

з НР сиблінги не є референтною групою спілкування, як для дітей із ДЦП, адже для дошкільника з НР представляють інтерес й інші групи осіб: значущі дорослі, однолітки.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що диспозиційний компонент соціальної перцепції на рівні ставлення до членів сім'ї дошкільників із ДЦП характеризується наступними особливостями:

– переважанням високого відсотка дітей із ДЦП із позитивним і рівним ставлення до матері, що відображає порушення структури внутрішньосімейних стосунків цих родин і переконливо доводить існування симбіотичного зв'язку між матір'ю і дитиною у сім'ях, які виховують дітей із ДЦП;

– характеризується, тим, що переважаючим типом ставлення дітей із ДЦП до батька є суперечливий і відчужено-дистанційний типи;

– у сім'ях, які виховують дитину з ДЦП, реалізується негативна динаміка у ставленні дітей до обох батьків на відміну від родин, які виховують дітей із НР. Занепокоєння викликає тенденція до надання переваги у спілкуванні комусь одному з батьків, що є свідченням наявності бар'єрів у внутрішньосімейних взаєминах членів родин, які виховують дітей із ДЦП;

– у родинах, які виховують дитину з ДЦП, міжсиблінгові взаємини є досить позитивними, адже ставлення дітей із ДЦП до братів і сестер відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Безперечно, ці дані дослідження пов'язані з тим, що залучені нами дошкільники з ДЦП мали збережений інтелект і могли на рівних спілкуватися, брати участь в ігровій діяльності разом із сиблінгами. Дані, отримані нами впродовж дослідження, переконують у тому, що для дошкільників із ДЦП, на відміну від дітей із НР, сім'я є референтною групою, яка суттєво впливає на формування установок, типів ставлення до інших людей.

#### Список використаних джерел

1. Валитова И.Е. Взаимоотношения в семье между сиблингами, один из которых – ребенок с особенностями в развитии / И.Е. Валитова // Мир психологии. – 2006. – №4. – С. 55–67.
2. Гильяшева И.Н. Детская проективная методика в исследовании межличностных отношений ребенка / И.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатъева // Психологические методы исследования личности в клинике. – Л.: НИИ психоневрологии, 1978. – С. 151 – 165.
3. Добряков И.В. Психическое развитие детей с церебральными параличами: особенности, отклонения, расстройства, психокоррекция и психотерапия / И.В. Добряков, Е.В. Крыжко // Восстановительное лечение детей с поражениями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации / Под ред. И.В. Добрякова, Т.Г. Щедриной. – Спб. : Издательский дом СПбМАПО, 2004. – С. 113 – 137.
4. Омельченко І.М. Особливості потребово-мотиваційного компонента соціальної перцепції у спілкуванні дошкільників із ДЦП з дорослими / І.М. Омельченко, Т.В. Сак // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції „Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів”, 1-2 жовт. 2009 р. – Полтава : ТОВ „Фірма „Техсервіс”, 2009. – С. 136 – 144.
5. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков – М. : Изд-во „Институт психологии РАН”, 2008. – 412 с.

In the article an author is sanctify the results of experimental research of disposition component of social perception, in form displays at the level of attitude toward the members of family for the children of senior preschool age with child's cerebral paralysis.

**Keywords:** social perception, intercourse, family, disposition component of social perception, relation, social options, under-fives with child's cerebral paralysis.

Отримано 18.09.2010 р.

## ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття розкриває особливості формування основ міжособистісного спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю, а також дає деякі напрямки корекції виявлених недоліків.

**Ключові слова:** міжособистісне спілкування; депривація; депривована дитина; соціалізація.

Статья раскрывает особенности формирования основ межличностного общения детей с интеллектуальной недостаточностью, а также дает некоторые направления коррекции выявленных недостатков.

**Ключевые слова:** межличностное общение; депривация; депривированный ребенок; социализация.

Метою корекційно-виховної роботи з дітьми є соціальна адаптація, реабілітація, працевлаштування і подальше пристосування до життя в умовах навколишнього соціального середовища. Необхідно, використовуючи всі пізнавальні можливості дітей, розвивати у них життєво необхідні навички, щоб, ставши дорослими, вони могли самостійно себе обслуговувати, виконувати в побуті просту роботу, жити по можливості в сім'ї і колективі. Це стає можливим лише при створенні спеціального реабілітаційного простору, що включає наявність комплексної інфраструктури установи, кваліфікованих кадрів, що володіють спеціальними методиками і технологіями корекційного навчання і виховання.

При соціалізації дітей з розумовою відсталістю проблемою є відсутність навичок міжособистісного спілкування в середовищі нормальних людей, несформованість потреби в такому спілкуванні, неадекватна самооцінка, негативне сприйняття інших людей, гіпертрофований егоцентризм, схильність до соціального утримання. Життєдіяльність дитини з розумовою відсталістю не передбачає широкого контакту з однолітками.

Тому особливу увагу необхідно приділяти умінню дітей спілкуватися. Далеко не завжди стосунки з іншими дітьми складаються легко. Часто в групі дітей існує безліч конфліктів, коли інша дитина сприймається виключно як конкурент, якого треба перевершити. Вихователі необхідно чітко орієнтуватися в цих тенденціях, щоб вчасно їх розпізнати і допомогти дитині подолати їх.

Специфікою міжособистісних стосунків є той факт, що інша дитина не є об'єктом відчуженого спостереження. Для адекватної поведінки нам завжди важливо знати, як до нас відноситься інший, чи реагує інша дитина на дії партнера. Нерідко розумово відсталі діти не звертають уваги на реакцію іншого, що приводить до спотвореного шляху формування міжособистісних стосунків.

Роль дитячого колективу в спеціалізованій установі має велике значення, адже саме через колективну діяльність розумово відсталі діти на практиці оволодівають етичними нормами поведінки. Придбані в колективі форми співпраці переходять в індивідуальні норми поведінки дитини. Уміння управляти своєю поведінкою, стримувати безпосередні імпульси дії, замінювати їх іншими, що витікають з безпосередньо впливаючої зовнішньої ситуації, уміння координувати свої дії з діями товаришів. Всі елементи первинного управління собою спочатку виникають і виявляються в якій-небудь колективній формі діяльності. Колективна діяльність створює умови для етичного розвитку дітей. У колективі забезпечується рівноправне положення дітей в міжособистісних стосунках, можливість самоствердження.

Надалі вихователі організують між дітьми ділові і особисті взаємини. Успіх цієї роботи залежить від того, наскільки глибоко співробітники знають особливості і можливості кожної дитини, і враховують їх в роботі. Особисті і ділові стосунки між розумово відсталими дітьми складаються важко і поволі. Цим дітям властиві неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомити характер своїх стосунків з оточуючими. Характерним в поведінці розумово відсталих дітей є невміння зрозуміти інтереси партнера по спілкуванню, співвіднести свої особисті інтереси із загальними. У формуванні колективу одним з важливих чинників є правильна організація учбово-трудової діяльності.

Основною формою для розвитку основ міжособистісного спілкування дітей з розумовою відсталістю має бути гра. Гра - дуже ефективна форма, яку треба використовувати для вирішення завдань, пов'язаних з формуванням міжособистісних навичок і вмінь. У ігровій діяльності легко сформулювати основи спілкування і взаємодії дітей, без яких неможливе успішне навчання.

Гра - основний вид діяльності дитини. Через гру вона пізнає навколишній світ (дізнається властивості ряду матеріалів, відмінності в порах року і т. д.) в грі розвивається її мова. Гра сприяє

розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, формуванню особистості дитини, її спілкування і соціалізації в суспільстві.

Навчання ведеться в ігровій формі, найбільш доступній для дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю незалежно від віку. Вся робота здійснюється на основі наочно-практичної діяльності, що дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, що викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і іграшками, обігрувати дії з ними.

Дитина з помірною і важкою розумовою відсталістю молодшого віку грає дуже примітивно, її гра складається з одноманітних рухів. Живий інтерес, уміння займатися іграшкою у неї відсутні. Нерідко вона її гризе, смочке, мнє, рве і ламає. Вона не вміє грати такими іграшками, як автомашина, лялька, піраміда і т. п., не вміє використовувати їх за призначенням. Спочатку для гри цих дітей слід використовувати кубики, палички, кулі. Без навчання користуванню іграшками дитина довгий час може тільки перекладати одні і ті ж іграшки з місця на місце. Така дитина великий індивідуаліст. Він може годинами грати один і насилу зникає до колективної гри. Навіть тоді, коли дитина вже звикне грати разом з товаришами, періодично йому треба давати грати індивідуально. Правила гри не слід пояснювати задалегідь, це робиться в процесі.

При організації рухомих ігор слід враховувати необхідність зміни ігор - жвавих спокійними і навпаки. Важливо взяти до уваги стан дитини, що передує грі. Після малорухливого заняття треба організувати рухомішу гру. В ході самої гри необхідно чергувати моменти рухів і відпочинку. Чим менше вік дітей, тим простіше мають бути рухи в грі.

Дуже важливо підбирати ігри, доступні розумінню дітей за своїм змістом і прості за виконанням. При організації рухомих ігор необхідно враховувати сезонність і температуру дня. Взимку, на холоді, гра має бути живішою, ніж гра, що проводиться влітку в жаркий час.

Ігри, в яких використовуються різні рухи пальців, займають абсолютно особливе місце серед дитячих ігор. Проекція грона руки в руховій області кори головного мозку займає більш за третину загальної площі і надзвичайно близька до моторної мовної зони. Цим пояснюється стимулююча дія тренування дрібної моторики руки на мовний розвиток дитини. Пальчикові ігри роблять також помітний вплив на загальний психофізичний розвиток, допомагають дитині сформувати образ «тілесного Я», набути навичок невербального спілкування.

Дослідженнями вчених знову підтверджується зв'язок інтелектуального розвитку і дрібної моторики. Рівень розвитку мови дітей знаходиться також в прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів рук.

Враховуючи вплив рухів пальців рук на діяльність головного мозку, тобто на стимуляцію розвитку психічних функцій, особливо мовних, рекомендується в кожне заняття з розвитку мови для помірно і важко розумово відсталих дітей вводити пальчикові ігри.

Розумово відсталих дітей можна починати знайомити з сюжетною грою при підготовці до шкільного навчання. Молодші діти зазвичай використовують сюжетну іграшку лише як предмет, який можна потримати в руках або яким можна постукати. Тому, навчаючи сюжетній грі, треба починати з таких іграшок, які можуть зацікавити дитину. Це головним чином іграшки, що легко приводяться в рух, - клюючі пташки, дзига, метелик, що махає крилами, і тому подібне.

У заняттях з розвитку навичок спілкування можуть використовуватися сюжетні ігри «Одягнемо ляльку», «Нагодуємо ляльку», «Лялька йде гуляти» і ін. У грі «Нагодуємо ляльку» повинен точно повторюватися процес обіду самих дітей. Інакше кажучи, гра «Нагодуємо ляльку» повинна з'явитися повторенням і закріпленням знань дітей, що вони набувають в практичному житті. (Варіантів цієї гри множина: «Ми годуємо ляльку», «Лялька прийшла в їдальню», «Таня прийшла в гості до Маші» і тому подібне Але при всіх варіантах назв гри і її проведення процес користування столом і посудом залишається незмінним.) Коли діти будуть добре знати предмети, пов'язані з живленням, можна змінити порядок гри, міняти назви блюд і тому подібне.

В процесі практичного спілкування дітей протягом дня, в ході ігор виникає їх мовне спілкування. Процес мовного спілкування, як правило, починається з доручень.

Так само в роботі з розумово відсталими дітьми широко використовується дидактична гра. Дидактична гра використовується головним чином як гра повчальна. Не менш важлива дидактична гра і як засіб виховання. Вона сприяє розширенню уявлень, закріпленню і застосуванню знань, отриманих на різних заняттях.

Застосування дидактичних іграшок вимагає від педагога ретельного обдумування можливостей дітей і способів використання кожної іграшки. Навчаючи гри, педагог грає з кожною дитиною окремо, а потім і зі всіма разом. Після багатократного повторення діти починають грати самостійно.

У грі відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння наочної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і етичний розвиток особи.

Граючи, діти вчаться слідувати правилам, досягати соціальні стосунки, вчаться переносити невдачі, поразки, переживати успіх, вчаться спілкуванню. Гра - це задоволення для дітей, школа спілкування, основа міжособистісних стосунків.

Міжособистісні стосунки дітей - це цілісна система зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. Проблеми, що виникають у взаєминах дітей, можуть виступати як серйозна загроза для їх особистісного розвитку.

Основною діяльністю, що забезпечує умови для повноцінного розвитку позаситуативності, є дитяча гра. Особливої значущості набуває саме режисерська гра, яка відкриває ігрову діяльність і в старшому дошкільному віці вінчає її розвиток. Уява і режисерська гра мають певну схожість, яка виявляється в умінні бачити ціле раніше його частин, в особливій внутрішній позиції дитини. Для режисерської гри характерна відсутність партнерів, виконання дитиною організуючої, керівної функції, за допомогою режисерської гри дитина вчиться виходу за межі ситуації, виявляється активна творча уява. Вона робить поведінку дитини позаситуативною і, тим самим, вільнішою, дитина починає розуміти контекст ситуації без наочної опори.

Саме у цьому виявляється взаємозв'язок міжособистісних стосунків, уяви і режисерської гри, оскільки всіх їх ріднить між собою здатність виходити за межі ситуації, позаситуативність. Несформованість уміння бачити ціле раніше частин, передбачати результат раніше за початок дій може вести до конфліктної поведінки дітей, до проблем в міжособистісних стосунках. Таким чином, можна припустити, що міжособистісні стосунки дітей залежать від розвитку їх уяви, яка дозволяє емоційно передбачати власну поведінку, а режисерська гра сприяє розвитку творчої («емоційної» і «пізнавальної») уяви.

Інтересним є виявлення можливостей режисерської гри в оптимізації міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку. З цією метою вивчався характер міжособистісних стосунків дітей, їх статусне положення в групі дитячого колективу, визначався рівень розвитку творчої уяви дітей.

На основі проведених спостережень за самостійною сюжетно-рольовою грою дітей визначені рівні конфліктності в міжособистісних стосунках. Діти з високим або середнім рівнем конфліктності мають несприятливе статусне положення в групі, негативні вибори, значущою характеристикою в міжособистісних стосунках є негативне вирішення конфлікту.

З дітьми проводилася корекційно-розвиваюча робота, заснована на навчанні режисерській грі. При складанні програми використовувалися дослідження Е.Е. Кравцової, О.М. Д'яченко, Е.О. Смірної, Е.В. Калягиної, Я.Л. Коломінського, Б.П. Жизневського. Корекційно-розвиваюча програма була направлена на вирішення наступних завдань: формувати у дитини позицію режисера за допомогою образу-ролі; розвивати уміння осмислювати різні ситуації, що вимагають взаємодії з дітьми; учити ігровим діям в режисерській грі; розвивати здатність виходити за межі ситуації; розвивати оригінальність образів уяви.

Результат проведеної роботи показав, що значно знизився рівень конфліктності в міжособистісних стосунках дітей, окремі діти зайняли сприятливіше статусне положення, знизився рівень конфліктності і покращилися міжособистісні стосунки дітей в групі.

Підбір оптимальних методів психолого-педагогічного впливу на соціально дезадаптовану дитину дошкільного віку в інтернатному закладі підвищує ефективність допомоги на адаптаційному етапі. Планування та проведення корекції повинно здійснюватися з урахуванням виявлених у процесі діагностики проявів соціальної дезадаптації.

Основними напрямками корекційно-виховної роботи з соціально дезадаптованими дошкільниками стали: корекція негативних поведінкових проявів, формування навичок спілкування, гармонізація стосунків дитини з дорослими та однолітками. Так корекційно-виховні заходи в цілому представлені ігровою терапією, в якій психолог застосовує такі корекційні види роботи: індивідуальні та групові дидактичні і рольові ігри, ігри-драматизації, контроль кінестетики, релаксаційні вправи. Компонентами психологічної роботи із соціально дезадаптованими дітьми повинні бути: ігрова, статусна, інтегрована та соціальна корекція.

В умовах перетворення і подальшого розвитку нашого суспільства зростає роль і відповідальність сім'ї і школи в здійсненні всебічного розвитку особи. Питання навчання і виховання підростаючого покоління, що вирішуються масовою школою стоять і перед спеціальною школою.

Спілкування з оточуючими робить істотний вплив на формування особи. Роботи Л.С. Виготського, дослідження останніх двох десятиліть (Л. І. Божович, А. А. Бодальов, Л. А. Леонг'єв, Д. В. Ельконін і ін.) показують, що спілкування і міжособистісні стосунки, що складаються в його ході, грають центральну роль в становленні особи дитини. Питання виховання аномальних дітей в спілкуванні з дорослими і з однолітками виявляється в центрі уваги таких видатних представників дефектологічної науки як Л.С. Виготський, І. І. Данюшевський, Р. М. Дульнев. Саме в спілкуванні формується відношення дитини до оточуючих, до діяльності, до себе самої.

Спілкування - складний соціально - психологічний процес взаємодії суб'єктів. Взаємодія індивідів починається з того, що людина випробує потребу в діяльності і як похідне від даної потреби виникає комунікативне завдання. Процес спілкування слід розглядати як результат складної взаємодії процесів сприйняття і мислення. Наявність проблем в протіканні даних процесів у дітей з розумовою недостатністю обусловлює і наявність проблем процесу спілкування.

Розробляючи проблему спілкування учені і практики єдині в твердженні про тотожність спілкування і життєдіяльності, оскільки без спілкування не можливі діяльність, формування і розвиток особи. Від рівня володіння навиками спілкування залежить успіх в навчанні, професійній діяльності, активність в соціальній сфері, особисте щастя людини.

Прямим наслідком порушень розвитку потреб в спілкуванні є зниження ефективності саморегуляції індивіда. Його невміння організувати свою взаємодію з навколишніми людьми. Проблеми в спілкуванні можуть приводити до руйнування особистості людини. Для дитини з розумовою відсталістю, що має немалі проблеми психіки і розвитку, неволодіння навиками спілкування може мати значні негативні наслідки.

В області міжособистісних стосунків, як і в інтелектуальній сфері, у дітей з розумовою відсталістю спостерігається серйозне відставання. Істотну роль в розвитку комунікативної діяльності дітей грає їх соціальна практика. Має місце взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку дитини і його місце в системі міжособистісних стосунків.

Стосунки між дітьми з розумовою відсталістю часто мотивуються сьогохвилинними діями або діями в малий проміжок часу. Дитина здатна кардинально змінити своє відношення до однолітка. Важливо відзначити, що міжособистісні відношення дітей з розумовою відсталістю характеризуються підвищеним ступенем агресивності.

В літературі широко розкриті особливості психічного, у тому числі і емоційного розвитку депривованих дітей, але риси, властиві емоційності дітей, що залишилися без опікування батьків представлені недостатньо. Вони, у свою чергу, можуть бути причинами того, що педагоги, що працюють з дітьми, мають утруднення в спілкуванні з ними, в організації їх діяльності і дозвілля.

Депривовані діти відрізняються за властивостями емоційності від дітей, що живуть в сім'ї. Для них характерна менш адекватна емоційна реакція на позитивну і негативну оцінку дорослого, оцінка дорослого менш зрозуміла і має менше значення. Наголошується слабкість емоційних проявів, їх поверхневність. Емоційне передбачення виявляється у меншій мірі, діти гірше прогнозують результат своїх дій і пов'язані з ним емоційні переживання, у них менш адекватний рівень домагань. Депривовані діти гірше розуміють емоційний стан персонажа, зображеного на картинках в різних ситуаціях, чим діти з сім'ї. Наголошується ригідність, тугорухливість емоційних переживань, «застрягання» на негативному досвіді, фіксація негативних емоцій. Для більшості дітей характерніша виражена або підвищена непродуктивна нервово-психічна напруженість, надмірна стомлюваність, відволікання. Загальний емоційний фон характеризується підвищеною збудливістю, тривожністю, невпевненістю, нетерплячістю, імпульсивністю, відчуттям безсилля. У депривованих дітей більш виражені негативні переживання.

Необхідне формування потреби в емоційному позитивному спілкуванні дітей один з одним і з дорослим і розвиток уявлень про доступні емоційні переживання. Метою роботи є корекція і розвиток змістовних, якісних і динамічних властивостей емоційності депривованих дітей. Корекційно - розвиваюча робота повинна здійснюватися за трьома напрямками: 1) зниження рівня психоемоційної, фізичної напруги; 2) розвиток емоційної сфери дітей; 3) формування спільної діяльності.

В організації спільної діяльності необхідно вирішувати наступні завдання:

- сумісна взаємодія дітей один з одним в процесі виконання єдиного завдання;
- формування способів ефективною взаємодії дітей (уміння домовитися, поступитися, зробити внесок в загальну справу, побачити успіхи інших.);
- формування основних ознак спільної діяльності;
- заохочення позитивних форм активності (творчості, ініціативи у вирішенні завдань, заборони негативних реакцій);
- розвиток вміння контролювати свої дії.

#### Список використаних джерел

1. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Владос, 1999. – 234 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Минск: Харвест, 1997. – 246 с.
3. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. – М.: Владос, 2000. – 236 с.
4. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. – М.: Владос, 2000. – 456 с.

5. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. – М.: Владос, 2004. – 346 с.

The article exposes the features of forming of bases of interpersonality intercourse of children with intellectual insufficiency, and also gives some directions the correction of the exposed failings.

**Keywords:** Interpersonality intercourse; socialization, mental backwardness.

*Отримано 18.09.2010 р.*

УДК: 159.922.761 + 376.2

*О.В. Романенко*

### **РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО ПЕРЕДБАЧЕННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ДО ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО**

Стаття присвячена вивченню особливостей соціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем. Результати дослідження спонукають до пошуку шляхів психокорекції через застосування прогностичних програм.

**Ключові слова:** діти з церебральним паралічем, соціально-перцептивне передбачення, психокорекція.

Статья посвящена изучению особенностей социально-перцептивного предвидения у детей с церебральным параличом. Результаты исследования побуждают к поиску путей психокоррекции через использование специальных прогностических программ.

**Ключевые слова:** дети с церебральным параличом, социально-перцептивное предвидение, психокоррекция.

Сучасний стиль суспільного життя характеризується входженням України в культурно-освітній європейський простір, що обумовлює актуальну тенденцію інтеграції в суспільство осіб з особливими потребами. Серед них підвищеної уваги та захисту потребують хворі на дитячий церебральний параліч внаслідок їх вираженої інвалідації та ускладненої ситуації соціального розвитку.

Попри розробку пріоритетних напрямів реабілітації та соціальної адаптації цієї категорії дітей (С.М. Зінченко, І.І. Мамайчук, А.М. Панов, І.А. Смирнова, А.В. Тюрін, О.В. Узун, С.В. Фаткулаєва, Л.О Ханзерук та ін.), ця проблема не втрачає своєї актуальності внаслідок перешкод для повноцінної соціалізації, які важко піддаються психологічній корекції. Перш за все сюди слід віднести явища емоційної та соціальної депривації, що виявляються у невпевненості хворої дитини у власних можливостях, її обмеженому досвіді спілкування, наявності відношень неприйняття з боку навколишніх.

В багатьох європейських країнах, після надання дитині з ДЦП необхідних реабілітаційних заходів, які дозволяють їй самостійно пересуватися, вона відразу інтегрується в масовий дитячий заклад. Як показує вітчизняний досвід, для повноцінного процесу інтеграції поки що недостатньо передумов як з боку суспільства, так і з боку цієї категорії дітей. Труднощі соціалізації виявляються у молодшому шкільному віці, коли у дитини опосередковано, під впливом ставлення навколишніх формується усвідомлення власного фізичного недоліку [2].

Характерним для ДЦП є порушення мотивів соціальної взаємодії, яке носить захисний характер. Специфіка захворювання обумовлює зменшення потреби у спілкуванні у цих дітей внаслідок наявності дизартричних розладів мовлення, гіперопіки з боку дорослих, психотравмуючого характеру спілкування з соціумом.

В таких складних умовах розвитку першочергового значення набуває особистісний фактор. Можна навести багато прикладів, коли спільні зусилля педагогів і батьків формують дійсно повноцінну особистість дитини, незважаючи на фізичний недолік. В таких випадках інтеграція дійсно відбувається успішно. Але, на жаль, такі випадки не являються масовим явищем; частіше відмічається позиція відкинутості, неповноцінності, пасивності, що ґрунтується на хворобливих переживаннях