

УДК 37.035
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03; 13.00.01

Ицкович Марк Матусович,

кандидат психологических наук, доцент, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: markizo110@mail.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нормативно-правовые документы; специальное (коррекционное) образование; Федеральные государственные образовательные стандарты; «портрет выпускника школы»; ценности; смыслы; направленность; методическое обеспечение; педагогическая мотивация; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ. С позиций нормативно-правовых документов рассматриваются государственные требования к формированию ценностной направленности применительно к учащимся в специальном образовании. Выявляется нормативная и научно-методическая лакуна в обеспечении формирования ценностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом. Описывается ряд проблем в дидактическом оснащении и способах формирования ценностной направленности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Выдвигается гипотеза о способах разрешения выявленной проблемы.

Itskovich Mark Matusovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

LEGAL ASPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

KEY WORDS: legal documents; special (remedial) education; federal state educational standards; "a portrait of a school-leaver"; values; meanings; orientation; pedagogical support; teacher motivation; students with disabilities.

ABSTRACT. From the legal documents position, public requirements for the formation of value orientation of students in special education are considered. Regulatory and scientific-methodical gap in providing the formation of values among students with disabilities and safe intelligence is revealed. A number of problems in didactic equipment and ways to generate value orientation of children with disabilities are described. The hypothesis as a means of solving this problem is suggested.

Современные тенденции системы образования характеризуются интеграционными процессами, безусловно, требующими общего подхода в ценностном содержании образования и воспитания для всех категорий детей. Основу интеграционных процессов составляют требования федерального государственного образовательного стандарта Российской Федерации. В данном стандарте впервые со времен советской системы образования обозначены ценностные приоритеты образования и воспитания учащихся: «Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника школы"):

- любящий свой край и свою родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;
- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самобразование в течение всей своей жизни» (14).

Эти же ценностные приоритеты ставят-

ся и перед детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе и со сложным дефектом, какими являются, например, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Так, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" в статье 79 не оговаривает каких-либо изменений в ценностных ориентирах образования обучающихся с ОВЗ по сравнению со здоровыми детьми, указывая лишь на необходимость адаптации образовательных условий к индивидуальным особенностям ребенка со сложным дефектом (22). Таким образом, все личностные ценностно-смысловые мотивы и установки, перечисленные в федеральном государственном стандарте, действительны и при воспитании обучающихся с ОВЗ.

Однако становится сомнительно, что в силу ограниченных возможностей здоровья у таких детей возможно сформировать вышеперечисленные качества в полном объеме. Для нормативно-правового решения данного вопроса рассмотрим те возможности и требования, которые предоставляют специализированные законодательные акты в сфере специального образования.

Ратификация Россией международных конвенций о правах ребенка, правах инвалидов, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития. Следовательно, ратификация Конвенции о правах ребенка определяет не просто право ребенка на социальное формирование ценностных личностных установок, а напрямую требует от специальных (коррекционных) образовательных организаций формировать эти установки в максимально полном объеме.

Отказ от представления о «необучаемых детях» и признание государством ценности социальной и образовательной интеграции обуславливают необходимость создания адекватного инструмента инновационного развития образовательной системы страны – специального стандарта образования детей с ОВЗ. Современная концепция Специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанная ведущими учеными Института коррекционной педагогики РАО, предполагает уровневый подход к организации и содержанию школьного образования детей с ОВЗ, инди-

видуализацию их педагогических маршрутов (9). Предлагаемая авторитетами специального образования концепция дает общий методологический инструмент формирования ценностно-смысловых установок обучающихся с ОВЗ на основе индивидуализации. Однако научно выверенные методические разработки формирования личностных качеств у обучающихся с ОВЗ находятся еще в стадии формирования.

Ситуацию отягощает еще и тот факт, что контингент специальных (коррекционных) образовательных учреждений стал меняться в сторону утяжеления выставляемых диагнозов, в школы начали приходить дети, имеющие помимо ведущего для данного вида школ нарушения сочетанные недостатки. В разделе «Специальное образование» Закона «Об образовании» как отдельная категория выделены дети со сложными нарушениями развития, что нацеливает специалистов на разработку образовательных условий, учитывающих особенности развития детей, имеющих сочетания двух и более первичных нарушений.

Тем не менее в соответствии с пунктом 2 статьи 12 Федерального закона от 2 августа 1995 г. № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» дети-инвалиды, проживающие в стационарных учреждениях социального обслуживания, в том числе в домах-интернатах, имеют право на получение образования и **профессиональное обучение** в соответствии с их физическими возможностями и умственными способностями (21). Это право обеспечивается путем организации в стационарных учреждениях социального обслуживания специальных образовательных учреждений (классов и групп) и мастерских трудового обучения в порядке, установленном законодательством. Соответственно, и ценностное отношение к труду входит в задачи специального (коррекционного) образования. Фиксация данного нормативного документа на трудовом обучении выполняет только один пункт из «портрета выпускника школы». Формирование остальных ценностно-смысловых установок специально не оговаривается и отдается на откуп основной и дополнительной образовательной программе, программам воспитательной работы.

Данное положение закрепляется в дополнительных гарантиях прав детей-инвалидов на образование, установленных Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» (20). Согласно статье 18 указанного закона дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов в соответствии с индивидуальной программой реа-

билитации инвалида обеспечиваются образовательными учреждениями совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения.

Несмотря на это в пунктах 18 и 19 Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии опять предусматривается только лишь трудовое обучение, правда с учетом региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей обучающихся с ОВЗ (19).

Если рассматривать на нормативном уровне формы и содержание коррекционно-педагогической работы, а также уровни реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного) образовательного учреждения, то необходимо обратиться к инструктивному письму Министерства образования России от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов» (в редакции инструктивного письма Министерства образования России от 26 декабря 2000 г. № 3) (6).

В п.18 названного письма указывается минимум требований к личностным качествам обучающегося с ОВЗ (в том числе и с умственной отсталостью): укрепление и охрана здоровья, физическое развитие ребенка; формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи; формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений; включение обучающихся в домашний, хозяйственный, прикладной и допрофессиональный труд; расширение социальных контактов с целью формирования навыков социального общения, нравственного поведения, знаний о себе, о других людях, об окружающем микросоциуме; формирование на доступном уровне простейших навыков счета, чтения, письма, знаний о природе и окружающем мире, основ безопасной жизнедеятельности; развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности (6).

Другим документом, определяющим порядок организации образовательного процесса в классах для детей со сложным дефектом, является Письмо Министерства образования РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» от 03.04.2003 № 27/2722-6. В этом письме в п.10 сказано, что образование таких обучающихся включает «формирова-

ние представлений о себе; формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения; формирование доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде; формирование коммуникативных умений; обучение предметно-практической и доступной трудовой деятельности; обучение доступным знаниям по общеобразовательным предметам, имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям воспитанников; овладение доступными образовательными уровнями» (7). В тексте письма указывается, что специальные классы, группы, группы продленного дня для обучающихся, воспитанников со сложным дефектом создаются в специальном (коррекционном) образовательном учреждении с целью максимально возможной социальной адаптации, вовлечения в процесс социальной интеграции и личностной самореализации этих обучающихся, воспитанников. Отличительной особенностью письма является указание на то, что содержание образования, нацеленное на социальную интеграцию и личностную (в том числе ценностно-смысловую) самореализацию учащихся, разрабатывается **на базе образовательной программы (образовательных программ) данного учреждения** с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Возникает парадоксальная ситуация, смысл которой заключается в том, что методологию, дидактические формы и методы ценностного, смыслового, нравственного воспитания и образования оставлены на усмотрение самих педагогов и воспитателей. Вряд ли следует ожидать высокого научно-методического уровня от практических работников образования. Следовательно, ценностно-смысловое обучение происходит на основе передачи обучающемуся с ОВЗ ценностей и смыслов самого педагога, выработанных на основе его собственного опыта. Ни о каком методическом, научном подходе речь в такой ситуации не идет.

В настоящее время имеются апробированные, научно обоснованные программы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, ориентированные на одно ведущее нарушение. Существующие программные и методические разработки для детей со сложными нарушениями, таким образом, в целом носят авторский, рекомендательный характер и нормативно не утверждены. Министерством образования РФ для реализации в образовательных учреждениях допущены лишь единичные программы (См. 15; 16).

Кроме того Министерством образования и науки РФ рекомендованы программно-методические материалы, составленные под руководством И. М. Бгажноковой и отражающие современные подходы к организации и содержанию помощи детям с «тяжелыми и множественными нарушениями развития» (4, с. 4). И. М. Бгаженкова перечисляет следующие задачи коррекционного воспитания:

- охрана жизни и здоровья, широкое использование здоровьеразвивающих технологий на основе индивидуальных показаний физического развития личности;
- формирование и закрепление в индивидуальном сознании ребенка представлений относительно категорий «Я», «Другой», «Я и другой», «Я и другие люди»;
- развитие умений самообслуживания и самостоятельного жизнеобеспечения, снижающих степень социальной инвалидности, зависимости от окружающих людей;
- развитие познавательных (когнитивных) процессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном уровне;
- формирование прикладных, трудовых, творческих умений;
- формирование доступных норм и правил поведения в обществе людей, способов индивидуального взаимодействия с окружающим миром (4).

Сравнивая требования федерального стандарта с положениями нормативных документов и методических разработок, касающихся целей воспитания в специальной педагогике, приходим к выводу о том, что нормативы «портрета выпускника» в специальном образовании значительно заужены, хотя среди детей с ОВЗ (в том числе и со сложным дефектом) достаточно учащихся с сохранной функцией интеллекта, которые могут овладеть всем спектром личностных, ценностно-смысловых, социальных, культурных, когнитивных и других характеристик. Так, в специальном образовании выпущены из вида следующие личностные характеристики:

- 1) культурно-социальная – «любящий свой край и свою родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции»;
- 2) когнитивно-творческая – «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества»;
- 3) когнитивно-исследовательская – «способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность»;

4) мотивационно-образовательная – «мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни».

С другой стороны, в «портрете выпускника» не учтено такое важное для специального образования качество, представленное, кстати, в учебных планах, как «навыки социально-бытовой ориентировки». Данное качество важно не только в рамках навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями, но и для социальной адаптации сирот и воспитанников детских домов и интернатов.

Однако, даже не затрагивая данный вопрос, попробуем с научных позиций разобраться в возможности формирования «выпавших» ценностей у детей с ОВЗ.

Ценности понимаются нами в рамках термина «направленность», которая, по мнению большинства исследователей, является «сложным мотивационным образованием» (5, с. 174). Направленность рассматривают также как динамической тенденции (17), как основную жизненную направленность (2), как системообразующее свойство личности (8), как доминирующее отношение, формирующееся в результате реализации личностью системы отношений (10).

В рамках системного подхода из множества определений личности в отечественной психологии мы выбираем определение Л. Н. Собчик, где личность определяется как «открытая внешнему опыту, саморегулирующаяся система, включающая в свою структуру такие подструктуры, как: мотивационная направленность, эмоциональная сфера (стиль переживания), стиль мышления (интеллектуальные способности, способ постижения, переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими (индивидуальный стиль межличностного поведения)» (18, с. 22-23). Рассматривая вопрос о соотношении понятий «мотивация» и «направленность», Н. М. Пейсахов отмечает, что «мотивационно-потребностная сфера – сложное психологическое явление, в котором устойчиво доминирующие мотивы создают направленность личности. Именно потому, что для характеристики личности в целом наиболее существенное значение имеет ее отношение к себе, к обществу и выполняемой деятельности, отчетливо выделяются три основных вида направленности личности: личная, коллективистическая и деловая» (12, с. 9). По мнению М. Н. Пейсахова, направленность является центральным и главенствующим элементом мотивационной структуры.

Таким образом, направленность развития обучающегося, при согласованных социально-культурных влияниях на него со сторо-

ны социальной и образовательной сред, определяется его мотивированностью и самодетерминацией развития. Однако в случае детей с ОВЗ ситуация осложняется их слабой мотивированностью из-за низкого уровня актуализационного потенциала.

В психологической концепции динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова в целостной картине личности выделяются четыре подструктуры: направленность, опыт, индивидуальные особенности, биопсихические свойства. Доля социального влияния на эти структуры снижается от первой к четвертой подструктуре. Если первая подструктура – это направленность личности, и она включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания, то третья и четвертая подструктуры – это индивидуальные особенности психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память) и биопсихические свойства (темперамент, половые, возрастные свойства) (13). Эти психические процессы и биопсихические свойства искажены и/или ослаблены в силу наличия у детей с ОВЗ ведущего и сопутствующих психофизиологических дефектов, ослабления психофизиологического потенциала организма вследствие регулярного медикаментозного и/или оперативного лечения и других факторов. Следовательно, мотивационная составляющая психики, которая должна полноценно участвовать в социализации, активности и самоорганизации включения в социальную среду, частично расходуется на преодоление психических эквивалентов болезненного состояния.

Если представить себе идеальную ситуацию, когда система педагогических воздействий эффективна и приводит ребенка с ОВЗ к желанию полноценно включиться в социум и профессиональную среду, то логическим следствием его усилившейся направленности будет когнитивный диссонанс между желанием активной самореализации и мотива отчуждения, минимизации усилий из-за болезненного состояния, обусловленного дефектом.

Согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера диссонанс возникает между элементами когнитивной системы, содержащей как знания, так и ценности человека, связанные с ним самим и со средой, в которой он живет (23). Диссонанс может возникнуть из-за логической непоследовательности существующих одновременно мнений, суждений, противоречащих друг другу. Выраженные аффекты и мотивы

возникают вследствие тенденции к согласованности при противоречии когнитивных, ценностных установок. Диссонанс при этом выступает как мотивация изменения элементов. Процесс разрешения когнитивного диссонанса влечет за собой изменения и реструктуризацию системы ценностей. По мнению Г. М. Андреевой, диссонанс возникает при рассогласованности индивидуального опыта личности, выработанного в прошлом, и требований объективной ситуации в настоящем (3), что и присутствует при формировании требуемой направленности у детей с ОВЗ.

Пути выхода из состояния диссонанса могут быть различными: изменение поведения личности, изменение ценностей, знаний (т.е. когнитивной) личности, селекция (отбор) новой информации, не противоречащей собственным убеждениям личности. Поскольку отменять ценности «портрета выпускника» для обучающегося ребенка с ОВЗ мы не можем, то разрешением когнитивного диссонанса между желанием социализации и переживанием ограниченности психофизиологических возможностей может стать мотивационная стимуляция, обладающая своим энергетическим потенциалом. Б. Д. Парыгин подчеркивал, что переживание эмоций, опосредованных интроспекцией на основе предыдущего опыта, порождает эмоционально-когнитивную оценку, служащую планированию последующих действий, образуя психический настрой (10). Формируя психический настрой и развивая когнитивные способности интеллектуально сохранного ребенка с ОВЗ, мы получаем возможность сформировать у него когнитивный консонанс психического развития и требований социально-образовательной среды.

Обобщая вышесказанное, мы подчеркиваем возможность развития выше названных ценностей у дошкольников с ОВЗ. Активно развивающееся инклюзивное образование расширяет набор используемых методических и дидактических приемов формирования ценностной направленности у детей с ОВЗ. При этом становится совершенно очевидным, что на уровне образовательных организаций построить эффективную и научно обоснованную систему приемов воспитания ценностей на всех этапах возрастной периодизации детей с ОВЗ с 3 до 18 лет практически неосуществимо без четко разработанного нормативно-правового основания и научно-методического обоснования системы его реализации в условиях коррекционного образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Абульханова К. А. Избр. психол. труды. М. : Воронеж, 1999.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. М. : Аспект Пресс, 1997.
4. Бгаженкова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-метод. мат-лы. М. : ВЛАДОС, 2007.
5. Иванова Н. В. Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте (в сфере профессиональной деятельности педагога) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
6. Инструктивное письмо Министерства образования России «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов» от 4 сентября 1997 г. № 48. URL: <http://www.do.tgl.ru/index.php?newsid=2428>
7. Исаков А. Ю. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект // Дефектология. 2003. № 4.
8. Ломов Б. Ф. Сознание, мозг и внешний мир // Философия и мировоззренческие проблемы современной науки. М., 1981.
9. Малофеев Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1.
10. Мясичев В. Н. Личность и отношения человека // Проблемы личности : мат-лы симпозиума. М., 1969.
11. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999.
12. Пейсахов Н. М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. Казань, 1977.
13. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>
15. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / под ред. Л. А. Головниц. М. : Граф-Пресс, 2006.
16. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. 1-е отделение, 2-е отделение : учеб. издание / К. Г. Коровин, А. Г. Зикеев, Л. И. Тигранова и др. – М. : Просвещение, 2003.
17. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973.
18. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М. : ИПП– ИСП, 2000.
19. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья от 18 августа 2008 года № 617. URL: <http://law.kodeks.ru/egov/index?tid=0&nd=9039467&prevDoc=9003321>
20. 16Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ. URL: <http://law.edu.ru/centers/labourlaw/norm/norm.asp?normID=1161729>
21. Федеральный закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» от 2 августа 1995 г. № 122-ФЗ. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=49314>
22. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>
23. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб. : Речь, 2000.

Статью рекомендует канд. мед. наук, доцент А. П. Маршалкин.