна соціалізація.

Дослідження психофізіологів містять дані про темпи дозрівання різноманітних новоутворень головного мозку у хлопчиків і дівчат, які дозволяють по-новому переосмислити сутність процесу статево-рольової соціалізації дітей молодшого шкільного віку, стосунків між носіями різної статі. Вони підкреслюють, що у дівчат значно скоріше розвиваються функції лівої півкулі, у хлопчиків – правої. Ліва півкуля більшою мірою, ніж права, відповідальна за усвідомлені довільні акти, словесно-логічну пам'ять, раціональне мислення, позитивні емоції; права півкуля переважає у реалізації інтуїтивних реакцій, відповідає за ірраціональну мисленнєву діяльність, образну пам'ять, негативні емоції. Це пояснює той факт, що дівчата молодшого шкільного віку (в нормі) краще усвідомлюють свою поведінку, вміють нею керувати, скоріше осмислюють вчинки в різних контекстах, більш емоційні у взаєминах, що може бути прийнято за нестриманість. Педагоги схильні бачити у цьому невихованість, відсутність культури, недоліки власної роботи і сімейного виховання, а не своєрідність психофізіологічного розвитку організму дітей молодшого шкільного віку (Келли Г.Ф. (2000)).

Першокласники, які потрапляють до закладу освіти, накопичили уявлення про типово жіночі та типово чоловічі ролі, про фізичні розбіжності представників різної статі, характер їх взаємин. Більшою мірою це стосується дітей, які виховувались у сім'ї у сприятливих педагогічних умовах, проте діти з порушеннями розумового розвитку часто позбавлені піклування батьків, виховуються у несприятливих соціальних умовах, неповних сім'ях, серед них чимало сиріт. Все це спричиняє більш складну адаптацію до умов освітніх закладів інтернатного типу, погіршує подальшу соціалізацію. Перебуваючи в інтернатних освітніх установах дитина не засвоює весь комплекс необхідних соціальних ролей, тим самим, в неї знижуються потенційні можливості щодо соціальної адаптації, тобто відбувається не яскраво виражена, але досить стійка соціальна депривація.

Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, яка перебуває у закладі спеціальної освіти інтернатного типу, значно відрізняється від розвитку її однолітка, який постійно живе в сім'ї. В основі цього лежить недостатня взаємодія з близькими дорослими. Такий стан розвитку взаємин дітей з дорослими негативно позначається не тільки на наслідках інтелектуального розвитку, а й на його динаміці. Відсутність цілеспрямованої діяльності дорослих із гармонізації міжособистісних взаємин призводить до поглиблення відхилень у розвитку особистості депривованих дітей.

Виховання дитини з порушеннями інтелектом переважно у спеціальних освітніх закладах цілодобового перебування вимагає врахування особливостей реалізації статево-рольового виховання. Важливого значення набуває колектив однолітків як референтна група, яка впливає на статево-рольову соціалізацію. У даному контексті інклюзивна освіта містить більш оптимістичний прогноз.

Структура міжособистісних стосунків дітей з порушеннями інтелектом складається з ділових та особистісних і розвивається за закономірностями, спільними для дітей з типовим розвитком, але з окремими особливостями протікання. Особистісні та ділові взаємини між дітьми з порушеннями інтелектом формуються повільно і важко. Ця категорія дітей є недостатньо комунікабельною, їм притаманні неадекватні реакції у поведінці, їм важко усвідомити характер своїх стосунків з оточуючими, зрозуміти інтерес товариша та співвіднести особисті інтереси з інтересом колективу. Внаслідок цього діти з порушеннями розумового розвитку дуже повільно входять у колектив, тривалий час не можуть визначити свою позицію, почуваються скуто, дискомфортно, в них не завжди сформована внутрішня готовність до засвоєння норм і правил, що склались у колективі. Сам колектив формується дуже повільно. Вищезначені особливості інтеграції дитини у колектив однолітків в умовах освітнього закладу інтернатного типу можуть бути викликані негативними наслідками попереднього перебування цієї дитини у іншому закладі освіти.

Дитина входить у колектив, який починає на неї впливати. У випадку, коли думка дитини не співпадає із загальною думкою колективу, вона почне шукати компромісні варіанти, пристосовуючись до думки колективу. І хоча сучасна педагогіка переорієнтовується на особистість дитини як основну цінність педагогічної роботи, роль колективу залишається важливою. Сам акцент основ створення колективу змінюється з диктатного на паритетний, демократичний.

За С. Мироною, О. Гавриловим, М. Матвєєвою (2010) колектив закладу спеціальної освіти відіграє важливу корекційно-розвивальну роль. Вплив колективу на становлення особистості дитини проявляється у розвитку критичності; виробленні системи ставлень до себе, до людей колективу, суспільства; виробленні соціальних моделей поведінки. При цьому сам дитячий колектив учнів закладу спеціальної освіти характеризується своєю малочисельністю, помітно вираженою різновіковою амплітудою складу, нерівномірністю розвитку дітей, що обумовлено різною специфікою порушень та їх проявів, довготривалістю становлення[8].

У колективі дитина має знайти спільну мову з однолітками, увійти до специфічної колективної субкультури. Прихована від очей дорослих, вона майже завжди пов'язана із статево-рольовими особливостями дитячої взаємодії. Ігнорування даного явища, безпідставні наміри підкорити дитину шляхом нав'язування однозначних уявлень про правила та норми поведінки "середньої" дитини значно погіршує виховний процес. Крім того, дитячий фольклор як мова дитячої субкультури виконує регулятивну та комунікативну функції та є формою прояву колективної творчості дітей. Під час опанування дітьми власним фольклором як інформацією, що передається з покоління у покоління, вони входять в тому числі й у систему статево-рольових стосунків. У колі однолітків дитина може випробувати себе як представника певної статі, апробувати засвоєні статево-рольові моделі

поведінки у нерегламентованому дорослими спілкуванні. Під час міжстатевого спілкування діти підтримують адекватну статево-рольову поведінку та надають негативного стимулювання неадекватній.

Поведінка молодших школярів багато в чому наслідувальна або набуває пошукового характеру. Це перші спроби реалізації сценарію, що має тенденції до загального пізнання життєвих явищ і стосунків. Самоідентифікація дозволяє дитині не просто наслідувати і копіювати статеві ролі, а усвідомити свої індивідуальні особливості, згідно з якими формуються уявлення про статеві ролі, стилі поведінки, специфіку функціонально-рольових та індивідуальних стосунків у різних системах: із дорослими, однолітками своєї і протилежної статі, узгодженість з самим собою.

Наслідування в дітей з порушеним інтелектом має свої особливості. Воно має місце, оскільки діти з порушеним інтелектом через бідність життєвого досвіду, стійких звичок наслідують вчинки та дії дорослих, розглядаючи їх як взірці для себе часто без критичного аналізу. Вплив позитивних прикладів на дітей не виникає автоматично. Їх наслідування слід коригувати та педагогічно спрямовувати. У зв'язку із складністю утворення диференціювань, діти з порушеннями розумового розвитку часто наслідують не тільки позитивні, а й негативні вчинки. Мотиви дітей, при виборі об'єкту для наслідування, переважно є ситуативними.

За Н. Хенлі (1989) у свідомості вчителів, як і багатьох інших людей, існують певні статево-рольові стереотипи – це усталені, стійкі форми сприймання і оцінки особистісних якостей та поведінки чоловіків і жінок, що закріплюється у мові та мовленні (Н. Хенлі (1989)).

Так, наприклад, К. Флэйк-Хобсон, Б.Е. Робінсон, П. Скін (1993), вважають, що послаблення значення статево-рольових стереотипів є важливим тому, що вони гальмують загальний духовний розвиток і збіднюють інтелектуальний потенціал дитини. Батьки і вчителі мають пояснити дітям значення тієї чи іншої статево-рольової, соціально-професійної ролі для самої людини і оточуючих. У молодшому шкільному віці дітей слід обов'язково знайомити з моделями поведінки представників своєї статі, без нав'язливості та одночасно звертати їх увагу на моделі та прояви поведінки людей іншої статі (за співвідношенням  $\frac{2}{3} \times \frac{1}{3}$ ). На думку авторів дівчат слід стимулювати до участі у спортивних іграх,

допомагати користуватися їм елементарними господарськими інструментами, пояснювати принципи роботи механізмів. Хлопчики можуть і мають вчитися готувати їжу, допомагати в домашніх справах, прати, прасувати тощо (Флэйк-Хобсон К.,(1993)).

Ефективний потенціал, як джерело статево-рольового виховання, містять твори літератури і мистецтва. Разом з тим, в українській літературі (казках, байках, піснях) часто відображаються застарілі статево-рольові стереотипи. У дитячій літературі існує гендерне маркування предметів, сутністю якого є інформування дітей з якою частотою окремі дії виконуються представниками різної статі, та які предмети їм для цього необхідні. Але це маркування не відповідає сучасній андрогінності у розподілі та виконанні статевих ролей.

Дитяча література переповнена статево-типізованими образами, моделями поведінки, що сприяє виникненню та закріпленню неадекватних стереотипів. У творах художньої літератури, яка адресована молодшим школярам, в ілюстраціях до неї, хлопчики, у більшості випадків, зображені особами, що створюють подію, а дівчата користуються плодами їх діяльності. Крім цього, до сучасної літератури, особливо дитячої, можна пред'явити окремі претензії щодо якості та художньої цінності, виховного впливу окремих видань. Також відчувається недостатність літератури науково-популярного спрямування для батьків та педагогів.

Аналогічна ситуація спостерігається у засобах масової інформації. З одного боку, зміна ставлення до проявів людської сексуальності є явищем позитивним. З іншого боку, відчувається недостатність адаптованих для сприймання дітей різного віку програм та матеріалів, що трактують питання статі та статево-рольової культури відповідно та адаптовано. Особливо це актуально для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Після проведеного аналізу літературних джерел з проблематики дослідження було виявлено недостатнє висвітлення даного питання як окремого напрямку морального виховання дітей різного віку. Аналіз стану педагогічної практики підтвердив відсутність акцентованого статево-рольового впливу на молодших школярів у практиці виховання сучасної школи.

**Висновки.** Гендерне виховання передбачає формування у дитини когнітивного, емоційного та

поведінкового компонентів вихованості – когнітивний компонент (статеворольові знання як основа статево-рольової свідомості) включає в себе знання про стать та статево-рольову ідентифікацію, сформованість статево-рольових взірців та знань про моделі адекватної статево-рольової поведінки, знання про гендерні ролі дорослих. Емоційний компонент визначає позитивне ставлення до норм що регламентують статево-рольову взаємодію та до самої взаємодії. Поведінковий компонент статево-рольового виховання передбачає формування адекватної статево-рольової поведінки.

Аналіз літературних джерел підкреслює необхідність спеціальних досліджень статево-рольової вихованості дітей з порушеним інтелектом з метою її вивчення і розробки нових комплексних програм виховання. Вони слугуватимуть для управління процесом формування особистості дитини з порушеннями розумового розвитку; підготовці учнів спеціальної школи (класу) до майбутньої статево-рольової соціалізації, що являє собою процес і результат загального та психосексуального розвитку дівчинки/хлопчика по мірі їх входження у соціальні стосунки.

#### **Список використаних джерел:**

1. **Берн Ш.** (2001). Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 320 с. 2. **Бернс А.** Развитие концепции Я и воспитание (1986). М.: Мысль. 248 с. 3. **Васютинський В.О.** (1996). Хлопці і дівчата: статево-рольове виховання у родині // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини / за ред. Т.В. Говорун. К.: ІЗМН. С.59-69. 4. **Говорун Т., Кікінежді О.** (1999). Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан. 384 с. 5. **Каган В.Е.** (1991). Воспитателю о сексологии. М: Педагогика. 256 с. 6. **Келли Г.Ф.** (2000). Основы современной сексологии. СПб: Питер. 896 с. 7. **Кон І.С.** (1991). Вступ до сексології. К.: Либідь. 304 с. 8. **Основи корекційної педагогіки** (2010) // С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 264 с. 9. **Столярчук Л.І.** (1999). Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: Монография. Волгоград: Перемена. 275 с. 10. **Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.** (1993). Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей. 511 с. 11. **Фром А.** (1991). Азбука для родителей. Л.: Ленииздат. 319 с. 12. **Bem S.L.** (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source". Psychological Review, 88, 354. 13. **Henley N.M.** (1989). Molehills or mountains? What we know and don't know about sex brass in language. Gender and thought: Psychological perspectives. New York: Springer-Verlag. P.59-78. 14. **Maccoby E.E., Jaclin C.N.** (1974). The Psychology of Sex Differences. Stanford. P.260-287.

#### **References:**

1. **Bern Sh.** (2001). Gendernaya psy`xology`ya. SPb.: Prajm-EVROZNAK. 320 s. 2. **Berns A.** Razvy`ty`e koncepcy`y` Ya y` vospyu`tany`e (1986). M.: Mysl`. 248 s. 3. **Vasyuty`ns`ky`j V.O.** (1996). Xlopci i divchata: statevo-rol`ove vy`xovannya u rody`ni // Vy`xovatelyu pro psy`xologiyu ta pedagogiku seksual`nogo rozvy`tku dy`ty`ny` / za red. T.V. Govorun. K.: IZMN. S.59-69. 4. **Govorun T., Kikinezhdі O.** (1999). Stat` ta seksual`nist`: psy`xologichny`j rakurs. Ternopil`: Navchal`na kny`ga-Bogdan. 384 s. 5. **Kagan V.E.** (1991). Vospyu`tatelyu o seksology`y`. M: Pedagogy`ka. 256 s. 6. **Kelly` G.F.** (2000). Osnovy sovremennoj seksology`y`. SPb: Py`ter. 896 s. 7. **Kon I.S.** (1991). Vstup do seksologiyi. K.: Ly`bid`. 304 s. 8. **Osnovy` korekciynoyi pedagogiky`** (2010) // S.P. My`ronova, O.V. Gavry`lov, M.P. Matvyeyeva / za red. S.P. My`ronovoyi. Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j nacional`ny`j univerty`tet imeni Ivana Ogiyenka. 264 s. 9. **Stolyarchuk L.Y`.** (1999). Polorolevaya socy`aly`zacy`ya shkol`ny`kov: teory`ya y` prakty`ka vospyu`tany`ya: Monografy`ya. Volgograd: Peremena. 275 s. 10. **Flejk-Xobson K., Roby`nson B.E., Sky`n P.** (1993). Razvy`ty`e rebënka y` ego otnosheny`j s okruzhayushhy`my`. M.: Centr obshhechelovechesky`x cennostej. 511 s. 11. **From A.** (1991). Azbuka dlya rody`telej. L.: Leny`ny`zdat. 319 s. 12. **Bem S.L.** (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source". Psychological Review, P. 88, 354. 13. **Henley N.M.** (1989). Molehills or mountains? What we know and don't know about sex brass in language. Gender and thought: Psychological perspectives. New York: Springer-Verlag. R. 59-78. 14. **Maccoby E.E., Jaclin C.N.** (1974). The Psychology of Sex Differences. Stanford. P.260-287.

**Гаврилов О.В., Левицкий В.Э., Гаврилова Н.С. Теоретические подходы к гендерному аспекту воспитательного процесса в контексте специального образования.** В статье рассматриваются ключевые аспекты влияния источника гендерного воспитания на детей младшего школьного возраста с нарушениями

умственного развития. Рассматривается вопрос, что гендерное воспитание предусматривает формирование у ребёнка когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов воспитанности. Рассмотрение литературных источников подчёркивает необходимость специальных научно-практических исследований полоролевой воспитанности детей с нарушенным интеллектом с целью изучения и разработки новых комплексных программ воспитания. Они будут использоваться для управления процессом формирования личности ребёнка с нарушениями умственного развития; подготовки учащихся учреждений общего специального образования к будущей полоролевой социализации. Также отмечается, что гендерное воспитание ставит целью формирование у подрастающего поколения не только представлений про пол и отношения между носителями определённого пола, а и формирование социально значимого и адекватного отношения к противоположному полу.

**Ключевые слова:** гендерное поведение, половое воспитание, интеллектуальные нарушения, личностно-ориентированный процесс, полоролевая воспитанность.

**Havrylov O.V., Levytskyi V.E., Havrylova N.S. Theoretical approaches to the gender aspect of the educational process in the context of special education.** The article considers the key aspects of the impact of sources on gender education on children of primary school age with intellectual disabilities. Gender education involves the formation of cognitive, emotional and behavioral components of education. The study of literature sources emphasizes the need for special scientific and practical developments of gender and role education of children with intellectual disabilities in order to study and develop new comprehensive education programs. They will serve to manage the process of forming the personality of a child with intellectual disabilities, as well as to prepare students of general special education institutions for their future gender-role socialization. Gender education also aims to form in the younger generation not only the concept of gender and relations between members of a particular sex and to develop their socially meaningful and adequate attitude to the opposite sex.

The upbringing of a child with intellectual disabilities in round-the-clock special educational institutions requires taking into account the peculiarities of the implementation of gender-and-role education. The peer group becomes important as a reference group that influences the gender-and-role socialization of children. In this context, inclusive education contains a more optimistic outlook. The authors also point out that the structure of interpersonal relationships of children with intellectual disabilities consists of business and personal relationships and develops according to patterns common for children with typical development, but with certain features. Personal and business relationships between children with intellectual disabilities are formed slowly and difficult.

**Keywords:** gender behavior, sex education, intellectual disabilities, personal-oriented process, gender-role education.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.02  
УДК 376-053

I. I. Глущенко  
[glushchenko.irina19@gmail.com](mailto:glushchenko.irina19@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7138-8303>  
С.О.Моїсєє  
[cergeycom@ukr.net](mailto:cergeycom@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0001-9326-4192>  
В.С. Товстоган  
[vstovst1957@gmail.com](mailto:vstovst1957@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

## СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті, метою якої є розробка методики дослідження лексичної грамотності учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку та аналіз на її основі розуміння та диференціації споріднених слів і слів близьких за значенням. У дослідженні використані адаптовані варіанти трьох діагностичних проб (Р. Лалаєвої, Є. Соботович, Л. Трофименко) та розроблено критерії їх оцінки. За матеріалами дослідження виявлено 4 групи обстежених учнів, залежно від характеру виконання завдання: високий, достатній, середній та низький. У статті