Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье представлены материалы научно-теоретического и прикладного исследования особенностей коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями. На основе анализа методических систем обучения языку детей со слуховой депривацией, изучения специфических средств коммуникации лиц с комплексными нарушениями слуха и зрения раскрыва.тся коммуникативный потенциал и возможности использования вербальных и невербальных средств в практике общения детей со сложными сенсорными нарушениями. Рассматриваются различные средства общения слепоглухих: дактилология, жестовая речь, система Брайля, код Лорма. Комплексное применение специфических форм речи в значительной мере решит коммуникативные проблемы детей с нарушениями сенсорной сферы.

Ключевые слова: сложные сенсорные нарушения, специфические средства общения, дактилология, жестовая речь, система Брайля, код Лорма, дети со слуховой депривацией.

G. Penin, O. Krasulnikova

COMMUNICATION PECULIARITIES IN CHILDREN WITH SEVERE SENSOR IMPAIRMENT

The article presents data collected during an applied investigation of communication peculiarities in children with severe sensor impairment. Based on the analysis of the methodological system of teaching language to children with hearing derivation and the study of specific communication means used by people with complex hearing and visual disorders, the article shows the communication potential and the opportunities to practice verbal and non-verbal communication means with children with severe sensor impairment. The article describes a variety of communication means that are used by the deaf-blind: dactylology, sign language, Braille system, the Lorm code. The complex use of these specific communication forms may solve the communication problem of children with sensor disabilities.

Keywords: *severe sensor impairment, specific communication means, dactylology, sign language, Braille system, the Lorm code, children with hearing impairment.*

На современном этапе развития общества проблема использования специфических средств коммуникации в общении и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает особую остроту и значимость. Статья 24 Конвенции ООН о правах инвалидов предусматривает реализацию права лиц с ОВЗ на образование, возможность осваивать жизненные и социальные навыки. С этой целью предлагается: содействовать освоению инвалидами по зрению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности; содействовать освоению глухими жестового языка и поощрению их языковой самобытности. В полном соответствии с Конвенцией новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и обнов-

ленный Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» официально признают «русский жестовый язык» языком общения при нарушении слуха и (или) речи. При получении образования инвалидам бесплатно предоставляются услуги по сурдопереводу и тифлосурдопереводу. Сложившаяся ситуация делает более свободным и продуктивным поиск оптимальных педагогических подходов к обучению и общению глухих, слабослышащих и незрячих детей, актуализирует проблему коммуникации неслышащих, имеющих нарушения зрительного восприятия.

В связи с этим **целью** нашего исследования являлось научно-теоретическое и прикладное изучение особенностей коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями. **Задачи** исследования включали анализ методических систем обучения языку детей с нарушением слуха, изучение специфических средств коммуникации глухих и слабослышащих, а также детей с комплексными нарушениями зрения и слуха, выявление особенностей и возможностей использования вербальных и невербальных средств в практике их общения и обучения.

На протяжении веков в сурдопедагогике складывались различные системы обучения детей с нарушениями слуха. Специалистам хорошо известны французский «мимический метод», немецкий «чистый устный метод», самобытные взгляды российских сурдопедагогов В. И. Флери, Г. А. Гурцова, А. Ф. Остроградского, П. Д. Енько и других. Причем во всех системах обучения неслышащих различным оказывалось соотношение традиционных речевых средств (устной, письменной, дактильной, жестовой речи). В связи с этим Л. С. Выготский в докладе «К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка» (1930) отмечал, что «…возникает необходимость пересмотреть традиционное теоретическое и практическое отношение к отдельным видам речи глухонемого ребенка, и в первую очередь — к мимике и письменной речи. Психологические исследования… показывают, что полиглоссия (владение различными формами речи) при сегодняшнем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. В связи с этим должен быть коренным образом изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого ребенка и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» [1, с. 238].

Л. С. Выготский рассматривал формирование словесной речи глухих как важнейший, но не единственный компонент учебно-воспитательной работы, направленный на коррекцию и компенсацию дефекта в целом. Резко критикуя «чистый устный метод», он выявил его главный недостаток: у ученика вырабатывается не язык, а артикуляция. Поэтому устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» [1, с. 216]. Благодаря такому утверждению дактильная и жестовая речь становятся вспомогательными средствами обучения и воспитания неслышащих детей.

Коллективом ученых под руководством С. А. Зыкова разработан коммуникативно-деятельностный подход, который позволил коренным образом изменить уровень речевого развития и школьного образования глухих [5]. Дактильная речь приобрела особую значимость. В соответствии с современной методической системой обучения неслышащих языку (Ф. Ф. Рау, С. А. Зыков, М. И. Никитина, Н. Ф. Слезина, Л. М. Быкова и др.) дактилология широко применяется в учебном процессе специальных учреждений, общении глухих с педагогами, родителями, сверстниками с нарушением слуха (рис. 1). Применение дактильной речи на первоначальном этапе обучения глухих детей позволяет быстрее переходить к активному

пользованию речью, способствует усвоению устной и письменной речи, стимулирует их развитие, обеспечивает возможность речевого общения. Дактильная речь дает возможность глухому ребенку воспроизводить слова с помощью дактильных знаков по подражанию в условиях, когда устное и письменное воспроизведение слова еще недоступно. Она позволяет при отборе языкового материала руководствоваться не доступностью его произношения, а актуальностью для общения, развития познавательной деятельности, общего развития неслышащих. В связи с этим С. А. Зыков писал: «…Дактильная речь не помеха, а хороший помощник в обучении глухих детей языку слов в целом, и в том числе устной форме речи» [5, с. 86]. Использование дактильной формы речи, по мнению С. А. Зыкова, несет в себе важные механизмы компенсации.

Дактилология остается незаменимым средством анализа звукобуквенной структуры слова. Ни письмо, ни разрезная азбука, ни компьютерная программа в этом плане не могут сравниться с дактилологией. Ручные кинестезии при искусственном обучении звукопроизношению усиливают речевые кинестезии и тем самым способствуют формированию двигательного образа слова. Дактильная форма речи может быть использована дважды — для анализа письменного слова (путем поэлементного соотнесения

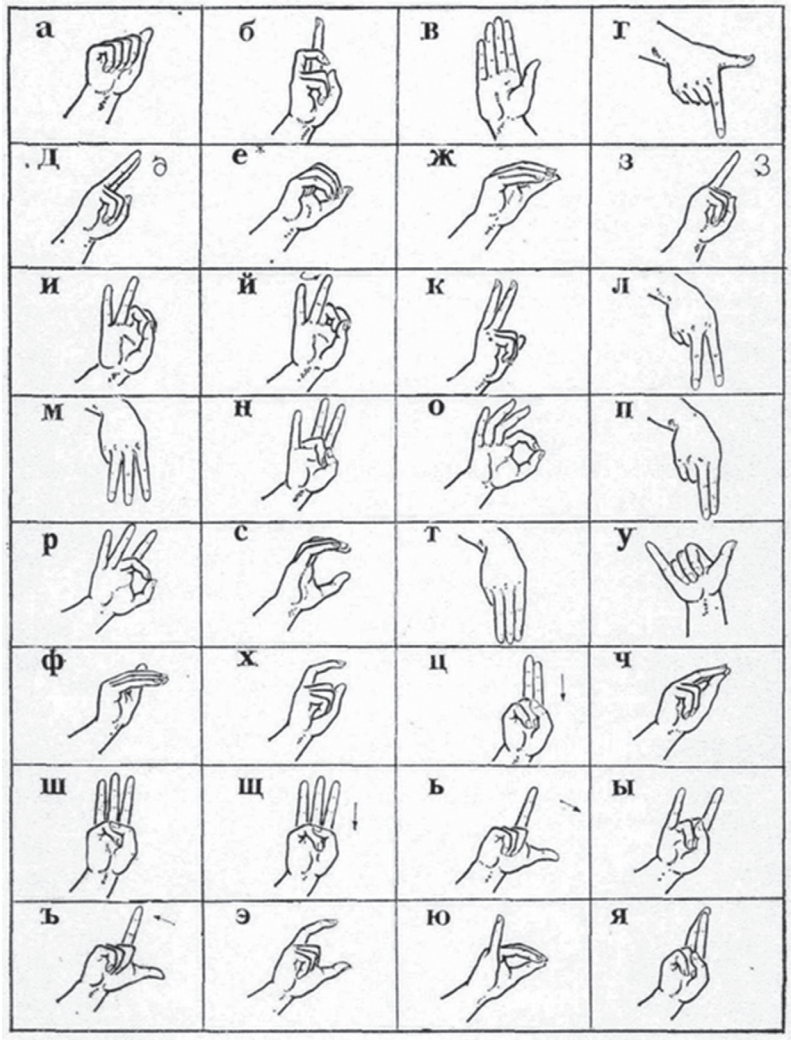


Рис. 1. Русская пальцевая азбука — дактилология

каждой отдельной буквы с определенной дактилемой) в целях ускорения запоминания каждой буквы и для подкрепления речевых кинестезий пальцевыми кинестезиями. По мере овладения устной речью неслышащие переходят к устно-дактильному проговариванию и только устному.

Вместе с тем отсутствие устной речи у глухого ведет к бурному развитию выразительных невербальных средств (мимики и жестов). Жестовая речь естественна для глухих. Они овладевают ею в непосредственном общении с неслышащими. Используя жестовую речь, неслышащие получают возможность быстрее и легче воспринимать и передавать любую информацию, выражать свои мысли. Язык жестов представляет своеобразную языковую систему со своим специфическим словарным составом и своеобразным грамматическим строем. Причем в практике обучения и общения глухих используются две системы речи: разговорная жестовая речь (РЖР) и калькирующая жестовая речь (КЖР), каждая из которых развивается по-своему и выполняют свои определенные функции. Известно высказывание Л. С. Выготского [1, с. 216–218] о роли жестовой речи в общении глухих:

- жестовая речь «есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения», т. е. не только средство межличностного общения неслышащих, но и средство «внутреннего мышления» ребенка со слуховой депривацией;
- следует «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить вопрос о сотрудничестве и структурном комплексировании словесной и жестовой речи «на различных ступенях обучения»;
- словесно-жестовое двуязычие неслышащих «необходимо для восхождения глухого ребенка к овладению речью», для его общего и лингвистического развития.

Наше исследование свидетельствует, что отношение к жестовой речи в современной отечественной сурдопедагогике носит весьма противоречивый характер. Существуют различные мнения по вопросам применения жестовой речи. Разное место отводится жестовой речи в учебном процессе; не у всех специалистов имеются обоснованные доказательства по этому поводу; по-разному смотрят сурдопедагоги на структуру жестовой речи, на ее «полноценность». Ценный материал о значении жестовой речи при обучении глухих детей мы находим в работах А. И. Дьячкова, С. А. Зыкова, И. Ф. Гейльмана, Т. В. Розановой, П. М. Петрова, В. В. Оппель, Г. Л. Зайцевой, И. В. Цукерман. Так, Г. Л. Зайцева утверждает, что эта форма речи должна стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. В своей статье «Зачем учить глухих детей жестовой речи?» [3] она указывает на некорректность вопроса о «безъязычии глухих» и опровергает сложившееся мнение, что жестовый язык примитивен. Жестовый язык — один из естественных языков человечества, который не хуже и не лучше словесного языка, а просто другой по субстанции и лингвистической структуре. Значит, мы не в праве его отрицать. Жестовая речь как вспомогательное средство может быть весьма полезна на уроках как при сообщении новой информации, так и на этапе проверки и актуализации знаний, а также при проведении различных коллективных мероприятий.

Рассматриваемые в данной работе специфические средства кинетической коммуникации глухих и слабослышащих детей сохраняют свою актуальность и в тех случаях, когда наряду с нарушением слуха у неслышащих имеются нарушения зрения, интеллекта, движений. Однако, на наш взгляд, для таких детей необходим индивидуальный выбор средств обучения и общения. Так, слепоглухой ученый А. А. Марков отмечает, что не существует даже для одной категории лиц с нарушением слуха и зрения универсального средства общения. Его выбор зависит от времени наступления слепоглухоты, от глубины поражения зрения и слуха, степени

влияния дополнительных нарушений, а также от характера этих нарушений [8]. Когда слепоглухой ребенок в процессе взаимодействия с педагогом узнает достаточное количество предметов, различает их по фактуре, по функциональному назначению, по форме — дается их изображение посредством пальцев рук. Так формируются первые «рисуночные» жесты, обозначающие предметы и действия с ними. На следующем этапе жесты становятся более схематичными и заменяются дактильными словами. И. А. Соколянский и А. И. Мещеряков усматривали здесь аналогию с тем, как это происходит у зрячеслышащего ребенка. Ведь первоначально он учится произносить слова и лишь в ходе обучения ему дается алфавит. Дактилология становится важным средством словесного общения между слепоглухим и педагогом [10].

О. И. Скороходова в своей книге «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» пишет, как И. А. Соколянский постепенно в ходе ознакомления слепоглухих воспитанников с различными видами часов приучил ее к пальцевой азбуке и сформировал представление о часах и времени. «Я поняла, — отмечает Ольга Ивановна, — значение ручной азбуки, этого непревзойденного способа общения слепоглухонемых с окружающими людьми» [14, с. 303].

По мнению А. И. Мещерякова, Р. А. Мареевой и других ученых-тифлосурдопедагогов, словесная речь слепоглухого ребенка на начальном этапе развития должна формироваться не в звуковой, а в дактильной форме. «Устная речь должна венчать многообразную систему разных видов словестной речи, а не лежать в основе всех форм речи» [9, с. 24]. Существует, однако, различие между визуальным восприятием дактильных знаков зрячим глухим ребенком и тактильным восприятием слепоглухим. В первом случае дактилема воспринимается как целое и одномоментно. Во втором — должен быть воспринят и осмыслен каждый элемент дактилемы.

Наряду с дактилологией ребенок с нарушением слуха и зрения осваивает и другие виды письма, основанные на тактильном (осязательном) восприятии, которые одновременно являются и средствами общения. Например, плоское письмо, так называемое «письмо на ладони» — дермография (рис. 2).

Дермография — наиболее распространенное средство общения с любым грамотным слепоглухим человеком. Выделяются два возможных способа использования дермографии:

1. Пальцем слепоглухого или говорящего с ним, либо тупым (не красящим) концом

Рис. 2. Дермография — письмо на ладони

ручки или карандаша пишут печатными буквами на ладони воспринимающего текст сообщения.

2. Пальцем воспринимающего речь слепоглухого пишут сообщение на любой плоской и ровной поверхности.

Скорость написания и величину букв, как правило, согласуют со слепоглухим собеседником. Написание элементов букв имеет определенную направленность, показанную на рисунке 2.

При общении и обучении слепоглухих широко используется также рельефно-точечная система Луи Брайля (рис. 3). Большие реабилитационные возможности этой системы отмечала слепоглухая Елена Келлер [10]. Именно благодаря чтению и письму по Брайлю ей удалось овладеть широким кругом знаний об окружающем мире и получить профессиональное образование. Рельефно-точечный шрифт, приборы для рельефного письма позволяют слепоглухим осваивать чтение и письмо «по-зрячему». Вместе с тем развитие технических средств передачи речевой информации слепоглухим позволило еще в 40-е годы XX столетия И. А. Соколянскому — создателю телетактора, заменить дактильно-контактный способ общения передачей информации по каналу прямой связи — от педагога к слепоглухому ребенку [11].

Рис. 3. Шрифт Брайля

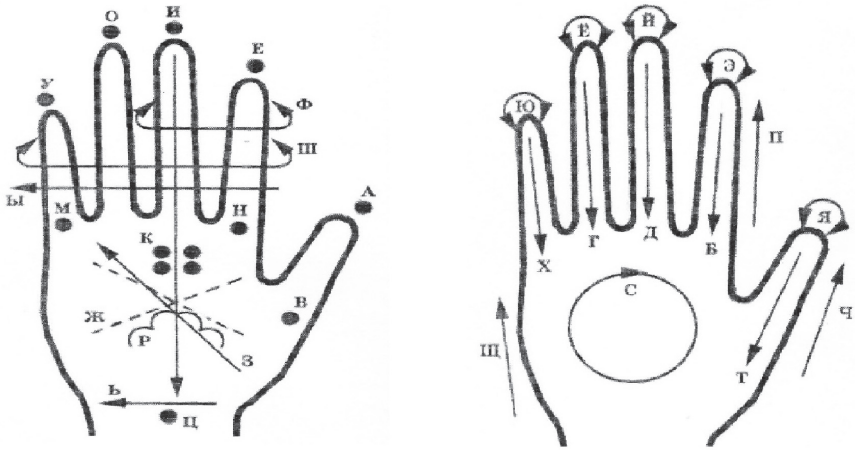
Качественные изменения в создании коммуникационных технологий для слепоглухих связаны с именами И. Б. Песина, М. М. Германова, А. Е. Пальтова, разработавшими технические средства нового поколения. Появление компьютерной техники привело к созданию тактильных брайлевских дисплеев, которые в настоящее время широко используются в образовательной, профессионально-трудовой и научной деятельности лиц с нарушением слуха и зрения. «Развитие информационных технологий, — по мнению А. Е. Пальтова, — обеспечило слепым условия работы с текстами и выхода в Интернет с использованием компьютера. Слепоглухие, ввиду отсутствия слуха, не могут использовать синтезатор речи, и поэтому тактильно-брайлевский дисплей совершенно необходим для чтения и обработки текстов, а также в налаживании общения» [12, с. 7–8].

Большой вклад в разработку и совершенствование средств общения и обучения детей с сенсорными нарушениями вносит Институт коррекционной педагогики РАО. В научно-методических трудах коллектива ученых (Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, И. А. Никольская, В. В. Соколов) раскрыты уникальные инструментальные возможности компьютера и введены информационные технологии в контекст отечественной традиции. Данное обстоятельство является определяющим для обучения и развития детей с тяжелыми нарушениями слуха, зрения и речи [7].

Одним из оригинальных средств общения, предназначенных для лиц, теряющих зрение и слух, является код Лорма, изобретенный в Германии слепым философом Генрихом Ландесманом, утратившим слух (псевдоним «Иероним Лорм»). Мы обратились к русифицированной версии азбуки Лорма, созданной Ю. Д. Крылатовым [6]. Научно-методическая оценка этого средства коммуникации позволяет говорить о его эффективности для слепоглухих, которым сложно овладеть дак-

тильной азбукой. Буквы, обозначенные с помощью знаков кода Лорма (лормены), легко усваиваются в силу своеобразной кинетической структуры. Они представляют собой прикосновения пальцем (пальцами) говорящего к пальцам и ладони «слушающей» руки слепоглухого: точка, штрих, щипок, сжатие, побарабанивание (рис. 4). Использование кода Лорма позволяет, на наш взгляд, осуществлять оперативное общение со слепоглухими, приближая его к устной речи. При этом форма общения (лормирование) соответствует письменной речи.

Таким образом, научно-практическое изучение разных форм кинетической коммуникации дает основание утверждать, что в методический арсенал тифлосурдопедагога целесообразно включать все рассмотренные в нашем исследовании специфические средства общения из разных отраслей дефектологии — сурдопедагогики и тифлопедагогики. Это в значительной мере решит коммуникативные



У – прикосновение в виде точки

О – точка на кончике безымянного пальца

И – точка на кончике среднего пальца

Е – точка на кончике указательного пальца

А – точка на кончике большого пальца

В – точка на ладони у основания большого пальца

Н – точка на ладони у основания указательного пальца

М – точка на ладони у основания мизинца

Ц – точка на запястном суставе у края ладони

К – одновременное прикосновение к центру ладони слушателя собранных в узелок кончиков всех пальцев говорящей руки, кроме большого пальца

Р – побарабанивание кончиками пальцев по ладони слушающего

Ж – два пересекающихся косых штриха поперек ладони

Л – длинный прямой штрих от кончика среднего пальца вдоль всей ладони

З – от основания большого пальца наискось через ладонь прямой штрих до основания мизинца

Ь – прямой штрих поперек запястного сустава у края ладони

Ы – поперечный прямой штрих через середину пальцев к мизинцу

Ф – легкое встречное сжатие двумя пальцами одновременно среднего и указательного пальцев с боков

Ш – легкое встречное сжатие двумя пальцами одновременно указательного пальца и мизинца с наружных боковых сторон

Ю – щипок за кончик мизинца

Ё – щипок за кончик безымянного пальца

Й – щипок за кончик среднего пальца

Э – щипок за кончик указательного пальца

Я – щипок за кончик большого пальца

Х – прямой штрих от кончика к основанию мизинца

Г – прямой штрих от кончика к основанию безымянного пальца

Д – прямой штрих от кончика к основанию среднего пальца

Б – прямой штрих от кончика к основанию указательного пальца

Т – прямой штрих от кончика к основанию большого пальца

Щ – прямой штрих вдоль ребра ладони до основания мизинца

П – прямой штрих от основания к кончику указательного пальца

Ч – прямой штрих от основания к кончику большого пальца

С – штрих в форме окружности на ладони

Рис. 4. Код Лорма

проблемы детей и взрослых со сложными сенсорными нарушениями.

За пределами нашего исследования остаются обучение глухих и слабослышащих детей с нарушением интеллекта и выбор для них специфических коммуникативных средств. Однако отметим, что базовые специфические формы речи — дактильная и жестовая — сохраняют свою актуальность для этого контингента детей с ограниченными возможностями здоровья, но на ином уровне и в другом объеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
2. *Гейльман И. Ф.* Дактилология: учебное пособие. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. 88 с.
3. *Зайцева Г. Л.* Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. 1995. № 2. С. 3–8.
4. *Зайцева Г. Л.* Жестовая речь. Дактилология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
5. *Зыков С. А.* Обучение глухих детей по принципу формирования речевого общения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 360 с.
6. *Крылатов Ю. Д.* Код Лорма: дидактическое пособие. М., 2018. 22 с.
7. *Кукушкина О. И.* Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. М.: Полиграф-сервис, 2005. 327 с.
8. *Марков А. А.* Классификация слепоглухих // Духовно-нравственные ориентиры специального образования: материалы XVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. С. 298–304.
9. *Мещеряков А. И., Мареева Р. А.* Первоначальное обучении слепоглухонемого ребенка. М.: Просвещение, 1964. 56 с.
10. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. М.: Педагогика, 1974. 327 с.
11. *Пальтов А. Е.* Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих: монография. Владимир: ВИТ-принт, 2012. 216 с.
12. *Пальтов А. Е.* Основы технического сопровождения обучения детей со сложными сенсорными нарушениями: учебное пособие. Владимир: Шерлок-пресс, 2017. 104 с.
13. *Сироткин С. А., Шакенова Э. К.* Как общаться со слепоглухими. М.: ВОС, 1986. 69 с.
14. *Скороходова О. И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М.: Педагогика, 1972. 448 с.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L. S.* Osnovy defektologii // Sobr. soch.: v 6 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 5. 368 s.
2. *Geyl'man I. F.* Daktilologiya: uchebnoe posobie. L.: LVTs VOG, 1981. 88 s.
3. *Zaytseva G. L.* Zachem uchit' gluhih detey zhestovoy rechi? // Defektologiya. 1995. № 2. S. 3–8.
4. *Zaytseva G. L.* Zhestovaya rech'. Daktilologiya. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. 192 s.
5. *Zykov S. A.* Obuchenie gluhih detey po printsipu formirovaniya rechevogo obshcheniya. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 360 s.
6. *Krylatov Yu. D.* Kod Lorma: didakticheskoe posobie. M., 2018. 22 s.
7. *Kukushkina O. I.* Informatsionnye tehnologii v kontekste otechestvennoy traditsii spetsial'nogo obrazovaniya. M.: Poligraf-servis, 2005. 327 s.
8. *Markov A. A.* Klassifikatsiya slepogluhih // Duhovno-nravstvennye orientiry spetsial'nogo obrazovaniya: materialy XVII Mezhdunarodnoy konferentsii «Rebenok v sovremennom mire. Duhovnye gorizonty detstva». SPb.: Izd-vo Politehnicheskogo un-ta, 2010. S. 298–304.
9. *Meshcheryakov A. I., Mareeva R. A.* Pervonachal'noe obuchenie slepogluhonemogo rebenka. M.: Prosveshchenie, 1964. 56 s.

10. *Meshcheryakov A. I.* Slepogluhonemye deti. M.: Pedagogika, 1974. 327 s.
11. *Pal'tov A. E.* Kommunikatsionnye tehnologii v obuchenii slepogluhih: monografiya. Vladimir: VIT-print, 2012. 216 s.
12. *Pal'tov A. E.* Osnovy tehnicheskogo soprovozhdeniya obucheniya detey so slozhnymi sensornymi narusheniyami: uchebnoe posobie. Vladimir: Sherlok-press, 2017. 104 s.
13. *Sirotkin S. A., Shakenova E. K.* Kak obshchat'sya so slepogluhimi. M.: VOS, 1986. 69 s.
14. *Skorohodova O. I.* Kak ya vosprinimayu, predstavlyayu i ponimayu okruzhayushchiy mir. M.: Pedagogika, 1972. 448 s.

Е. М. Старобина

ОБ ИЗУЧЕНИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как катализатор в процессе реабилитации. Анализируются реабилитационные возможности семьи в виде реабилитационного потенциала, реабилитационной активности и реабилитационной культуры семьи. Представлены значимые в интересах оценки реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида факторы: социальные, психолого-педагогические, профессионально-трудовые и медицинские. Сделан вывод, что высокая активность родителей в реабилитации своего ребенка будет иметь позитивное значение в том случае, если она будет сочетаться с реабилитационной компетентностью родителей.

Ключевые слова: реабилитационный потенциал семьи, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ребенок-инвалид, реабилитационная активность семьи, реабилитационная культура семьи.

E. Starobina

ON STUDYING THE REHABILITATION POTENTIAL OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

The article focuses on the family of a child with disabilities as a catalyst in the process of rehabilitation. Family rehabilitation opportunities in the form of rehabilitation potential, rehabilitation activity and rehabilitation culture of the family are analysed. A number of important factors (social, psychological, pedagogical, professional, labour and medical) that affect the family's rehabilitation potential are discussed. It is concluded that high motivation and involvement of the parents in the rehabilitation of their child will have a positive value if combined with the parents' rehabilitation competence.

Keywords: *rehabilitation potential of the family, a child with disabilities, a disabled child, rehabilitation activity of the family, rehabilitation culture of the family.*

Семья является уникальной ценностной системой, в которой осуществляется первичная социализация ребенка. Если для здорового ребенка социализация выступает как сложный процесс усвоения образцов поведения, психологических установок, социальных