

МУСИНА ВЕРА ПЕТРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической антропологии, гендерологии и фамилистики Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

MYSINA V.

candidate of psychological sciences, senior lecturer department of pedagogical anthropology and gender and family studies of Saint-Petersburg state institute of psychology and social work

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

LEADING PARENTS ACTIVITY IN HELPING OF THEIR DISABLED CHILDREN DEVELOPMENT

АННОТАЦИЯ. *Изучаются потребности семей с детьми-инвалидами с целью разработки социальных видов помощи и введения новых форм социального обслуживания. Предлагается технология формирования активности родителей как фактора развития детей-инвалидов. У родителей снижается доминирование потребительской установки, когда они целенаправленно обучают детей-инвалидов чтению, что ведет семьи к выходу из дезадаптивного состояния.*

ABSTRACT. *We are interested in families with children-invalids. We suppose that activity of parents is very important in helping their children with social adaptation.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *потребности, потребительская установка, социальная помощь детям-инвалидам, карта обследования, технология, социальная активность, социальная адаптация и дезадаптация.*

KEYWORDS: *needs, consume installation, social helping for disabled children, questionnaire, parents, social activity, social adaptation and desadaptation.*

В силу негативных особенностей своего развития дети-инвалиды испытывают специфические трудности в процессе включения в социальную практику. В связи с этим социальная помощь детям-инвалидам связана со специализированными программами социального обслуживания. Одной из таких программ является социальный патронаж. В его рамках мы проводили диагностическое исследование семей, проживающих в Центральном районе г. Санкт-Петербурга и воспитывающих детей-инвалидов, которое проводилось с целью изучения потребностей семей с детьми-инвалидами в социальных видах помощи и введения новых форм социального обслуживания [4]. Вопросы карты обследования сформулированы таким образом, чтобы максимально отобразить декларируемые и объективные потребности семей с детьми-инвалидами [5]. Выраженность потребности определяли по предложенной в анкете пятибалльной шкале с максимумом 100% и усредняли по каждому виду потребности. Величина каждого из трех видов потребностей (физические потребности, социальные потребности, духовные потребности) соответствует доле семей, заявивших этот вид. Карты обследования семей были разделены

на группы в соответствии с состоянием возможности самостоятельного передвижения и речевого развития детей-инвалидов:

1 группа - дети-инвалиды, которые самостоятельно ходят, речь недостаточно развита.

2 группа - дети-инвалиды, которые имеют затруднения в самостоятельном передвижении, речь недостаточно развита.

3 группа - дети-инвалиды, которые имеют затруднения в самостоятельном передвижении, речь развита.

4 группа - дети-инвалиды, которые самостоятельно не ходят, речь не развита.

Ответы были разделены на 2 группы по характеру действий: активные действия (увлечения), т.е. респондент выступает как актер; и пассивные действия, т.е. респондент, выступает как потребитель впечатлений.

Ответы на вопрос «Как бы Вы хотели проводить ваше свободное время?» по предпочтению расположились на следующих местах: 1 - отдыхать на природе; 2 - больше общаться с детьми, друзьями, родственниками; 3 - посещать театры, музеи, выставки, культурные мероприятия, 4 - больше

уделять времени себе, хобби; 5 - получать образование.

Ответы на вопрос «Какие просьбы Ваш ребенок оказывает чаще всего?» имеют такую иерархию выбора: 1 - купить что-нибудь; 2 - посещать театры, музеи, выставки, культурные мероприятия; 3 - отдохнуть всей семьей; 4 - всегда быть с ним рядом, больше гулять; 5 - заниматься спортом; 6 - посещать центр реабилитации.

Ответы на вопрос «Три Ваших основных желания на сегодня и возможность их выполнения?» расположились в следующем порядке: 1 - здоровья всем членам семьи; 2 - материального достатка/хорошую заработную плату; 3 - отдохнуть всей семьей/ санаторно-курортное лечение; 4 - купить что-нибудь; 5 - улучшения жилищных условий; 6 - решения медицинских и лекарственных проблем; 7 - посещения театров, музеев, выставок, культурных мероприятий; 8 - больше общаться с семьей, родственниками, друзьями; 9 - получение специальности, образования; 10 - не работать и заниматься ребенком; 11- разнообразить круг общения ребенка.

Ответы на вопрос «Чем увлекается Ваш ребенок?» имеют такую последовательность мест: 1 - настольные игры; 2 - игры; 3 - вязание, шитье, конструктор, рисование; 4 - современная музыка, журналы, кино; 5 - спорт; 6 - получение образования/ курсы.

Ответы на вопрос «Чем увлекаетесь Вы?» имеют следующие места: 1 - чтение, музыка, ТВ, телесериалы; 2 - шитье, вязание; 3 - домашнее хозяйство, уход за ребенком, воспитание ребенка; 4 - кулинария; 5 - садоводство, выращивание цветов; 6 - спорт; 7 - общение с семьей, друзьями; 8 - культурные мероприятия, театры, музеи; 9 - учеба; 10 - фотография.

Варианты ответов на часть вопросов характеризуют основные потребности ребенка и степень их удовлетворения в оценивании от 1 до 5 баллов: от 1 до 1,5 балла - слабо выраженные потребности, от 1,5 до 3,5 балла - средние выраженные потребности, от 3,5 до 5 балла - сильно выраженные потребности, 0 - отсутствие отношения опрашиваемого к предмету опроса.

На вопрос об основных потребностях ребенка и степени их удовлетворения были получены следующие ответы. У всех групп выражена потребность в медицинской помощи. Находят ее вполне удовлетворенной (на 4 балла) только родители 4-й группы. У остальных групп удовлетворение средней выраженности и находится в пределах 3-х баллов. Потребность в лекарственном обеспечении: у групп 1, 2, 3 является высокой; удовлетворенность у группы 1 - средняя, у групп 2 и 3 - слабая (около 1 балла), у группы 4 у родителей отсутствует их выраженность и удовлетворенность. Потребность в бытовых услугах: у группы 1 средняя и удовлетворенность является примерно такой же (3,2 балла); у группы 2 выраженность средняя (3,1 балла), а удовлетворение ниже среднего (1,6 балла), поскольку ребенок имеет затруднения в самостоятельном передвижении; у группы 3 выраженность больше (4,5 балла), чем удовлетворение (2,0 баллов); у группы 4 ни выраженность, ни удовлетворенность не обозна-

чены. Потребность в посещении образовательных учреждений: у групп 1 и 2 выраженность и удовлетворенность примерно одинаковые; у группы 3, 4 ни выраженность, ни удовлетворенность родителями не обозначены. Потребность в занятии спортом: у групп 1 и 2 ее выраженность является средней, а удовлетворенность ниже среднего у группы 1 (на 2,3 балла), у группы 2 (на 1,5 балла); родители детей, отнесенных к группам 3 и 4, ответа на этот вопрос не дали. Потребность в общении со сверстниками: у группы 1 выражена и удовлетворена примерно в равной степени, у группы 2 выраженность высокая (5 баллов), а удовлетворенность обозначена в средней степени (3,6 балла); родители группы 3,4 ответов на этот вопрос не дали. Потребность в дополнительном образовании: у групп 1 и 2 развита средне, а удовлетворенность ниже среднего; родители групп 3 и 4 ответов на этот вопрос не дали. Потребность в устройстве на работу: у групп 1 и 2 имеет среднюю выраженность, у группы 1 удовлетворенность является ниже среднего (1,9 балла); у группы 2 удовлетворенность еще ниже (0,6 балла); родители групп 3 и 4 ответов на вопрос не дали.

На вопрос о реальной выраженности потребностей семей и степени их удовлетворения были получены следующие ответы. Материальные потребности у всех групп высоко выражены, а удовлетворенность у групп 1 и 4 выше среднего (близка к 4 баллам), у групп 2 и 3 ниже среднего (около 2 баллов). Потребность в отдыхе выражена у всех групп, а удовлетворенность у групп 1 и 2 имеет среднюю выраженность, у группы 3 - слабую; родители 4 группы ответа на этот вопрос не дали. Потребность в интересной работе у всех групп высокая, а удовлетворенность у групп 1 и 2 низкая; родители групп 3 и 4 ответов на вопрос не дали. Потребность в получении образования выражена у группы 1 невысоко, у группы 2 высоко, а удовлетворенность этой потребностью у обеих групп низкая; родители групп 3 и 4 ответа на этот вопрос не дали. Потребность в психологической помощи является средней у групп 1 и 2, у групп 3 и 4 - высокой, но удовлетворенность у групп 1, 2, 3 низкая; родители группы 4 ответа на этот вопрос не дали.

Дети и родители различных групп по-разному выражали свои потребности. У группы 1 в ответах детей и родителей прослеживается тенденция одинаковых потребностей, преобладают социальные и физические потребности, духовные мало представлены. У родителей группы 2 преобладают в большей степени социальные потребности, хотя физические потребности тоже развиты, а вот духовные потребности совсем не представлены, у детей же группы 2 сильно развиты физические потребности, минимально социальные, духовные не представлены. У родителей группы 3 преобладают социальные потребности, духовные не показаны, у детей группы 3 физические и социальные потребности выражены в равной степени, духовные не представлены. Группа 4 не дала ответов на все вопросы, что отражает высокую степень социального дискомфорта.

В ответах дети в определенной степени повторяют родителей, но, несмотря на это, у детей группы 1 преобладали активные увлечения, в то

время как у родителей – пассивные. Наряду с этим в группе 2 у родителей были выражены только пассивные увлечения, а у детей в равной степени как активные, так и пассивные увлечения. Все это отражает установки детей данных групп на активную деятельность в противовес установкам родителей. Возможно, картина является неполной, т. к. при опросе детей с нарушением речи, их реальные потребности были замаскированы мнением родителей.

Таким образом, потребности семей с инвалидами можно характеризовать следующим образом. У группы 1 (6 семей, 16 человек – 6 детей, 10 родителей) высоко выражены социальные и физические потребности, духовные же не выражены, но в то же время вопросы об увлечениях родителей и детей показывают, что дети предпочитают активные увлечения, несмотря на то, что их родители предпочитают пассивные. У группы 2 (6 семей, 17 человек – 6 детей, 11 родителей) социальные и физические потребности выражены высоко, духовные же не представлены, вопросы об увлечениях показывают, что дети этой группы в равной степени предпочитают как активные увлечения, так и пассивные, а родители детей предпочитают только пассивные увлечения, и здесь обнаруживается явный диссонанс: родители явно выражают социальные потребности, но, в то же время, у них преобладают пассивные увлечения. У группы 3 (7 семей, 20 человек – 7 детей, 13 взрослых), социальные потребности высоки, духовные не представлены, на вопросы об увлечениях родители ответов не дали. У группы 4 (5 семей, 13 человек - 5 детей, 8 взрослых) ни на один из вопросов нет ответов. Таким образом, мы видим явное преобладание декларированных родителями в семье физических потребностей над социальными и духовными, что является признаком неосознанности объективной картины потребностей их детей, родители в целом имеют сниженную социальную активность, что влечет за собой и снижение социальной адаптации, поскольку доминирующей является потребительская установка, особенно в 4 группе, которая в нашем исследовании дала высшую степень социального дискомфорта. Эта картина является настораживающей, поскольку потребительские установки всегда ведут к невротизации личности и общества в целом. Следовательно, необходимо разрабатывать и осуществлять целый комплекс программ, формирующих родителей, а вслед за ними и их детей-инвалидов как акторов социума, что и будет являться социально адаптирующим процессом, поскольку потребности у детей-инвалидов такие же, как и у обычных детей, но они находятся в совершенно иной жизненной ситуации и им крайне необходима социально формирующая помощь родителей. Необходимо увеличение программ, направленных на решение данных проблем: обучения какой-либо профессии, развитие возможностей, открытие учреждений социальной реабилитации для детей-инвалидов.

В рамках формирующего эксперимента мы предложили родителям помощь по обучению их детей навыкам чтения, но с условием, что они, приходя на цикл занятий вместе с детьми (5 занятий), сами овладеют техникой обучения, и в течение полугода

будут продолжать обучение [2]. Обучив родителей несложной технологии развития навыков чтения у их детей, мы показываем семьям путь выхода из дезадаптивного состояния [1]. Таким образом, наша цель - подвигнуть родителей к активным действиям, переформировать их пассивную позицию, ведущую их к социальному дискомфорту, в активную, где родитель выступает как актер и переносит свою активность на все сферы своей жизнедеятельности, тем самым его социальное положение становится комфортным, а формирование активности у родителей способствует развитию ее у детей-инвалидов. Обучение чтению приобретает особую актуальность, т.к. способствует продвижению ребенка-инвалида в речевом и общем интеллектуальном развитии, делает возможным перестройку его психических процессов, адаптирует к среде.

В эксперименте принимали участие 14 семей, имеющих 10-12-летних детей-олигофренов в степени дебильности, посещающих специализированные школы. В эксперименте приняли участие 14 родителей и 14 детей.

В целях выработки технологии развития чтения у испытуемых детей нами было проведено экспериментальное исследование их особенностей чтения, которое включало 2 этапа [6].

На 1 этапе эксперимента испытуемым предлагались прочитать тексты Л.Толстого “Акула” и “Птичка” (295 и 299 печатных знаков) с целью изучения особенностей техники чтения. Тексты были взяты не случайно: в произведениях Л.Толстого всегда присутствует острая психологическая ситуация. Оба текста различались по структуре и по сложности информационного плана. В протоколах фиксировалось время и ошибки при прочтении. Материал для чтения был на отдельных карточках. Каждый испытуемый перед чтением получал установку: “Читай правильно, быстро, все пойми”. После одноразового чтения вслух каждый испытуемый должен был ответить на семь вопросов по каждому тексту, отражающих содержание (если оно не было раскрыто), психологическую ситуацию и главную мысль произведения. В норме выделяют следующие ступени процесса формирования чтения:

1. Овладение детьми звуко-буквенной символикой;
2. Слово-аналитическим чтением;
3. Становление синтетических приемов восприятия;
4. Синтетическая ступень развития навыка.

Экспериментальные данные показали, что испытуемые находятся в основном формированием послогового чтения и переход от чтения к целостным приемам восприятия у этих детей затруднен. Темп чтения на этом этапе отличается замедленностью и вариативностью, зависящей от способа восприятия и индивидуальных особенностей чтения.

Выделилась группа испытуемых (10%), которые овладевают третьим этапом формирования навыков чтения (этап становления синтетических приемов восприятия). Со становлением синтетических приемов восприятия наблюдается резкий скачок в правильности чтения только в тексте. У испытуемых на этой ступени развивается само-

Таблица 1.

Данные о скорости чтения у испытуемых до формирующего эксперимента

Этапы чтения у испытуемых	% испытуемых	1 текст «Птичка» Время восприятия 100 знаков текста	2 текст «Акула» Время восприятия 100 знаков текста
1	80%	2 мин.40 сек	2 мин.50 сек
2	10%	2 мин.	2 мин.10 сек

Таблица 2.

Средние данные об ошибках, допущенных при чтении текста испытуемыми

Этапы чтения	замены	Повтор	Перестановки	Пропуски	Добавления	Искажения	Ошибки в ударении
2	3,40	3,57	0,04	0,40	0,21	0,90	0,30
3	3,10	3,24	0,02	0,50	0,32	0,87	0,24

контроль в процессе чтения: они часто используют повторение слов для исправления допущенных ошибок. На этом этапе возрастает роль смысловой догадки, а при исключении понимания смысловой структуры текста снижается скорость чтения, поэтому ошибки, характерные для предыдущего этапа чтения, остаются достаточно стойкими.

Анализ экспериментальных данных выявил, что дети медленно и с большим трудом овладевают техникой чтения. Читают или вяло, медленно, или очень торопятся, не останавливаются на знаках препинания. Это сильно мешает им понимать прочитанное, препятствует приобретению новых знаний, затормаживает общее развитие. Темп слогового чтения медленный, так как затруднена актуализация звуковых и речедвигательных образов при зрительном восприятии текста. При слоговом чтении отмечаются трудности перехода от актуализации группы образов, составляющих один слог, к другой группе, отчетливо проявляющиеся в задержке между прочтением слогов. Слияние слогов в целое слово затруднялось необходимостью удерживать в памяти прочитанный слог и сочетать его с последующим. Все это обуславливает своеобразие прочтения слов в целом и свидетельствует о том, что необходимая для беглого чтения гибкость взаимодействия речевых образов разных модальностей не достигнута.

В процессе чтения дети допускают ошибки, которые характеризуются своеобразием. В связанном тексте наиболее читаемыми являются односложные слова, состоящие из одной гласной, двусложные слова различных слоговых структур, трехсложные слова, наиболее часто встречающиеся в активном словаре гостей.

Исходя из экспериментальных данных, была составлена таблица, в которой представлены сред-

ние показатели ошибок, допущенных детьми при чтении текста на различных этапах.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что наиболее стойкими ошибками чтения являются повторение слога и слова, искажения и замена слова.

При слого-аналитическом чтении (второй этап) характерны затруднения в слиянии звуков, то есть в нахождении варианта первого звука, связанном с ориентировкой на последующий гласный; точном воспроизведении звукового состава слога (пропуски, замены букв). Особенно отчетливые затруднения встречаются при чтении закрытого слога и слога со стечением согласных. Характерны также пропуски и добавления суффиксов, отдельных букв в словах. Определенная часть ошибок обусловлена лексико-грамматическим недоразвитием речи детей. Ребенок прочитывает корень слова, а затем по догадке называет знакомое ему слово с тем же корнем, не обращая внимания на нарушение связи слов в предложении, на изменение, как самого слова, так и всей фразы.

Если при слоговом чтении текста в абсолютном большинстве случаев наблюдалось грубое нарушение принципа согласования и управления, то на третьем этапе чтения (становление синтетических приемов восприятия) подобные случаи встречались реже. Это говорит о том, что на третьем этапе текст воспринимается и понимается точнее. Когда дети встречали в тексте мало знакомые им падежные окончания существительных, они часто преобразовывали их. Наблюдались проявления аграмматизма, причем в большинстве случаев ошибки оставались незамеченными. Дети заменяли слова, непонятные им по содержанию или грамматической форме. На третьем этапе испытуемые заменяли слова синонимичными по значению. Но даже когда целостные приемы чтения оказываются сформированными,

дети допускали замены, нарушающие грамматический строй предложения. Для них довольно характерны замены не только относящиеся к читаемому тексту, но и искажающие смысл отдельных предложений. Синтетические приемы восприятия не оказались окончательно сформированными. Часто ошибки вызывались сходством окончаний или начала и конца слов. Характерную группу ошибок составляли слова, представляющие собой бессмысленные звукосочетания или в результате перестановки и пропусков слогов и букв. Дети искажали знакомые слова и при этом не замечали сделанных ошибок. Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что с усложнением смысловой структуры текста увеличивается число ошибок, связанных с недостатками понимания информации: замены, перестановки, пропуски, добавления в отдельных словах. Чем слабее техника чтения испытуемого, тем четче проявляется зависимость замен и перестановки от сложности смысловой структуры текста.

На 2 этапе производилось изучение понимания содержания текста у детей-олигофренов. В задачу входило выяснение общих вопросов понимания содержания и идеи текста. В протоколах фиксировались ответы на вопросы (после того как текст был прочтен на 1 этапе эмпирического изучения). Эксперимент предполагал также выяснение на примере изучения рассказов Л.Толстого следующее:

1. Понимают ли дети при самостоятельном чтении содержание рассказов и их идею?
2. Помогает ли понять идею произведения острая психологическая ситуация?
3. Как дети понимают значения некоторых слов и оборотов речи? Если не понимают значение слова, то как используют контекст рассказа для понимания;
4. Какова роль помощи взрослого в понимании художественного текста?

Для того чтобы понять смысл текста надо установить систему смысловых связей.

Для понимания текста необходимо:

1. Понимание непосредственного, конкретного значения слова, фразы, предложения, отрывка;
2. Понимание мысли, лежащей за этими непосредственными значениями. Эта мысль может быть раскрыта путем установления связей между отдельными частями текста при помощи рассуждения, умозаключения, целенаправленности собственного опыта;
3. Раскрытие внутреннего смысла литературного текста выходящего за пределы того, что непосредственно выражено словами: это мотивы поступков действующих лиц и отношение самого автора, т.е. что хотел показать автор.

Часть из них была направлена на выявление понимания логически-информационного плана изложений, часть - на выяснение основной мысли прочитанного.

В ответах дети должны были полностью воспроизвести смысловые единицы текста, а один вопрос был сформулирован таким образом, что побуждал детей к самостоятельной формулировке ответа.

В результате анализа экспериментальных данных выделилось три уровня понимания детьми-олигофренами художественных текстов:

1. Раскрыты содержание, идея рассказов, отражена психологическая ситуация;
2. Неполно раскрыто содержание рассказов, отражена психологическая ситуация;
3. Не раскрыта идея произведения, не отражена психологическая ситуация.

Анализ протоколов показал, что совсем не раскрыли содержания рассказов, идею, не отразили психологическую ситуацию (3 уровень) 10% испытуемых, 87% учащихся неполно раскрыли содержание рассказов, идею произведения, не отразили психологическую ситуацию (2 уровень). 3% раскрыли идею, отразили психологическую ситуацию (1 уровень).

Была выявлена следующая особенность: дети при передаче прочитанного запутывались в деталях, упуская главное, и только путем наводящих вопросов удавалось подвести рассказчика к главной мысли данного произведения. Иногда эмоциональность рассказа снижается за счет неточного употребления глаголов. При анализе пересказов выявилось также неправильное, неточное употребление оборотов речи, незнание семантики многих слов, нарушение синтаксических конструкций предложений. Излагая содержание рассказа, испытуемые допускали ряд неточностей в характеристике количественных, временных и пространственных отношений. Часто, пытаясь подражать автору, его стилю, дети неудачно используют слова и обороты речи. Изменяя морфологическую структуру слова, дети образуют неудачные словосочетания. Неточное и неумелое употребление предлогов также приводит к семантическим ошибкам. Многие события при передаче содержания модернизируются.

Дети, стремясь дословно передать текст, нередко упускали смысловую направленность вопроса. Не удерживая в памяти предложение, они ограничивались воспроизведением причины рассматриваемого факта, иногда допускали привнесения, возникающие в результате того, что дети не понимали мотивации поступков действующих лиц.

Затем был проведен эксперимент по коррекции выше перечисленных недостатков при овладении детьми процессом чтения. Родители на основе проведенных специалистом 5 обучающих уроков сами в домашних условиях в течение полугода продолжали обучать детей чтению. Затем была произведена повторная диагностика навыков чтения и были получены следующие результаты формирующего эксперимента. Несколько детей, находящихся по технике чтения на 2 этапе, перешли на 3 этап, т.е. слого-аналитические приемы сменились синтетическими. Замедленность и вариативность темпа чтения перешла к целостным приемам восприятия. Также несколько детей, находящихся на 3 этапе, улучшили свои результаты: скорость восприятия на третьем этапе возросла примерно в 1,5 раза. Увеличение скорости чтения объясняется формированием целостных форм восприятия и развитием синтетических приемов чтения. То есть экспериментальные данные показали, что дети-олигофрены развиваются в процессе обучения. В процессе длительного целенаправленного обучения им становится доступно содержание небольшого лите-

Динамика потребностей семьи в условиях формирующего эксперимента

Группы	Потребности					
	Физические		Социальные		Духовные	
	деклар-е	реаль-е	деклар-е	реаль-е	деклар-е	реаль-е
1 до форм. экс.	66%	37%	50%	38%	43%	25%
1 после форм. эк.	52%	34%	61%	44%	51%	36%
2 до форм.экс.	68%	35%	49%	37%	41%	26%
2 после форм.эк.	51%	31%	58%	45%	51%	35%
3 до форм. экс.	67%	35%	48%	30%	40%	24%
3 после форм.эк.	52%	30%	58%	38%	50%	31%
4 до форм.экс.	70%	28%	48%	30%	40%	24%
4 после форм.эк.	59%	25%	59%	39%	49%	29%

ратурного текста с несложным информационным планом, не содержащего пропущенных логических звеньев адекватного изложения и соответствующего их уровню речевого развития. Результаты завершающего диагностирования показали, что у испытуемых довольно часто встречаются фрагментарность восприятия текста, однако это больше свидетельствует об индивидуальных особенностях внимания и памяти детей-олигофренов. Общая тенденция свидетельствует о том, что правильность изложения темы рассказа и техника чтения имеют ярко выраженную динамику развития. Техника чтения совершенствуется успешнее навыка понимания и лучше поддается коррекции, чем осмысление прочитанного: дети-олигофрены не всегда осознают главную цель чтения - понимание прочитанного. Именно на это должна быть направлена формирующая и коррекционная работа. В работе над рассказами необходимо, во-первых, стремиться вызвать у учащихся сопереживание, сосредотачивать главное внимание на острых психологических ситуациях и на поступках героев; и особенно для этого подходят рассказы для детей Л.Толстого, которые полны динамики и свободны от прямого морализирования, а во-вторых, вывод, вытекающий из рассказа, должны сделать сами дети; наше исследование показало, что большинство детей-олигофренов при умелом руководстве взрослого может с этим справиться. Вместе с тем, необходимо отметить, что динамика научения имеет спады и возвраты к прежним результатам, что, как известно, характерно для детей-олигофренов.

Опрос родителей после проведения формирующего эксперимента показал следующее. Родители отмечали, что проведенный эксперимент способствовал развитию активности у детей при чтении, они стали читать более правильно, предложенная программа позволила лучше развить мышление, но процесс понимания прочитанного требует гораздо большей дальнейшей работы, т.к. дети не всегда осознают прочитанное. Некоторые родители отмечали, что у их детей появился интерес к чтению. Повторное изучение с помощью карты обследования потребностей родителей показало следующее (см. Табл. 3).

Данные показывают, что до формирующего эксперимента родители декларируют физическую потребность детей-инвалидов как основную, значительно недооценивая социальные и духовные потребности, что является необъективным, неверным пониманием испытываемых реальных потребностей их детьми. У родителей после проведения формирующего эксперимента снизились декларируемые физические потребности и повысились социальные и духовные потребности, что указывает на возрастание их социальной адаптации и социальной активности за счет снижения потребительских установок к окружающим, пассивные увлечения не доминируют как прежде, у родителей усилилась роль акторов, что и являлось целью нашего формирующего эксперимента. Таким образом, необходимо расширять программы, формирующие социальную активность семей с детьми-инвалидами.

1. Григорев С.И., Гусякова Л.Г. Теории и модели практики социальной работы. Барнаул, 1994.
2. Грюневальд К. Как учить и развивать детей с нарушениями развития. Курс лекций и практических занятий для персонала медицинских учреждений. СПб, 2000.
3. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы. М., 1995.
4. Козлов А. А., Иванова Т.Б. Практикум социального работника. Ростов-на Дону, 2001.
5. Нестерова Г.Ф., Федотов В.А. Возможности и перспективы социальной абилитации инвалидов с нарушениями интеллекта. Ученые записки СПбГИПСР Т. 11, вып 1. СПб, 2009. С. 76-81.
6. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. Сборник научных трудов. Вып.2. Под ред. Ж.И. Шиф и Т.Н. Головиной. М, АПН СССР. 1977.