

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

связную речь, память, углубляет знания (выбираются картинки с животными, помещаются на карте, проговаривая при этом – почему: жаркий климат, лес, пустыня, океан и т.д.). Такая же игра может быть на экране компьютера.

Таким образом, с помощью игр дети лучше усваивают составляющие элементы географического объекта, закрепляют существующие закономерности, существенные, главные признаки. У них корригируются логическое мышление, память, упорядочиваются такие мыслительные операции как индукция и дедукция, анализ, синтез, обобщение и конкретизация.

Развитие познавательного интереса у учащихся – длительный процесс, и система работы учителя должна строиться с учётом постепенного, планомерного и целенаправленного достижения этой цели.

Игра вводит в урок элемент занимательности, побуждает к серьёзному труду, требующему усилий воли. Игровые технологии не могут решить все образовательные задачи, но они развивают познавательную деятельность умственно отсталых учащихся и способствуют улучшению качества знаний.

Литература:

1. Баранов А.С., Суслов В.Г., Шейнис А.И. Компьютерные технологии в школьной географии. – М. : Издательский Дом «Генжер», 2004. – 80 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений, ТЮ5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Ерёмченко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – Киев : Рад. школа, 1972. – 130 с.
5. Запорожец А.В. Психическое развитие ребёнка. – М. : Просвещение, 1986.
6. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие. Славянск, 2000. – 203 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

Липко І. В., Пулінець Т. Г. *

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті висвітлено особливості формування комунікативних навичок та розвитку мовлення дітей із помірною розумовою відсталістю, питання організації ефективного навчально-виховного процесу і створення належних умов оволодіння мовленням у спеціальній школі.

У сучасних умовах виникає необхідність підвищення якості навчально-виховної діяльності навчальних закладів, особливо

* © Липко І. В., Пулінець Т. Г.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

для осіб із недоліками у фізичному й розумовому розвитку. Нова філософія освіти, гуманістичні тенденції освітньої політики сьогодення передбачають включення в освітній процес дітей із помірною розумовою відсталістю, що вимагає чіткого уявлення про рівень та потенційні можливості в навчанні кожного з них.

Удосконалення корекційної роботи, спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталого дитини, є однією з важливих задач спеціальної школи. Багато дослідників (Л.С.Вавіна, І.Г.Єременко, Р.І.Лалаєва, Г.М.Мерсіянова, В.Г.Петрова, М.С.Певзнер, М.А.Савченко, Р.О.Юрова та ін) відзначають наявне протиріччя між існуючим рівнем мовних знань дитини і суттєвими труднощами в діяльності їх використання. Усе це спричиняє недоліки розуміння і породження мовлення у дітей із розумовою відсталістю і не дозволяє дитині повністю реалізувати свої комунікативні потреби.

Одним із важливих умінь є вміння реалізувати повноцінне мовленнєве спілкування, яке можливе за умов достатності вищезазначених процесів.

Мова – це знакова система будь-якої фізичної природи, яка виконує пізнавальну і комунікативну функції у процесі людської діяльності. За своєю фізіологічною основою мова виступає у ролі другої сигнальної системи. Виступаючи формою існування і вираження мислення, мова в той же час відіграє суттєву роль у формуванні свідомості [4].

Мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. До функцій мовлення, крім спілкування, належать також пізнавальна та регульовальна. Мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій [1, с.202].

Вже кілька років Таврійська спеціальна школа-інтернат працює з учнями з помірною розумовою відсталістю. Склад дітей, які прибувають до нашої спеціальної школи, неоднорідний. Учні відрізняються за віковими особливостями, за рівнем дошкільної підготовки та психологічної готовності до навчання. Досвід показує, що розвиток дітей із помірною розумовою відсталістю найуспішніше відбувається в умовах загального виховання функції якого виконують спеціальні школи і дошкільні заклади. Залежність дітей із психофізичними вадами від умов навчання більша, ніж дітей, які розвиваються в нормі. Доля таких дітей значною мірою визначається тим, наскільки вчасно і відповідно до структури дефекту розпочато навчання. Адже розвиток кожної дитини залежить від реалізації її можливостей.

Серед дітей з помірною розумовою відсталістю 4–6-и років біля половини – безмовленнєві діти, а в інших воно надзвичайно бідне, незрозуміле. Їхнє мовлення розвивається досить повільно, і якщо у них немає важких порушень артикуляційного апарату, то промовляють перші слова вони приблизно у віці 4-х років. У випадках, коли спостерігається складне поєднання недорозвитку пізнавальної діяльності з порушеннями слухової

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

та слухо-мовленнєвої системи, відмічається загальний недорозвиток моторики, недиференційованість, невмілість рухів, наявність значних синкінезій. Досить часто в них наявні апраксія губ, язика, у зв'язку з чим спостерігається грубий недорозвиток складних координованих рухів язика, губ, гортані, тобто основи мовленнєвої артикуляції [3, с. 29-39]. У дітей з помірною розумовою відсталістю без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. До 7-8-и річного віку більшість з них оволодівають мовленням, хоча йому притаманні перераховані вище особливості. Але приблизно 25% дітей так і залишаються безмовленнєвими і надалі розмовним мовленням вони оволодівають надзвичайно повільно.

Я. Г. Юдилевич відмічає, що їхнє мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації, як то мімікою, жестами, рухами тілом тощо[1, с.181].

Словниковий запас осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складає приблизно 300-400 слів (О. Р. Маллер). При цьому необхідно зазначити, що пасивний словник у них набагато перевищує активний, але використання ними слів з нього спостерігається надзвичайно рідко. У мовленні домінують іменники, спостерігається вживання незначної кількості дієслів. При цьому знову ж необхідно зазначити, що наявність такої кількості слів буває достатньою для спілкування з ними на найбільш вживані побутові теми. Окремі вихованці мають значно більший словниковий запас і, відповідно, ширші можливості для його використання у процесі спілкування або спільної діяльності. З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов'язаним лише з особистим досвідом дитини.

Характеризуючи мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю, не можна не зупинитись на притаманних для більшості з них порушеннях звуковимови. У 70-80% дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, які перебувають у спеціальних будинках для дітей-інвалідів, наявні порушення звуковимови. При порушеннях звуковимови найбільш збереженими залишаються голосні та йотовані звуки. Більшість дітей страждають на важкі порушення фонематичного праксису і грубий недорозвиток фонематичного слуху. Причинами цієї патології у більшості з них є наявні органічні порушення зубо-щелепної системи, а саме: прогенія, прогнатія, порушення прикусу, аномальна будова твердого піднебіння, зубів. В той же час на формування звуковимови впливають і соціальні факто-

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

ри: виховання в несприятливих для комунікації умовах, відсутність спілкування з оточуючими, перебування у дитячих будинках для малюків тощо, що тягне за собою труднощі в оволодінні правильною звуковою.

Порушення всіх компонентів комунікації у розумово відсталих дітей призводить до труднощів у формуванні самостійного мовлення. Ці труднощі поглиблюються рядом інших недоліків: слабкістю усвідомлення матеріалу, нерозумінням логіки подій, які відбуваються, порушенням часових зв'язків, «зісковзуванням» з теми, що тягне за собою утворення побічних асоціацій, швидкого виснаження мотивів до мовлення.

Самостійне мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю носить характер окремих, нечітко оформлених слів. Одним і тим самим словом вони часто можуть висловлювати різні прагнення, які інколи протилежно спрямовані. Своєрідна і вимова цих дітей – варіюється від зовсім незрозумілих наборів звуків до правильних слів і фраз, у яких помітне пом'якшення приголосних. Емоційне забарвлення мовлення слабке, в окремих випадках прослідковуються питальні та окличні інтонації. Окремі діти промовляють свої висловлювання на одному видиху, практично не використовуючи наголоси та паузи. У мовленні користуються простими реченнями, які складаються з трьох-чотирьох слів. Складні граматичні конструкції стараються не використовувати навіть ті діти, які володіють ними. У деяких із них спостерігається ехोलалічне мовлення, яке характеризується набором беззмістовних штапованих фраз зі збереженням почутої раніше інтонації. Фразове мовлення характеризується незакінченістю у змістовому відношенні, випадінням семантичної ланки. Діти вживають лепетні і спрощені у звучанні слова, в яких спостерігаються різного роду перекручення, перестановка складів, звуків, неправильне наголошення тощо.

Необхідно зазначити і те, що розумово відсталі діти зі значними труднощами переходять від промовляння окремих слів до фразового мовлення. Для них притаманне слабке використання наявного словника з метою спілкування. Такий відрив речень від окремих слів пояснюється низьким рівнем практичної діяльності. За словами О. Р. Лурії мовлення формується на основі реальної діяльності дитини, у вигляді активних дій з предметами, які створюють розгорнуту практичну основу для майбутнього відношення «суб'єкт – предикат – об'єкт», який лежить в основі найпростіших, або «ядерних» структур мовлення».

У дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігаються обмежені можливості під час користування діалогічним мовленням і залежно від ситуації, її складності, вони різною мірою реалізують їх. За сприятливих обставин такі діти можуть спілкуватись на елементарному рівні з оточуючими. Але через характерну стереотипність поведінки вони не вміють переносити набуті навички самостійних висловлювань у нові ситуації.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко, їм легше вдається підтримувати діалог. Більшість з них користуються простими за будовою реченнями, якими в основному висловлюють свої потреби і побажання.

Досить часто діти з помірно розумовою відсталістю розуміють і виконують завдання, пов'язані з трудовою і навчальною діяльністю, але зробити усний звіт про неї їм надзвичайно важко. У них спостерігається розходження між системою рухових реакцій, необхідних для виконання практичної діяльності, і системою відповідного їм мовленнєвого супроводу. Це розходження буває досить значним. Дослідники також відмічають, що об'єднання мовленнєвих і рухових реакцій призводить до їх взаємного гальмування. Головними причинами цієї аномалії науковці вказують слабкість замикаючої функції кори головного мозку, повільне утворення нових, диференційованих умовних зв'язків, порушення динаміки нервових процесів.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з пізнанням оточуючого світу. Характеризуючи його, багато науковців констатують той факт, що абстрактні мовні поняття діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями майже не засвоюють. Навіть у тих випадках, коли вони використовують їх, це ще не є свідченням про їхнє розуміння. Промовляння відбувається на чисто механічному рівні. На початку свого перебування у закладі розмовне мовлення відсутнє у більшості вихованців, та в той же час мовлення оточуючих на побутовому рівні вони в основному розуміють. Це дає їм можливість краще засвоювати і усвідомлювати санітарно-гігієнічні навички, правила соціальної поведінки, пізнавати явища оточуючої дійсності.

Нові слова засвоюються цими дітьми надзвичайно повільно, часто не помічаються ними, співвідносяться з подібними за звучанням. Таким чином, при спілкуванні на різні теми діти користуються вже вивченими словами, просто не усвідомлюючи їхнього різного звукового оформлення і різного значення. Часто вони користуються одними і тими словами, що робить їхнє мовлення однотонним, шаблонним, багатим штампованими фразами, створює труднощі спілкування з однолітками і дорослими. З одного боку, це тягне проблеми при розумінні мови інших, з іншого – створює труднощі співрозмовнику при розумінні такої дитини.

Характеризуючи їхнє мовлення, необхідно вказати, що вони важко розуміють звернене до них мовлення. Слова оточуючих їм здаються незнайомими, незрозумілими, і тому в людей складається враження, що розумова відсталість ще ускладнюється глухотою. Експресивне мовлення також характеризується своєрідністю: вони повільно висловлюють свої прохання, прагнення, їхні слова незрозумілі для оточуючих, часто не можуть висловити свої думки за допомогою слів і тому широко застосовують жестикуляцію, міміку.

Грамматична будова мовлення в них досить недосконала.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

У своєму мовленні користуються в основному односкладовими простими реченнями, дуже рідко використовують складні граматичні конструкції. Часто одним і тим самим словом називають різні речі – предмети, явища, властивості тощо. Вони відчують значні труднощі при підборі слів для висловлювання своїх думок. Діти з помірною розумовою відсталістю не можуть навчитись користуватись різними граматичними формами, оскільки, по-перше, не чують закінчень слів через недиференційоване сприймання мовлення, по-друге, їхні нервові процеси характеризуються інертністю і підвищеною гальмованістю, що не дозволяє їм адекватно і своєчасно реагувати на зміни інтонації, граматичних структур тощо. Під час розмови часто втрачають її суть і закінчують речення випадковими словосполученнями, які зовсім не пов'язуються з попередньою розмовою.

Спілкуються ці діти лише на найбільш знайомі для них теми. Якщо розмова починає викликати у них підвищене психічне напруження – просто відмовляються від неї. Під час діалогу виконують в основному роль другорядного члена. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко.

Оскільки мовлення викликає підвищене психічне напруження, діти з помірними інтелектуальними порушеннями часто стараються його уникнути, щоб не отримувати негативних емоцій.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю відмічають грубі розлади мовлення у вигляді дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо. Такі мовленнєві порушення не лише важко піддаються корекції, але й впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи. Таку властивість мовлення відмічають у своїх працях О. М. Грабаров, К. К. Грачова, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнев, М. І. Кузьмицька, Е. Сеген, Г. В. Цикото, А. Г. Юдилевич та ін.

Але з кожним роком організації з ними корекційно-виховних і навчальних занять мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю значно покращується. У них збільшується словниковий запас, слова починають усвідомлюватись і набувають свого безпосереднього значення, покращується звуковимова, стає більш розгорнутою граматична будова мовлення, збільшується потреба в спілкуванні і діти починають між собою значно активніше його використовувати.

Таким чином, розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання і вміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами структури мовлення, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань таких дітей оточуючими, недостатності мотивів для спілкування, значною недорозвитку комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не оволодівають навичками письма і читання і достатньому розумінні цього слова.

Причому маємо зазначити, що на рівень розвитку навичок мовлення має значний вплив сформованість мотиваційної сфери цих дітей. У тих вихованців, в яких мотиваційна сфера була порушена глибше, спостерігався і більший недорозвиток комунікативних здібностей.

У зв'язку з цим потрібно організовувати роботу, спрямовану в першу чергу на формування мотиваційної сфери, на створення у дітей стійкої цікавості до процесу промовляння, на формування у них установок про необхідність спілкування для отримання від цього емоційного задоволення і мовлення як невід'ємної, основної частини цього процесу. Безпосередня сформованість цікавості до розмовного мовлення обумовлює успішність засвоєння нових знань і використання нових умінь і навичок на практиці.

Корекційно-виховна робота з дітьми з помірною розумовою відсталістю починається з першого дня їхнього перебування у спеціальному закладі і триває протягом всього періоду навчання. При цьому важливо обов'язково враховувати потребу сформувані у них навички усного мовлення, оскільки воно виступає як один з основних засобів соціальної адаптації даних осіб після закінчення спеціального закладу.

Для розвитку в цих дітей будь-яких навичок і звичок, для формування необхідних для них знань і уявлень про соціальне середовище, про навички поведінки, про трудову діяльність і т.д. потрібно в корекційно-виховній роботі використовувати безпосередньо практичні опори, які мають при цьому тісно пов'язуватись зі словом. Ця закономірність вимагає, крім роз'яснення, демонстрації тих або інших способів поведінки, видів діяльності тощо. Одночасне використання показу діяльності, предмета і пояснення допомагає утворенню в корі головного мозку дітей з помірною розумовою відсталістю нових нервових зв'язків, що позитивно впливає на розвиток їхньої особистості в цілому.

Більшість навичок і звичок поведінки, трудових вмінь, знань про оточуючий світ формується у дітей з помірною розумовою відсталістю шляхом наслідування. При цьому ігрова і трудова діяльність ідуть поруч. У них на початку корекційної роботи (у молодшій віковій групі) провідною залишається ігрова діяльність. Емоційно збагачені ситуації полегшують для цих дітей перехід від одного виду провідної діяльності до іншого. При цьому організація розвитку мовлення у формі гри, де дійовою особою виступає людина, діяльність якої викликає у них позитивні емоції і може наслідуватись, призводить до відчутного позитивного ефекту в плані формування мовленнєвих навичок.

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

Емоційно-збагачені ситуації – це така форма проведення роботи, при якій формування тієї чи іншої навички, звички або вміння відбувається через організацію навчально-ігрової ситуації, яка збагачена позитивним для дитини підкріпленням, що викликає у неї підвищену емоційну реакцію і призводить до її внутрішнього сприймання у позитивному плані, а також формує прагнення відтворити її у відповідних ситуаціях, отримуючи від цього внутрішнє задоволення.

Емоційно збагачені ситуації повинні бути чітко обмежені у часі. У молодшій віковій групі їхнє проведення на логопедичних заняттях повинно тривати в діапазоні від 5 до 10 хвилин, оскільки діти швидко стомлюються і втрачають до них цікавість.

З іншого боку, такі ситуації сприяли покращенню їхньої комунікативної поведінки. Діти стали краще слухатись вихователя, сприймати і виконувати його вказівки та прохання. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовували жести, контакти між ними певною мірою покращились.

Ці заняття дали певний поштовх і для розвитку практично-діяльнісних форм поведінки вихованців. У них покращились навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички. Вони не лише самі почали дотримуватись відповідних правил поведінки за столом, в їдальні, в кімнаті для відпочинку, але й пробували допомагати при цьому іншим.

Формуванню і розвитку комунікативних навичок сприяє технологія ситуативного моделювання, до складу якої входить метод драматизації. Діти з радістю беруть участь у різних постановках, які практикуються не тільки на уроках, а й у поза-класній роботі. На нашу думку, саме постановки не тільки допомагають проявити свої акторські здібності, а й формують уміння і навички комунікативної взаємодії не тільки засобами мови, а й жестами, мімікою, інтонацією; розвивають мислення і пам'ять, а головне – забезпечують необхідні умови для розвитку мовлення, його виразності та емоційності, формують естетичний смак.

З метою розвитку мовленнєвої компетентності на уроках української мови використовуємо ігрові технології. Використання сюжетно-рольових ігор спонукає учнів до імпровізованих висловлювань.

Робота над розвитком усного мовлення і мислення пов'язується зі спостереженнями предметів, які вивчаються, оточують дітей, явищ природи і праці самих дітей та інших людей (у класі, у школі, удома чи в інтернаті, на подвір'ї, у садку або парку тощо).

У процесі правильно організованої ігрової та предметно-практичної діяльності у дітей поступово виховуються вміння жити і працювати в колективі, підкорювати свої бажання потребам колективу, накопичується активний словниковий запас.

Як показує практика, формування комунікативних навичок

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

залежить не тільки від вчителя, а й від зусиль батьків дітей. Малі діти здатні до наслідування, до виконання дій за зразком. Зразком у даному випадку виступає мовлення батьків, тому так важливо дбати про рівень розвитку мовленнєвої культури дорослих.

Таким чином, необхідно зробити певні висновки.

1. Розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен з яких взаємопов'язаний і обумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фази призводить до затримки, а то і до повного випадання формування і розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку мають значний негативний вплив на розвиток мовлення як системи, яка виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють як ступінь порушення, так і час, в який воно виникло, а також і те, як проходив фізичний розвиток дитини після ураження.

2. За особливостями розвитку усного мовлення дітей з помірно розумовою відсталістю поділяють на 3 групи.

Вихованцям 1-ї групи доступне розуміння простих, конкретних назв предметів і дій. Їм також знайомі і деякі слова узагальненого значення, які часто зустрічаються в їхньому повсякденному спілкуванні. Зв'язок слова з його значенням носить умовнорефлекторний або асоціативний характер.

Діти 2-ї групи характеризуються значно кращим розумінням предметно-змістовної сторони мовлення на елементарному, побутовому рівні. Вони вже розуміють нескладну мовленнєву інструкцію і можуть її виконати. В той же час розуміння навіть простих розповідей, які не включають в себе прихованого сюжету, викликає у них значні труднощі.

Діти 3-ї групи в більш повному обсязі розуміють розмовне мовлення. Вони значно краще співвідносять назви предметів і відповідну діяльність, яка ними виконується. Але ситуації, які пояснювались за допомогою мовлення і носили в собі потребу провести внутрішній логічний аналіз, призводили до помилок.

3. Використання емоційно збагачених ситуацій та ігор-драматизацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірними інтелектуальними порушеннями, ефективніше впливає на формування елементарних мовленнєвих реакцій, на розуміння перших слів, які означають назви предметів, на розуміння окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку в них мовлення, але і сприяє розвитку слухової та зорової уваги, які виступають передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

Ми вважаємо, що зроблені висновки сприятимуть покращенню ефективності роботи з дітьми з помірно розумовою відсталістю. Стаття не висвітлює всі аспекти розвитку мовлення дітей з помірно розумовою відсталістю, тому в наших планах на майбутнє – продовження дослідження даної теми та пошуку

НА ДОПОМОГУ ПЕДАГОГУ

шляхів формування усного мовлення, покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталोї дитини.

Література:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
2. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
3. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. – М.: Педагогика, 2003. – 208 с.
4. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности.- М.: Просвещение, 1995. – 304 с.

Руда Г. О., Белехова Н. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено мету, завдання, зміст та особливості ґендерного виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття дитиною ґендерної (ґендер – соціокультурна стать) ідентичності як передумови повноцінної реалізації Я. Самодостатність, особистісне зростання, креативність, розвиток внутрішнього світу жінки і чоловіка поступово стають першочерговими цінностями, оскільки свобода особистості може бути досягнута шляхом саморозвитку, руйнацією стереотипів. Ґендерна демократія можлива за умови належного виховання хлопчиків і дівчаток, їхньої орієнтації на партнерство та взаємозамінність у виконанні сімейних та соціальних ролей. Принципом ґендерного виховання є уникнення сексизму, тобто будь-яких проявів упередженості та дискримінації дітей, диференціації вимог щодо їхнього навчання та поведінки, освоєння майбутніх професійних, сімейних і громадських ролей на підставі належності до певної статі. Не випадково на Саміті тисячоліття ООН однією із цілей розвитку проголошено усунення ґендерної різниці у початковій та середній освіті до 2005 року. Про це йдеться й у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок» [2].

Представники різних наукових шкіл поділяють думку про те, що ґендерні уявлення дітей залежать від змісту навчання й розподілу ґендерних ролей у суспільстві, у якому вони живуть. Функціонування ґендерного конструкту можна аналізувати як на егалітарних (партнерських), так і на домінаторних (традиційних) статеворольових взірцях. Історично успадковану дифе-

* © Руда Г. О., Белехова Н. В.