

**УДК 159.9****DOI: 10.34670/AR.2022.54.62.049****Усвоение ценностей детьми с задержкой психического развития  
как многоуровневый процесс****Плохова Александра Александровна**

Аспирант,  
Московский государственный областной университет,  
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24;  
e-mail: alexandraplohova@yandex.ru

**Аннотация**

Инновационные процессы, происходящие в духовной, социально-политической и экономической сферах жизни общества вызывают трансформацию социальных идеалов. На современном этапе необходимо переосмысление системы образования, в первую очередь ценностной и социально-культурной значимости. Отсюда важнейшей задачей образования, как института социализации и воспитания личности, становится выявление условий, определяющих результат (продуктивность) усвоения ценностей в процессе образования. Во всем мире отмечается увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями, поэтому возрастает актуальность проблемы усвоения ценностей детьми с задержкой психического развития в образовательной среде. Создание необходимых условий и понимание многоуровневости процесса усвоения ценностей способствует принятию ценностей на эмоционально-поведенческом уровне. В аспекте рассмотрения проблемы усвоения ценностей детьми с ЗПР с указанной практико-ориентированной точки зрения особенный интерес представляет оценка вклада различных условий в продуктивность усвоения ценностей на разных уровнях. Прежде всего, выявление духовной сущности человека диктует необходимость соотнесения ее с определяющими объектами действительности и, в первую очередь, с социокультурными компонентами, одним из которых является образовательная среда.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Плохова А.А. Усвоение ценностей детьми с задержкой психического развития как многоуровневый процесс // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 4А. С. 160-169. DOI: 10.34670/AR.2022.54.62.049

**Ключевые слова**

Дети с ЗПР, психология развития личности, педагогическая психология, усвоение ценностей, возрастная психология.

## Введение

Ценности выступают в качестве наиболее значимого связующего звена между социумом и внутренним миром человека [Здравомыслов, 1986]. Следует отметить, что ценности по своей природе являются двойственными. С одной стороны, ценности по своей исторической обусловленности являются социальными, а с другой стороны, ценности являются индивидуальными, что обуславливается аккумуляцией опыта того или иного субъекта. Признавая ценности в качестве определяющих аспектов для развития современной личности, необходимо понимание их как индивидуальных ценностей. Позиция исследователя Д.А. Леонтьева в определении рассматриваемого феномена является достаточно объективной. Данный исследователь определяет личностные ценности как обобщенные опытом социальной группы «консервативные» отношения с окружающим миром. Противопоставляя личностные ценности потребностям, исследователь выделяет три основных характеристики, которые присущие указанным ценностям. В качестве первой характеристики исследователь определяет следующее: благодаря ценностям, человек обладает возможностью переживать собственную «принадлежность к социальному целому». Вторая характеристика состоит в том, что в ценностях человек не является одиноким. Третья характеристика – ценности стабильны, и не являются зависимыми от внешних ситуаций [Леонтьев, 1997]. Следует отметить, что особый интерес представляет процесс перехода общественных ценностей в личностные ценности. Иными словами, происходит процесс усвоения ценностей.

Процесс усвоения ценностей представляется непосредственным взаимодействием внешних условий. В общем смысле, данные условия выступают в качестве источников ценностей и деятельностью самого человека, которая в свою очередь, направлена на овладение всеми необходимыми ценностями.

## Основная часть

В имеющихся психологических исследованиях содержится изучение всевозможных внешних условий усвоения ценностей. Исследователь Г.М. Андреева демонстрирует довольно сложную иерархию институтов социализации. В данную иерархию включаются такие составляющие, которые выступают в качестве «трансляторов социального опыта»: семья, школа, трудовой коллектив [Андреева, 2002]. Исследователь П. Массена отмечает, что основополагающими социальными факторами, которые оказывают непосредственное воздействие на развитие личности ребенка, следует считать его ближайшее окружение, школу, а также компании (группы) сверстников и информацию, которая транслируется по телевидению [Массен, 1987]. В свою очередь, исследователь В.В. Авдеев усматривает в окружающем мире современного ребенка «среду функционирования структуры» (к данным средам относятся следующие: семейная и школьная), а также и «среду обитания», которая включает, как окружающую среду в широком смысле, так и микросреду [Авдеев, 1992]. Исследователь М. Черноушек в окружающей среде ребенка дополнительно усматривает эмоциональную среду, а также и окружающую среду в широком смысле. Стоит отметить, что под средой в широком смысле, исследователь понимает среду группы сверстников ребенка, его информационную среду и т.д. [Черноушек, 1989]. В соответствии с «моделью экологических систем», которая была предложена исследователем У. Бронфенбреннером, взаимодействие современного ребенка с его социальной средой носит уровневый характер. При всем при этом, многоуровневое воздействие среды на развитие ребенка реализуется посредством взаимосвязи

абсолютно всех систем и их составляющих элементов. К подобным системам следует отнести следующие: микросистема, мезосистема, экосистема, а также и макросистема. Под микросистемой понимаются события наиболее ближайшего окружения ребенка, которые происходят в семье, школе и др. В связи с этим, микросистема является самым первым уровнем системы. Следующим уровнем выступает мезосистема, в которую включаются взаимосвязи сразу нескольких элементов микросистемы. Экосистема, в свою очередь представляется в виде социальных структур, которые напрямую не связаны с окружением ребенка, однако оказывают на него непосредственное воздействие. К данным структурам, по мнению автора, следует отнести организации, на которых трудятся родители ребенка, средства массовой информации и многие другие. Под последним уровнем, макросистемой, понимается общество со своими устоявшимися законами. Стоит отметить, что исследователь, при описании взаимосвязи упомянутых выше систем, особое внимание уделяет влиянию систем более высокого уровня на системы низкого уровня. В связи с этим, макросистема, выступая в качестве более высокого уровня, оказывает непосредственное воздействие на все другие, более низкие уровни рассматриваемой модели [Bronfenbrennes, 1977]. Следовательно, можно сделать вывод, что ценности малых сообществ, в которых прибывает ребенок, по мнению Э.А. Арутюняна, являются «промежуточным звеном» в процессе усвоения ценностей больших социальных групп [Арутюнян, 1979].

Акцентируя внимание на анализе окружающей среды, которые никаким образом нельзя интерпретировать в качестве внешних обстоятельств человеческого развития, следует рассмотреть условия среды с точки зрения условий развития субъекта и его ценностных ориентаций, что соотносится с его отношением к ним и имеющимися возможностями их непосредственного усвоения. Принимая во внимание все вышеуказанное, исследователь Л.С. Выготский отмечал, что анализ окружающей среды необходимо рассматривать с точки зрения отношений, которые складываются между ребенком и окружающей его средой. Упомянутые отношения являются довольно динамическими. Несмотря на то, что внешние условия, в которых развивается современный ребенок, могут прибывать в довольно стабильном состоянии, отношения между ребенком и его окружающей средой довольно изменчивы, что в результате приводит и к изменению среды [Выготский, 2001].

Необходимо подчеркнуть, что все составляющие среды, которая окружает ребенка, у которых в свою очередь наблюдается задержка психического развития, влияют на его непосредственное развитие посредством процессов научения и социализации. Исследователи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, рассматривая существование и развитие человека «в сообществе и через сообщество» выделяют исходные предпосылки, а кроме того, и условия для развития в существовании между человеком и другими отношениями и различными связями [Слободчиков, 1997]. Младенец принимает участие в процессах обучения, а также и в процессах социализации, начиная с первых дней своего существования. Изначально ребенок и его окружение начинают взаимодействовать внутри семьи, которая довольно продолжительное время будет выступать в качестве основного источника усвоения им социальных ценностей. По мере взросления ребенка возникают другие и новые пути (к примеру, сверстники). Однако стоит отметить, что данный процесс обладает довольно стихийным характером. С точки зрения целенаправленного развития ценностной сферы детей, у которых наблюдается задержка психического развития, наше государство возлагает на их образование особенные надежды. Подчеркивается, что современные тенденции развития специального образования ставят перед наукой практические задачи, направленные на поиск наиболее эффективных и оптимальных условий обучения, воспитания, коррекции, а также и медико-социальной реабилитации детей, у

которых наблюдаются различные нарушения или отклонения в развитии.

В соответствии со Стратегией развития воспитания до 2025 года в РФ, наиболее приоритетной задачей в сфере воспитания детей выступает развитие высоконравственной личности. Согласно данному документу, личность должна разделять российские традиционные духовные ценности, обладать современными и актуальными знаниями и необходимыми умениями, уметь реализовывать собственный потенциал в условиях современного общества, а также быть готовой к мирному созиданию и защите собственной Родины. В рассматриваемом случае, речь идет об организации соответствующей учебной деятельности. Данная учебная деятельность должна быть нацелена на реализацию единства когнитивного и ценностного компонентов содержания современного образования. Подчеркивается, что важность реализации вышеуказанной деятельности для решения ряда воспитательных задач, которые в свою очередь направлены на формирование системы ценностей детей с выявленной задержкой психического развития, не вызывает абсолютно никаких сомнений. По мнению исследователя Дж. Лингарт, содержание и методы обучения могут оказывать непосредственное влияние, как на скорость, так и на направление психического развития личности. При этом педагогическая деятельность, в рассматриваемом случае, выступает в качестве условия и фактора исследуемого развития [Лингарт, 1970]. Исследователь З.А. Решетова выделяет особую роль подобной деятельности при усвоении ребенком ценностей, а вместе с тем подчеркивает, что в рассматриваемом случае ценность усваивается самостоятельно [Решетова, 2013]. При этом, по мнению ранее упомянутого исследователя Дж. Лингарта, в групповом обучении определяются общие значения смыслов и норм, которые стабилизируются во взаимодействии [Лингарт, 1970]. Иными словами, ценности позволяют определить уникальный психологический фон, который формируется внутри данной группы, а вместе с тем воздействует на поведение всех членов группы и усваивается ими. Принимая во внимание терминологию, исследователь Г. Андреева отмечает, что речь в данном случае идет о влиянии «ценностей социальной группы», в которых ценности могут играть роль доминирующего, а также и «надсоциального» принципа поведения (в комплексе с принципами индивидуальной ценности) [Андреева, 2002]. Обобщая все вышесказанное, становится понятной значимость ценностно-насыщенной образовательной среды в аспекте формирования ценностной системы учащихся детей, у которых выявлена задержка психического развития. По мнению исследователя Л.С. Выготского, среда, являясь носителем идеальных и конечных форм детского развития, будет выступать не столько в качестве условия, сколько в качестве источника развития ребенка [Выготский, 2001]. Иными словами, под средой следует понимать материал индивидуального развития ценностной сферы человека. Данная сфера, в свою очередь, состоит в присвоении ценностей, а также и в преобразовании их в собственное достояние. Преодоление разрыва между личностью и окружающим ее социумом, что является свойственным для западной психологии и советской психологии в период 30-70-х гг. прошлого столетия, стало возможным исключительно благодаря появлению соответствующих психологических исследований ценностей, которые были проведены в рамках культурно-исторической психологии [Асмолов, 1990]. При этом формирование ценностей происходит с использованием терминологии С.Л. Рубинштейна, исходя из того, что в процессе деятельности «внешнее действует через внутреннее». Под внутренним понимается личность в целом, что представляет собой совокупность внутренних условий, преломляющих все внешние воздействия на человека [Рубинштейн, 1973]. Следовательно, говорится не о механическом процессе, а о сложном опосредованном процессе ассимиляции, в котором внешние воздействия и внутренние условия должны быть определенным образом связаны между собой.

Используя понятие «усвоение» применительно к ценностям, мы понимаем его определенную специфику по сравнению с усвоением знаний, при котором речь идет об овладении каким-либо содержанием учебной деятельности. В рассматриваемом случае, стоит отметить, что сама деятельность нацелена на решение отдельных задач, затрагивающих вопросы усвоения знаний. Например, по теме «Сравнение чисел» в 1 классе на уроке математики учитель обучает методам сравнения чисел используя слова «больше чем», «меньше», «равно»: от сравнения множества предметов – к сравнению чисел. В этом случае самоцелью является усвоение способов сравнения, и мы четко понимаем, что результатом учебной деятельности является усвоение конкретных знаний. При усвоении ценностей ребенок сам извлекает из множества явлений окружающего мира то, что для него важно, при этом мы не всегда можем знать, чему он научился. Понятно, что это возможно только при достаточном уровне личностного и интеллектуального развития, которые являются внутренними условиями усвоения ценностей.

Человек должен не только различать и принимать ценности, но и обобщать и одобрять их для себя, чтобы они действовали как регуляторы его поведения и действий [Бахтин, 2003]. Другими словами, процесс усвоения ценностей не может быть пассивным. Ребенок с задержкой психического развития – не пассивный реципиент средового воздействия, а полноценный субъект взаимодействия, который преломляет воздействия среды, формируя свое отношение к ней. По мнению Л.С. Выготского, концепция, которая лучше всего отражает взаимодействие ребенка со средой, – это опыт, который в совокупности отражается как характер переживаний определенного опыта (как я это переживаю) [Выготский, 2001]. По мнению В.П. Зинченко предпосылкой усвоения ценности является «ценностная активность» человека, которая определяет возможность формирования ценностной позиции. М.М. Бахтин подчеркивает важность такой деятельности как внутренняя сила в закреплении индивидуальных ценностей, описывая ее в «эмоционально-волевом» тоне [Бахтин, 2003].

Следовательно, социальные нормы, требования, идеалы, ценности воспринимаются и присваиваются индивидуально и выборочно самой личностью. М.М. Бахтин, говоря о наличии ценностей у многих людей, указывает на различия в их системах ценностей. С. Kluckhohn, мыслящий в том же направлении, отмечает, что в обществе невозможно встретить людей с одинаковыми ценностями [Kluckhohn, 1951]. Некоторые люди в одном и том же положении будут думать, говорить и действовать по-разному. Различия в системах ценностей людей особенно очевидны в ситуациях выбора, когда важность анализа и оценки возможных альтернатив осознается при определении их жизненных позиций.

Иными словами, не все социальные ценности усваиваются человеком и становятся его личными ценностями, способными играть роль регуляторов его собственного поведения и деятельности. Некоторые из них, осознанные и / или эмоционально принятые человеком, никогда не становятся его поведенческими ориентирами. Согласившись с Д.А. Леонтьевым, в том, что формирование личностных ценностей является своеобразным результатом работы по усвоению групповых ценностей [Леонтьев, 1999].

В частности, о компонентах усвоения ценностей, существуют подходы описания, которые можно найти как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Кроме того, все исследователи процесса усвоения ценностей отмечают, что это сложный процесс, состоящий из нескольких этапов. Отечественный психолог Б.Д. Парыгин описал четыре последовательные стадии присвоения ценностей:

Знания – на этом этапе человек узнает о ценностях.

Стереотип восприятия – когда человек реагирует эмоционально / рационально

(положительно или отрицательно) на информацию о ценностях.

Установки (или убеждения) – ценностные ориентиры, которые влияют на формирование воли человека к действию.

Мотивация – усилие волевых процессов, при которых готовность к действию трансформируется в само действие.

Находим аналогичные показатели, определяющие степень сформированности ценностей у А.В. Иващенко, который выделяет интеллектуальные, поведенческие, мотивационные критерии. По мнению В.А. Армавичуте, следующие пять критериев следует рассматривать как критерии присвоения ценностей человеком:

- 1) глубина, эффективность знаний о моральных ценностях;
- 2) легитимность, обоснованность отношения к ним;
- 3) характер эмоциональных переживаний, связанных с ценностями;
- 4) интенсивность морально-волевых побуждений;
- 5) стабильность нравственных поступков.

И.А. Сурина выделяет в структуре ценностей три подсистемы (когнитивные, эмоциональные и поведенческие), которые вместе фиксируют ценности [Львова, 2012].

Подобное толкование усвоения как многоуровневого последовательного процесса существует в зарубежной литературе в рамках концепции аффективного обучения. Многоуровневый характер усвоения здесь формально концептуализирован в нескольких таксономических моделях. В. Bloom, создатель таксономии как иерархически взаимосвязанной системы в рамках образовательной технологии, исследовал аффективную сферу (эмоциональный компонент обучения). Для описания результатов усвоения в аффективной сфере D. Krathwohl, продолживший работу, начатую В. Bloom, выделил пять основных категорий:

- 1) восприятие (желание получать информацию);
- 2) реагирование (активность обучающегося в собственном обучении);
- 3) ценностные ориентации (признание ценности жизненной целью, ее предпочтение);
- 4) организация ценностных ориентаций (их синтез, разрешение противоречий между ними, их усвоение);
- 5) распространение ценностных ориентаций на деятельность и поведение человека.

D. Krathwohl рассматривал эти компоненты как отдельные шаги, следующие друг за другом в процессе аффективного обучения [Krathwohl, 1964].

Модель, разработанная К. Allen, также представляет последовательно усложняющиеся уровни аффективного обучения. Первый уровень называется идентификацией и предполагает, что учащиеся начинают определять и формулировать свои убеждения. По словам D. Haunes, развитие ценностей начинается, когда учащиеся начинают критически анализировать свои личные предположения [Allen, 2010].

Психологи и исследователи называют незрелость эмоционально-волевой сферы наиболее ярким симптомом задержки психического развития у младших школьников. Как показывает практика, такому ребенку довольно трудно дается делать над собой произвольное волевое усилие. Стоит отметить, что нарушения эмоционально-волевой сферы проявляются, прежде всего, в слабости волевых установок, эмоциональной нестабильности ребенка, его импульсивности, аффективной возбудимости, а также двигательной расторможенности или напротив вялости и апатии. В связи с этим, на первоначальном этапе следует научить детей, у которых наблюдается задержка психического развития, различать мнения, доказательства и чувства, признавать их уникальность и ограничения в сравнении с другими. На втором этапе

учащихся с ЗПР необходимо научить уточнять свои чувства и ценности, их источники и последствия. На третьем научить сравнивать свою точку зрения с другими. Четвертый этап должен характеризоваться изменениями: либо обучающийся изменяет свои приоритеты, или они изменяют его позицию таким образом, чтобы быть приемлемой для него.

Детям, у которых выявлена задержка психического развития, требуется более длительный временной период для восприятия информации и ее последующей переработки. Такие дети запоминают визуальный (невербальный) материал намного лучше, чем словесный. Внимание характеризуется нестабильностью, снижением концентрации, повышенным отвлечением. Подчеркивается, что нарушения внимания могут сопровождаться довольно повышенной активностью, как в двигательной деятельности ребенка, так и речевой. Для таких детей игровая мотивация гораздо дольше остается ведущей (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе). Слабо развита произвольная сфера (умение концентрироваться, переключать внимание, настойчивость, умение удерживать задачу, работать по образцу).

Адекватность педагогического воздействия выступает довольно значимым условием для благоприятной коррекции, а вместе с тем и компенсации недостатков развития детей, у которых наблюдается задержка психического развития. Данное условие является возможным исключительно при наличии правильно организованных условий, методиках обучения, а также и создании персонифицированного образовательного пространства, соответствующего его индивидуальным особенностям.

Чтобы адаптировать объем ценности к уровню развития эмоционально-волевой сферы ребенка с ЗПР, вся система ее формирования должна быть существенно детализирована:

- дополнительные наводящие вопросы;
- наглядность и видеоматериалы для возможности более глубокого восприятия смысла ценностей;
- помощь в проведении определенных операций по анализу ситуаций и самоанализа.

## Заключение

В аспекте рассмотрения проблемы усвоения ценностей детьми с ЗПР с указанной практико-ориентированной точки зрения особенный интерес представляет оценка вклада различных условий в продуктивность усвоения ценностей на разных уровнях. Прежде всего, выявление духовной сущности человека диктует необходимость соотнесения ее с определяющими объектами действительности и, в первую очередь, с социокультурными компонентами, одним из которых является образовательная среда.

## Библиография

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. М.: Феликс, 1992. 128 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 415 с.
3. Арутюнян Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности. Ереван, 1979. С. 49-61.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. 367 с.
5. Бахтин М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х годов // Собрание сочинений в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 732 с.
6. Бахтин М.М. Философская эстетика 1920-х годов // Собрание сочинений в 7 т. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. 957 с.
7. Бездухов В.П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям. Самара, 2002. 192 с.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 304 с.

9. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
10. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
11. Зинченко В.П. Образование – это образ человека, его лик, личность // Учительская газета. 1993. № 1. С. 22-23.
12. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85-98.
13. Кузнецова Е.Г. К вопросу формирования ценностных ориентаций подростков // Вестник ОГУ. 2012. № 2 (138). С. 109-114.
14. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник московского университета. Серия 14: Психология. 1997. № 1. С. 20-28.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 438 с.
16. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970. 685 с.
17. Львова С.В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 59-64.
18. Массен П. Развитие личности ребенка. М.: Прогресс, 1987. 272 с.
19. Мишина М.М., Карпова М.Г. Сравнительное исследование особенностей тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Прикладная психология и психоанализ. 2017. № 3. URL: <http://ppip.idnk.ru>
20. Мишина М.М. Методологические принципы исследования интеллектуальной деятельности личности // Прикладная психология и психоанализ. 2017. № 1. С. 3.
21. Мишина М.М., Равилова М.В. Школа «Культура-и-личность» // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2017. № 7. С. 66-73.
22. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.
23. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива. М.: Педагогика, 1979. 240 с.
24. Пиаже Ж. О механизмах «Ассимиляции» и «Аккомодации» // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 22-26.
25. Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития // Национальный психологический журнал. 2013. № 1 (9). С. 25.
26. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
27. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. 1997. Вып. 7. С. 177-184.
28. Степин В.С. Выступление на Круглом столе «Куда идет российская культура?» // Вопросы философии. 2010. № 9. С. 3-5.
29. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.
30. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.
31. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
32. Allen K. Affective learning: A taxonomy for teaching social work values // Journal of Social Work Values and Ethics. 2010. V. 7. 2. P. 1-12.
33. Bronfenbrennes U. Toward an experimental ecology of human development // Am. Psychologist. 1977. V. 32. P. 25-26.
34. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action // Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard UP, 1951. P. 388-433.
35. Krathwohl D. Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective domain. N.Y.: McKay, 1964. 196 p.

## **The assimilation of values by children with mental retardation as a multi-level process**

**Aleksandra A. Plokhova**

Postgraduate,

Moscow Regional State University,

141014, 24, Very Voloshinoi str., Mytishi, Russian Federation;

e-mail: alexandraplokhova@yandex.ru



**Abstract**

Innovative processes taking place in the spiritual, socio-political and economic spheres of society's life cause the transformation of social ideals. At the present stage, it is necessary to rethink the education system, primarily its value and socio-cultural significance. The most important task of education as an institution of socialization and education of the individual is to determine the conditions for the assimilation of values in the educational process. Worldwide, there is an increase in the number of children with special educational needs. The problem of assimilation of values by children with mental retardation in the educational environment is becoming more urgent. It is necessary to create conditions and understand the multi-level process of assimilation of values, which will promote the adoption of values at the emotional and behavioral level. In the aspect of considering the problem of assimilation of values by children with mental retardation, from the indicated practice-oriented point of view, of particular interest is the assessment of the contribution of various conditions to the productivity of assimilation of values at different levels. First of all, revealing the spiritual essence of a person dictates the need to correlate it with the defining objects of reality and, first of all, with sociocultural components, one of which is the educational environment.

**For citation**

Plokhova A.A. (2022) Usvoenie tsennostei det'mi s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya kak mnogourovnevnyi protsess [The assimilation of values by children with mental retardation as a multi-level process]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 11 (4A), pp. 160-169. DOI: 10.34670/AR.2022.54.62.049

**Keywords**

Children with mental retardation, psychology of personality development, pedagogical psychology, assimilation of values, age psychology.

**References**

1. Allen K. (2010) Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7, pp. 1-12.
2. Andreeva G.M. (2002) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow: Aspekt Press Publ.
3. Arutyunyan E.A. (1979) Mikrosreda i transformatsiya obshchestvennykh tsennostei v tsennostnuyu orientatsiyu lichnosti [Microenvironment and the transformation of social values into the value orientation of the individual]. In: *Obraz zhizni i tsennostnye orientatsii lichnosti* [Lifestyle and value orientations of the individual]. Yerevan.
4. Asmolov A.G. (1990) *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Moscow.
5. Avdeev V.V. (1992) *Psikhotekhnologiya resheniya problemnykh situatsii* [Psychotechnology for solving problem situations]. Moscow: Feliks Publ.
6. Bakhtin M.M. (2003) *Filosofskaya estetika 1920-kh godov* [Philosophical aesthetics of the 1920s]. In: *Sobranie sochinenii v 7 t.* [Collected works in 7 volumes]. Moscow: Russkie slovari Publ. Vol. 1.
7. Bakhtin M.M. (1997) *Raboty 1940-kh – nachala 1960-kh godov* [Works of the 1940s – early 1960s]. In: *Sobranie sochinenii v 7 t.* [Collected works in 7 volumes]. Moscow: Russkie slovari Publ. Vol. 5.
8. Bezdukhov V.P. (2002) *Teoriya i praktika priobshcheniya uchashchikhsya k tsennostyam* [Theory and practice of introducing students to values]. Samara.
9. Bronfenbrenner U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *Am. Psychologist*, 32, pp. 25-26.
10. Chernoushek M. (1989) *Psikhologiya zhiznennoi sredy* [Psychology of the living environment]. Moscow: Mysl' Publ.
11. Dodonov B.I. (1978) *Emotsiya kak tsennost'* [Emotion as a value]. Moscow: Politizdat Publ.
12. Kluckhohn C. (1951) Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard UP.

13. Krathwohl D. (1964) *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective domain*. N.Y.: McKay.
14. Kuznetsova E.G. (2012) K voprosu formirovaniya tsennostnykh orientatsii podrostkov [To the question of the formation of value orientations of adolescents]. *Vestnik OGU* [OSU Herald], 2 (138), pp. 109-114.
15. Leont'ev D.A. (1997) Ot sotsial'nykh tsennostei k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoi regulyatsii deyatelnosti [From social to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 1, pp. 20-28.
16. Leont'ev D.A. (1999) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality]. Moscow: Smysl Publ.
17. Linhart J. (1970) *Protsess i struktura chelovecheskogo ucheniya* [The process and structure of human learning]. Moscow: Progress Publ.
18. L'vova S.V. (2012) Tsennost': variativnost' znachenii i smyslov v protsesse razvitiya obshchestva [Value: Variation of Meanings and Meanings in the Process of Society Development]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [System Psychology and Sociology], 5, pp. 59-64.
19. Massen P. (1987) *Razvitie lichnosti rebenka* [Child Development and Personality]. Moscow: Progress Publ.
20. Mishina M.M., Karpova M.G. (2017) Sravnitel'noe issledovanie osobennostei trevozhnosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Comparative study of the features of anxiety in children of senior preschool age]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis], 3. Available at: <http://ppip.idnk.ru> [Accessed 09/09/2022]
21. Mishina M.M. (2017) Metodologicheskie printsipy issledovaniya intellektual'noi deyatelnosti lichnosti [Methodological principles of the study of the intellectual activity of the individual]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis], 1, p. 3.
22. Mishina M.M., Raviolova M.V. (2017) Shkola «Kul'tura-i-lichnost'» [“Culture-and-personality” School]. *Sem'ya i lichnost': problemy vzaimodeistviya* [Family and personality: problems of interaction], 7, pp. 66-73.
23. Nemov R.S. (2007) *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological dictionary]. Moscow: VLADOS Publ.
24. Petrovskii A.V. (1979) *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva* [Psychological theory of the collective]. Moscow: Pedagogika Publ.
25. Piaget J. (1998) O mekhanizmax «Assimilyatsii» i «Akkomodatsii» [On the mechanisms of Assimilation and Accommodation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1, pp. 22-26.
26. Reshetova Z.A. (2013) K voprosu o mekhanizmax usvoeniya i razvitiya [To the question of the mechanisms of assimilation and development]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 1 (9), p. 25.
27. Rubinshtein S.L. (1973) *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika Publ.
28. Shein E. (2002) *Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo* [Organizational culture and leadership]. St. Petersburg: Piter Publ.
29. Slobodchikov V.I. (1997) Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tselei obrazovaniya v prostranstve kul'tury [Educational environment: realization of the goals of education in the space of culture]. *Novye tsennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkoly* [New values of education: cultural models of the school], 7, pp. 177-184.
30. Stepin V.S. (2010) Vystuplenie na Kruglom stole «Kuda idet rossiiskaya kul'tura?» [Speech at the Round Table “Where is Russian Culture Going?”]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 9, pp. 3-5.
31. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025].
32. Vygotskii L.S. (2001) *Lektsii po pedologii* [Lectures on pedology]. Izhevsk.
33. Zdravomyslov A.G. (1986) *Potrebnosti. Interesy. Tsennosti* [Needs. Interests. Values]. Moscow: Politizdat Publ.
34. Zinchenko V.P. (1993) Obrazovanie – eto obraz cheloveka, ego lik, lichnost' [Education is the image of a person, his face, personality]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 1, pp. 22-23.
35. Zinchenko V.P. (2011) Tsennosti v strukture soznaniya [Values in the structure of consciousness]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 8, pp. 85-98.