

– relations in the system “parents-child”, “family-social background”, “child-social background” are violated. Difficulties which are related with education of a child often become the reason of a family crisis.

Key words: economic socialization, children with intellectual disabilities, socially-psychological factors of economic socialization.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2015 р.

Статтю прийнято до друку 30.09. 2015 р.

Рецензент: д. пед. н., проф. Казанцева Л.І.

УДК 159.922.762:316.61

Сизко Г.І.

ЗАСВОЄННЯ СУСПІЛЬНОГО ДОСВІДУ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У даній статті розглядається проблема організації процесу оволодіння суспільним досвідом дитиною із розумовою відсталістю. Стаття розкриває зміст понять «суспільний досвід», «соціальний статус» і «соціальна роль». Характеризуються причини порушення соціальної адаптації розумово відсталих дітей. Описується сутність засвоєння суспільного досвіду розумово відсталою дитиною. Визначаються особливості ігрової діяльності розумово відсталих дітей та її значення для засвоєння суспільного досвіду. Наводяться засоби набуття суспільного досвіду розумово відсталою дитиною. Виділяються й описуються етапи роботи, спрямованої на організацію засвоєння суспільного досвіду розумово відсталими дітьми у сім'ї. Розкриваються необхідні умови розвитку і підготовки розумово відсталої дитини до навчання у дошкільному навчальному закладі та школі.

Ключові слова: розумова відсталість, суспільний досвід, соціальна роль, соціалізація.

Діти, що розвиваються в нормі завжди є жвавими, дотепними, кмітливими здатними швидко реагувати на події. Основним генератором цих процесів у дитини виступає її розум. Проте іноді цей генератор може давати збій, причиною якого є ушкодження головного мозку. Це також може бути пов'язане з травмами при народженні чи перенесеними захворюваннями, які дали ускладнення на його роботу. Через це робота мозку дитини ускладнюється, уповільнюється, виникають певні обмеження та порушення у роботі. Дослідженням питання розвитку особистості розумово відсталих дітей займалися та займаються видатні вчені психологи та педагоги-дефектологи В. Бондар, Л. Виготський, О. Вержиховська, Г. Дульнев, Н. Коломінський, В. Мачихіна, Ж. Намазбаєва, Т. Пороцька, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Татяничкова, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.

Мозку не вдається працювати на повну потужність, повністю використовувати свій природній потенціал, йому доводиться докладати значних зусиль для підтримки своєї дієздатності. Цьому процесу суттєво сприяють розумні, зважені, тактовні дії батьків та педагогів, які спираються на розуміння тих психофізіологічних процесів, що протікають у таких дітей.

Саме тому важливим напрямком спеціальної освіти є забезпечення умов, що сприяють реалізації особливих освітніх потреб і успішної соціалізації дітей із розумовою відсталістю. Слід зазначити, що соціалізація є широко досліджуваною проблемою в галузі науки про людину, проте процес соціалізації дітей із порушенням інтелекту досліджений недостатньо. У роботах (Ю. Гапонова, Д. Горелов, Н. Долгобородова, Г. Ноймюллер) відзначаються труднощі адаптації випускників спеціальних шкіл на робочому місці, тому так важливо проводити роботу із соціалізації ще з дитячого віку.

Інтеграція дітей із порушенням інтелекту в суспільство відрізняється від однолітків, що розвиваються нормально. Наявне порушення приводить до порушення зв'язків із соціумом, культурою як джерелом розвитку, тому така дитина не може повною мірою усвідомити соціальні норми й вимоги. Питання соціальної адаптації дітей із порушеннями розвитку розкривались такими дослідниками, як О. Гончарова, О. Зарін, О. Кукушкіна, О. Конєва, О. Кочерга, В. Ляшенко, Н. Москаленко та ін. Початковий етап зміни соціальної ролі дитини із проблемами в інтелектуальному розвитку безпосередньо пов'язаний із проблемами соціально-побутової адаптації. Найбільш значимими є не

академічні знання, а оволодіння навичками самообслуговування, спілкування, пристосування до щоденного життя людей, до стилю в суспільстві.

Специфіка соціальної адаптації дітей із розумовою відсталістю стає зрозумілою, якщо розглядати її з урахуванням особливостей, які є невід'ємними показниками цього типу дизонтогенезу. Зокрема, необхідно говорити про особливості знань і уявлень таких дітей щодо навколишнього середовища та їхнього місця й ролі в ньому, про характер їхньої діяльності та про взаємодію з дорослими й однолітками, про особливості сімейної соціалізації тощо. Крім того, вже на рівні особистісних характеристик – самооцінці й рівні домагань – є передумови для формування емоційного дисбалансу та виникнення труднощів в організації поведінки й діяльності, в оволодінні й реалізації соціального досвіду. Відомо, що соціальна адаптація дитини в суспільстві багато в чому пов'язана з формуванням у неї соціальних норм поведінки. Діти із розумовою відсталістю інакше, ніж однолітки, що розвиваються нормально, сприймають соціальний світ і функціонують у ньому: неадекватно, некритично, інфантильно [2].

Особливо варто акцентувати увагу на тому, що в процесі адаптації не лише дитина із особливостями пристосовується до середовища, але й оточення має особливим чином змінюватися, модифікуватися щодо такої дитини. Отже, виникає питання соціального ставлення дітей, які розвиваються нормально і дорослих до дітей із проблемами в розвитку.

У всіх дітей із розумовою відсталістю легкого ступеня відрізняються особливості мотиваційно-цільової основи ігрової діяльності. Це проявляється в першу чергу в низькій активності в області ігрової поведінки. Низький рівень активності у встановленні соціальних контактів і відсутність вибірковості у взаємодії. Якщо дитині, що розвивається нормально вже з початкових етапів становлення гри надзвичайно важливо, аби у їхній грі мали місце уявлювана ситуація й роль [1], то діти з розумовою відсталістю мають труднощі в усвідомленні уявлюваної ситуації та ролі. Це стосується не лише ігрової ситуації й ігрової ролі, але й ситуації реальної соціальної взаємодії й реальної соціальної ролі.

Соціальна роль – це поведінка, яку очікують від людини, яка має певний соціальний статус. З віком розширення досвіду виконання ролей у грі дає можливість дитині під час гри ідентифікувати себе не лише з тими ролями, які вона безпосередньо спостерігала, але й ті, про які дізнавалась з книжок, фільмів, передач тощо. Звідси процес формування соціального досвіду особистості, що означає її вживання в різні соціальні ролі [4].

У дітей із розумовою відсталістю спостерігаються й особливості операційної сторони ігрової діяльності. Це, у першу чергу, недостатність зовнішніх дій заміщення. В області предметного світу заміщення носить вузький, конкретний недостатньо довільний характер. Та ж вузькість і фіксованість характерна для виконання дитиною її соціальних ролей. Гра дозволяє виділяти й моделювати соціальні стосунки за допомогою ролей, ігрових дій, ігрових предметів і заміщення. На думку Д. Ельконіна, сюжетно-рольова гра й виникає тільки на певному етапі історичного розвитку суспільства, як особливий інститут соціалізації, що дозволяє дитині здійснити орієнтування в системі соціальних і міжособистісних стосунків, виділити мету, завдання й зміст людської діяльності.

Формуючи в «особливої» дитини соціальні навички, уміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. Як відомо, дітям даної групи властиві: емоційні відхилення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами переключаються на іншу діяльність; діють за стереотипом, за штампами; легко піддаються навіюванню, або чинять опір всьому новому.

Саме тому таких дітей слід постійно вчити всьому, навіть посміхатися. Адже посмішка виникає під впливом соціальних факторів [3]. Для «особливих» дітей потрібно створювати ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, заохочувати будь-яке мовлення, навіть елементарну. Потрібно змушувати повторювати окремі слова, розучувати слова й фрази, що містять прохання. Тільки тісна і доброзичлива взаємодія сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум.

Розумово відстала дитина розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає

можливим, коли вона володіє засобами набуття такого досвіду, зокрема, до них належать:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування – метод «спроб і помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Найважливішими засобами засвоєння суспільного досвіду, на яких побудоване навчання та виховання розумово відсталих дітей у дошкільних освітніх закладах, є дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. Проте розумово відсталі дошкільники самостійно ці способи не опановують. Навіть на кінець дошкільного віку 25 % дітей, які спеціально не навчалися, так і не оволодівають елементарним наслідуванням.

Найпростіші завдання за зразком виконує лише третина дітей. Розумово відсталий дошкільник переважно виконує знайомі дії, що стосуються лише звичних ситуацій та знайомих предметів. Наприклад, дитина вміє будувати з кубиків будинок, але не може з них за зразком побудувати потяг. Якщо дитині запропонувати виконати нове для неї завдання, наприклад, поставити матрешки в ряд від більшої до меншої, то вона почне діяти уже звичним їй способом – збирати матрешку, тобто виконувати уже знайомі дії.

Формування засобів засвоєння суспільного досвіду в дитини з порушеннями інтелекту починається з появи у неї спрямованості на виконання суспільних вимог. Якщо дитина ще не може виконувати ці вимоги, а в стосунках з дорослим у неї немає справжньої співпраці, то в її поведінці з'являються різні прояви пристосування.

Це повторення жестів, дій, слів дорослого без розуміння їх значення. Наприклад, замість виконання прохання дати іграшку дитина повторює жест чи слово «дай» дорослого. Вона, як дорослий, бере в руки ложку, але може не знати, що з нею робити. Замість того, щоб ложкою їсти суп, вона може бити нею по столу чи тарілці з супом, розбризкуючи його навколо себе.

Дитина не бавиться, вона намагається діяти за зразком, але не вміє. І від того, як буде реагувати на це дорослий, значною мірою залежить розвиток дитини. Скажімо, якщо дорослий посварить чи в інший спосіб покарає її, це дуже негативно позначиться на бажанні дитини діяти з предметами самостійно.

Якщо дорослий поставиться з розумінням до того, що дитина хотіла виконати його вимоги, але не змогла, та допоможе їй, взявши в свою руку руку малюка, набере суп та донесе до його рота, це і буде правильний шлях та початок налагодження стосунків між ними. У цьому випадку спільне виконання дії дорослого з малюком (найпростіший спосіб засвоєння суспільного досвіду) позитивно позначиться на подальшому розвитку дитини.

На жаль, якщо говорити про засвоєння соціальних ролей учнями спеціальної корекційної освітньої школи-інтернату, слід зазначити обмежену кількість ролей, тому що життя в межах інтернату не дозволяє їм повною мірою оволодівати всіма можливими соціальними ролями й статусами. Засвоєння нової соціальної ролі може мати величезне значення для розвитку або зміни особистості дитини й подальшого перебування в соціумі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворити людина, тим більш пристосованою до життя вона є. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей.

Таким чином, навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими дітьми у сім'ї. О. Кочерга запропонував здійснювати таку роботу поетапно [5, с. 56]:

Перший етап – навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій. Він передбачає тактильний контакт з дитиною у поєднанні з ласкавою поведінкою. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у доланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Наприклад, як одну з перших спільних дій з дитиною раннього віку

рекомендується використовувати кидання яскравого м'яча у корзину. Ця дія, як правило, викликає у дитини радість, позитивні емоції. Спочатку м'яч кидає дорослий, привертаючи увагу до результату дії плесканням у долоні, радістю. Надалі участь дитини у виконанні дії потрібно збільшувати, а дорослого зменшувати.

Другий етап – включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет. Розумово відстала дитина без спеціального навчання не використовує такий жест: щоб отримати від мами їжу, вона не зображує дію і не показує на неї, а тягне її туди, де знаходиться їжа та починає пхикати.

Третій етап – навчання наслідування – спочатку рухів, потім – дій з предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом при опануванні наслідування дій з предметами є вказівний жест.

Четвертий етап – формування пошукових способів орієнтування. При виконанні нових завдань з іграшками розумово відстала дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами – пошуковими способами орієнтування у завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксуючи увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів.

У процесі виховання дитини з порушеннями інтелекту важливо домагатися того, щоб діти навчалися фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і, таким чином, опановували спосіб спроб та помилок у засвоєнні суспільного досвіду.

П'ятий етап – навчання дій за зразком. Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині у готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не бачачи яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та подумки відтворити послідовність дій чи рухів [5, с. 56].

Навчання аналізу слід починати з наслідування. Наприклад, дитина складає будиночок з кубиків на основі наслідування дій дорослого. Після цього вона може побудувати будиночок уже за зразком. Якщо дитина припускається помилок, можна використати жести, щоб вказати на неточності. Якщо виявиться і цього недостатньо, то необхідно повернутися до спільних дій дорослого і дитини.

Тобто, якщо дитина виконує завдання на основі використання певного способу засвоєння суспільного досвіду, то, за наявності у неї утруднень, у пригоді має стати звернення до більш простих способів, які засвоювалися на попередніх етапах. Нагадаємо, що навчання способів засвоєння суспільного досвіду здійснюється у визначеній послідовності.

Опанування кожного наступного способу потребує засвоєння всіх попередніх. У разі виникнення труднощів у використанні певного способу варто звертатися за допомогою до більш простого. Це стосується і шостого етапу та відповідного йому способу засвоєння суспільного досвіду – навчання діяти за словесною інструкцією. Слово має включатися у процес опанування кожного із названих способів, починаючи з установа емоційного контакту між дорослим і дитиною, виконання й навчання спільних дій [5, с. 57].

Спочатку слово, яке вимовляється з певною інтонацією, використовується для привертання уваги дитини, створення емоційного поля. Воно має використовуватися і як сигнал до дії чи її припинення, фіксувати успіх дитини. Надалі словом визначається установка дитини на спосіб дії («дай такий», «візьми такий», «зроби так») та фіксування її результату («Ти поставила синій кубик на червоний», «Ти намалювала ляльку: голову зверху, внизу – плаття, з боків –руки тощо»). Надалі у слові необхідно фіксувати і результати орієнтовних дій – спроб та помилок: «Ти спробував проштовхнути кубик у цей і цей отвір, потім у цей, і він попав у коробочку».

Таким чином, слово має супроводжувати дії дитини, виконання нею завдань. Спочатку це робить дорослий, потім дитина. Так само здійснюється і «фіксувальне» мовлення: спочатку дорослий розповідає про те, що робив він чи дитина. Потім дорослий допомагає дитині прозвітувати, ставлячи запитання: «Що ти зробив спочатку?», «Що ти робив потім?». Наприклад, дівчинка каже, що вона дістала ляльку з шафи, а потім стала грати. Мама запитує її: «Як ти її дістала?» Якщо дівчинка відповідає, що

вона залізла на великий стілець і дістала ляльку, то мама запитує, чи одразу вона взяла великий стілець. Дівчинка розповідає, що ляльку не можна було дістати. Тоді вона взяла великий стілець і дістала.

Такий послідовний звіт дитини про виконані дії є передумовою подальшого самостійного планування своїх дій у знайомих ситуаціях. Але планувати свої дії дитині допомагає дорослий. Наприклад, він запитує, що дитина буде будувати, з чого та ін.

Опанування розумово відсталою дитиною способів засвоєння суспільного досвіду, а саме спільних дій, наслідування, спроб, дій за зразком і словом – необхідна умова її розвитку і підготовки до навчання у дошкільному навчальному закладі та школі.

Розвиток дошкільника з особливими розумовими потребами потребує проведення і такої роботи, що сприяла б його становленню як людини, що житиме у суспільстві, формуванню у неї соціально значущих особистісних якостей на основі засвоєння суспільних норм та досвіду правильної поведінки. Тому необхідно всіляко заохочувати та підтримувати (словесно та тактично) всі прояви позитивного прояву поведінки та дотримання суспільних норм.

Отже діти з особливими розумовими потребами, якщо не мають ідіотії, імбецильності, а мають легку розумову відсталість (дебільність) можуть з достатньо високою ймовірністю бути адаптованими до умов звичайного дошкільного навчального закладу.

Використана література:

1. **Абраменкова В. В.** Игра формирует душу дитини / В. В. Абраменкова // Мир психологии. 1998. № 4. – С.74 – 81.
2. **Выготский Л. С.** Собрание починений : в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика. 1982 – 1984. Т. 5 : Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.
3. **Коломинский Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск. 2000. – 364 с.
4. **Кон И. С.** Люди и роли / И. С. Кон // Новый мир. 1970. № 12. С. 168-191.
5. **Кочерга О.В.** Психологія дітей з особливими потребами / Олександр Кочерга. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти. 2012. – 128 с.
6. **Платонов Ю.П.** Социальные статусы и роли / Ю. П. Платонов. – СПб : Элитариум. 2007. – 130с.

References

1. **Abramenkova V. V.** Igra formiruet dushu ditini / V. V. Abramenkova // Mir psihologii. 1998. № 4. – S.74 – 81.
2. **Vygotskij L. S.** Sbranie pochinenij : v 6 t. / Gl. red. A. V. Zaporozhec. – M. : Pedagogika. 1982 – 1984. T. 5 : Osnovy defektologii / Pod. red. T. A. Vlasovoj. – 1983. – 369 s.
3. **Kolominskij Ja.L.** Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah / Ja. L. Kolominskij. – Minsk. 2000. – 364 s.
4. **Kon I. S.** Ljudi i roli / I. S. Kon // Novyj mir. 1970. № 12. S. 168-191.
5. **Kocherga O.V.** Psihofiziologija ditej z osoblivimi potrebami / Oleksandr Kocherga. – K. : Redakcii gazet z doshkil'noi ta pochatkovoї osviti. 2012. – 128 s.
6. **Platonov Ju.P.** Social'nye statusy i roli / Ju. P. Platonov. – SPb : Jelitarium. 2007. – 130s.

Сизко Г. И. Усвоение общественного опыта как условие эффективной социализации детей с умственной отсталостью

В статье рассматривается проблема организации процесса овладения общественным опытом ребенком с умственной отсталостью. Статья раскрывает содержание понятий «общественный опыт», «социальный статус», «социальная роль». Характеризуются причины нарушения социальной адаптации умственно отсталых детей. Описывается сущность усвоения общественного опыта умственно отсталым ребенком. Определяются особенности игровой деятельности умственно отсталых детей и ее значение для усвоения общественного опыта. Приводятся способы овладения общественным опытом умственно отсталым ребенком. Выделяются и описываются этапы работы, направленной на организацию усвоения общественного опыта умственно отсталыми детьми в семье. Раскрываются необходимые условия развития и подготовки умственно отсталых детей к обучению в дошкольном учебном заведении и школе.

Ключевые слова: умственная отсталость, общественный опыт, социальная роль, социализация.

Syzko A.I. Mastering of public experience as condition of effective socialization of children with mental backwardness

In the article the problem of the organization of the process of mastering of social experience of the child with mental backwardness. The article reveals the content of the concepts "social experience", "social status," "social role". Reasons of violation of social adaptation mentally of backward children. The article describes the essence of assimilation of social experience of a mentally disabled child. Defines the features of the gaming activities of mentally retarded children and its importance for the assimilation of social experience. The methods of the mastering of social experience of a mentally disabled child. Identifies and describes the stages of work aimed at the organization of the learning community experience of mentally retarded children in the family. Describes the necessary conditions for the development and training of mentally retarded children to learn in pre-school and

school.

Key words: mental backwardness, social experience, social roles, socialization.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2015 р.

Статтю прийнято до друку 21.09. 2015 р.

Рецензент: д.пед.н., проф. Гладуш В.А.

УДК:376-056.36

Склянська О.В.

СУПРОВІД ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОГРАМАХ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ

В статті розглядається питання соціалізації дітей раннього віку з особливими потребами. Зазначено деякі теоретичні положення, що розкривають механізми первинної соціалізації, визначають її головних агентів та обґрунтовують важливість супроводу цього процесу з метою подальшої інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство. Розкрито основні принципи програм раннього втручання та наголошується, що раннє втручання, як специфічна форма професійної підтримки родин дітей з особливими потребами, є найбільш адекватною для досягнення завдань соціалізації дітей з особливими потребами.

Ключові слова: соціалізація, соціальна інтеграція, соціальна адаптація, дитина з особливими потребами, дитина з особливими освітніми потребами, раннє втручання, сімейно-центрований підхід.

Постановка проблеми. Важливою тенденцією розвитку українського суспільства є визнання існування осіб з інвалідністю та визнання їхніх загальнолюдських прав та потреб а також особливих потреб. З метою захисту прав осіб з інвалідністю Україною було ратифіковано Конвенцію про права інвалідів, яка набрала чинності в нашій державі в березні 2010 року. Конвенція затверджує права осіб з інвалідністю отримувати державну підтримку та бути частиною суспільства. В статті 19 Конвенції «Самостійний спосіб життя й залучення до місцевої спільноти» стверджується право осіб з інвалідністю жити у звичайних місцях проживання, коли варіанти вибору є рівними з іншими людьми. В статті 24 «Освіта» засвідчено намір держав-учасниць конвенції забезпечити умови для того, щоб люди з інвалідністю не виключалися із системи загальної освіти а також мали доступ до «інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання...»[4] Стаття 26 Конвенції «Абілітація та реабілітація» визначає метою абілітаційних та реабілітаційних послуг та програм «...надати інвалідам можливість для досягнення й збереження максимальної незалежності, повних фізичних, розумових, соціальних та професійних здібностей і повного включення й залучення до всіх аспектів життя.»[4] В цій статті також зазначено, що абілітаційні та реабілітаційні послуги та програми мають починатися якомога раніше та ґрунтуватися на багатопрофільній оцінці потреб та сильних сторін індивіда.

Аналіз досліджень та публікацій. В парадигмі практичної допомоги дітям з'явилося уявлення про те, що неповносправність це не тільки проблема конкретної дитини, це проблема сім'ї. Численні дослідження фахівців за останні десятиліття акцентували увагу на психологічних та соціальних труднощах, які переживає сім'я дитини із особливими потребами. В своїй роботі «Неповносправна дитина в сім'ї та суспільстві» (9) Олег Романчук детально розглядає картину переживань родини, що має дитину із неповносправністю, на кожному етапі переживання втрати. Досить часто патологічна реакція горя, або руйнівний вплив стресу призводять до соматичних захворювань батьків. Левченко І. Ю., Ткачева В. В.(6) Визначено, що майже всі функції, за незначним виключенням, не реалізуються або не в повній мірі реалізуються в сім'ях, що виховують дітей із особливими потребами. Відмічаються також дезадаптаційні реакції у здорових сиблінгів. Вивченню особливостей психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами присвячено дисертаційну роботу Миколайчук М. І. (Львівський національний ун-т ім. Івана Франка) (7). Описані етапи адаптації до хвороби або неповносправності дитини, стратегії подолання, характерологічні особливості, що формуються у батьків дитини з