

Психологические средства социокультурного развития дошкольников в детском доме

Егорова М. А.,

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогической психологии
факультета психологии образования
Московского городского психолого-
педагогического университета*

Статья посвящена проблеме социокультурного развития детей в условиях ограниченных социальных влияний. Пути и формы овладения социальным, культурным опытом в дошкольном детстве, закономерности социального развития ребенка анализируются, исходя из методологических принципов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Выдвигается положение, что основу социализации или, по образному выражению Л. С. Выготского, вхождения в человеческую культуру определяет овладение многообразными знаковыми системами: вербальной, графической, системой математических символов, нотной грамотой и другими. Выделены принципиальные характеристики процесса социализации детей дошкольного возраста. Приведены результаты экспериментального изучения особенностей социального развития дошкольников в детском доме: дети испытывают существенные трудности проникновения в смысл человеческих отношений в связи с тем, что возможности овладения психологическими средствами познания социальной действительности у них ограничены.

Ключевые слова: материнская депривация, социальное развитие, знаково-символическая деятельность, психологическое сопровождение, социальные представления.

Проблема

Научные исследования развития детей-сирот, выполненные в традициях культурно-исторической психологии и деятельностной парадигмы психики, появились в 60-е гг. прошлого столетия и были выполнены под руководством Л.И. Божович. Было показано, что не только умственное,

но и социально-личностное развитие сирот имеет как позитивные, так и негативные особенности, но все они отличаются от так называемой статистической нормы. Это означает, что жизненная траектория детей-сирот имеет своеобразный маршрут и не укладывается в привычные представления о том, «как должно быть».

*Mareg59@mail.ru

В дальнейшем данные выводы были подтверждены в научных трудах, которые появились с раскрытием дверей интернатных учреждений для различных специалистов и представителей средств массовой коммуникации. Независимые комиссии британских и польских специалистов в начале 90-х гг. XX века сделали достоянием общественности факты нарушения прав детей-сирот. Именно на этот период приходится введение в штатное расписание детских домов должности педагога-психолога (с 1989 г.).

Психологи стали первыми проводниками гуманистической и личностно-ориентированной теории в практику образования ребенка-сироты. Благодаря деятельности профессионального сообщества психологов, воспитательный процесс в интернатных учреждениях повернулся лицом к отдельному ребенку – его неповторимой судьбе, индивидуальному характеру, способностям.

Современное общество предъявляет системе образования детей-сирот требование подготовить социально компетентных выпускников. Специалисты на междисциплинарном уровне решают задачи социальной адаптации к социуму детей вне семьи. В этой связи принципиально важна опора на опыт фундаментальных психологических исследований с целью выработки направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения особой категории детей.

Общие закономерности социокультурного развития ребенка

В отечественной науке категория деятельности является наиболее используемым методологическим принципом объяснения психического отражения и развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др). А. И. Мещеряков, рассматривая вопрос о соотношении органического и социального в развитии ребенка, говорил, что с самого рождения активность ребенка регулируется внутри систе-

мы «взрослый-ребенок». Взрослый вводит малыша в «человеченное пространство», раскрывает пространство предметов, за которыми закреплены исторически выработанные способы их употребления, объясняет общественные нормы и ценности, правила поведения, существующие в данной культуре. Этот процесс Л. С. Выготский образно назвал «врастанием в человеческую культуру». В развитие этой мысли А. Н. Леонтьев подчеркивал, что ребенок не приспосабливается к окружающему его миру человеческих предметов и явлений, а делает его своим, т. е. *присваивает* его. Результатом присвоения достижений предшествующих поколений и *приобщения* ребенка к системе социальных связей становится *воспроизведение* им человеческих свойств, способностей и поведения в различных видах деятельности – общении, играх, рисовании, труде и др.

Для объяснения механизма социального развития ребенка Л. С. Выготский использовал понятие «интериоризация», введенное французскими психологами П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлоном. Еще в 1931 г. в своем фундаментальном исследовании «История развития психических функций» он подчеркивал, что всякая психическая функция первоначально является социальной, так как раньше чем стать внутренней, собственно психической, она была социальным отношением двух людей.

Однако в 50-х гг. XX века развитие в отечественной психологии деятельностного подхода неправомерно сузило понятие «интериоризация» и практически свело его к механизму перехода внешней практической или познавательной деятельности во внутреннюю. Тем самым вопрос об *интериоризации как механизме социализации* на некоторое время остался в тени и обрел второе рождение в конце 60-х гг. прошлого столетия в связи с активным развитием отечественной социальной психологии как самостоятельной науки.

В дальнейшем появились исследования, посвященные искажению процесса социализации у детей в связи с нарушениями внутрисемейных отношений, десоциализи-

рующим влиянием семьи или референтной группы (С. Д. Арзуманян, С. А. Беличева, С. И. Розум, Е. Г. Самовичев и др.), в условиях социальной депривации (И. В. Дубровина, М. И. Лисина с сотрудрн., В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.), в связи с нарушениями психического развития (О. П. Гаврилушкина, И. А. Коробейников, В. Слущкий, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева, Р. Д. Триггер и др.).

Опираясь на работы ведущих отечественных психологов, можно выделить принципиальные характеристики процесса «врастания в культуру».

Несмотря на то что социальное развитие протекает непосредственно под влиянием ближайшего окружения, темп, глубина, успешность развития в целом детерминированы социально-экономическим состоянием общества.

Вхождение в социальный и предметный мир предполагает активную целенаправленную деятельность ребенка по овладению культурным опытом. Ребенок интериоризирует общекультурные ценности, которые в дальнейшем воспроизводит в собственной деятельности, привнося в нее свое понимание отраженной действительности.

Усвоение социального опыта стимулирует развитие личности ребенка, его социальной позиции, которая, по меткому выражению А. Г. Асмолова, является «дверью, через которую человек входит в систему общественных отношений и начинает свое движение в социальной конкретно-исторической действительности» [3, с. 333]. Для углубленного анализа этого процесса Л. И. Божович ввела понятие «внутренняя позиция ребенка», рассматривая его как отношение растущей личности к своей социальной позиции. В дошкольном возрасте наиболее явно выступает связь социальной позиции с ведущим видом деятельности, поскольку сюжетно-ролевая игра становится замечательной школой социально-типического поведения ребенка.

В процессе культурного развития преобразование ребенком социального в индивидуальное происходит в сотрудничестве

с взрослыми и сверстниками. В ряде работ отечественных и зарубежных авторов кооперативные действия и социокогнитивный конфликт между точками зрения участников общения рассматриваются как психологический «механизм, запускающий» процессы мышления (G. Doise, G. Mugny, А. Н. Перре-Клермон, Ж. Пиаже, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.). В этой связи совместную деятельность и проблемную ситуацию можно рассматривать как факторы, опосредствующие формирование сознания ребенка.

Сознание как высший уровень чувственного и умственного отражения человеком действительности начинает формироваться в детстве благодаря присвоению (интериоризации) ребенком общественно-исторического опыта в ходе общения с взрослыми. Именно общение обуславливает социальный характер сознания, который проявляется в опосредованности знаковыми структурами. М. И. Лисина и ее сотрудники пришли к заключению, что именно в общении развивается внутренний план действий ребенка, сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность, произвольность и воля, самооценка и самопознание. Центральным выводом лонгитюдного исследования, проведенного под руководством этого замечательного российского ученого, стало утверждение о том, что главным условием полноценного психического и социального развития ребенка является соответствующее его природе общение с взрослыми, только в контакте с ними реализуется природная возможность ребенка стать представителем человеческого рода.

Основу социального развития ребенка определяет овладение многообразными знаковыми системами: вербальной, графической, системой математических символов, нотной грамотой и др. Особое место занимает оптико-кинетическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), а также экстралингвистическая система (интонация, паузы, контакт глазами). Л. С. Выготский указывал, что «... процесс культурного развития сводится в основном

к овладению культурно-психологическими орудиями, созданными человечеством в процессе исторического развития и аналогичными по психологической природе языку» [т. 5, с. 25].

В дошкольном возрасте ребенок особенно сензитивен к трем видам знака – *вербальному, образно-жестовому и графическому*. Это происходит в процессе развития речи, ролевой игры и рисования. К этим видам деятельности дети проявляют особое эмоциональное отношение. Они чрезвычайно любят играть, рисовать, говорить. Важно, что, овладевая в ходе деятельности социальным по содержанию «психологическим орудием» (знаком), ребенок усваивает социальный опыт. Именно опосредствование знаковыми системами обуславливает социальный характер игры, рисования и общения.

Единство указанных трех знаковых систем, отражая структуру сознания в дошкольном возрасте, является основой социокультурного развития в этот период жизни ребенка.

Социальное развитие дошкольников в детском доме

Научные исследования достоверно показывают, что пребывание в детских интернатных учреждениях отрицательно влияет на все сферы формирующейся личности. Практически по всем показателям биологических вредностей (патология беременности и родов, энцефалопатия, недоношенность, респираторные заболевания, инфекции и проч.) дети-сироты раннего возраста значительно превосходят родительских детей (соответственно 88 % и 14 %). В этой связи Б. И. Айзенберг и В. И. Кондрашин предположили, что сочетание негативных биологических и социальных факторов пренатального развития позволяет с высокой степенью достоверности выделить детей-сирот раннего возраста с первично сохраненным интеллектом в «группу риска в отношении задержки психического развития».

Психологическим фактором попадания интеллектуально сохранного ребенка-сироты в данную группу является особое психическое состояние – психическая депривация, которое возникает в условиях ограниченных социальных влияний и проявляется как в виде легких изменений личности, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, так и в виде грубых поражений развития интеллектуального характера. Психическая депривация представляет пеструю картину невропатологических признаков и соматических особенностей (И. Лангмейер, З. Матейчек).

Генетико-психологические исследования последствий любого вида депривации, как правило, прямо или косвенно свидетельствуют о роли социальной среды в психическом развитии. Большинство ученых сходятся во мнении, что это состояние негативно влияет на процесс развития, но понимание психологических механизмов и размеров этого влияния окончательно не выяснено. Различные авторы обращают внимание на комплексное недоразвитие детей-сирот: дисгармонию интеллектуальной и несформированность эмоционально-волевой сферы, искажение общения со взрослыми и сверстниками, слабую ориентированность на будущее, ситуативность в мышлении и поведении (И. В. Дубровина, И. А. Коробейников, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнова, Н. Д. Соколова и др.). Особенно тревожно звучит вывод, к которому пришли Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова о том, что с самых первых месяцев пребывания в доме ребенка малыши начинают отставать в развитии от своих семейных сверстников. Это отставание на каждой возрастной ступени приобретает качественное своеобразие и не компенсируется в ходе взросления ребенка в условиях интернатного учреждения. Социальная ситуация развития и особый психологический статус¹ являются ограничительными рамками, в которые необходимо «вписать» процесс социального

¹Своеобразное психическое развитие обусловлено материнской депривацией и ММД, которая диагностируется практически у 90 % воспитанников общеобразовательных детских домов.

развития ребенка-сироты. В дошкольном возрасте ребенок наиболее сензитивен к социальным явлениям, взаимоотношениям между людьми.

С целью изучения особенностей социальных представлений воспитанников общеобразовательного детского дома был проведен сравнительный эксперимент. Известно, что осознание смыслов происходящих явлений и ситуаций, то есть переход чувственных образов и впечатлений во внутренний план, происходит в процессе деятельности. Вместе с тем результаты своего приобщения к культурно-историческому опыту человечества ребенок активно отражает в повседневной практической деятельности – игре, рисовании, конструировании, общении и др. Нами исследовался актуализируемый в основных видах детской деятельности социальный опыт дошкольников, воспитывающихся в семье и проживающих в детском доме. Всего в эксперименте приняли участие 72 воспитанника детских домов Москвы (от четырех до восьми лет по 18 детей в каждой возрастной группе) и 36 дошкольников из семей, посещающих московский детский сад (в возрасте от четырех до семи лет по 12 детей в каждой возрастной группе).

Результаты эмпирического исследования статистически достоверно указали на своеобразие социального развития дошкольников в детском доме. Отметим здесь главное:

- социальная перцепция таких детей направлена преимущественно на предметные действия людей, а не на отражение их взаимоотношений;
- представления о социуме у них фрагментарны и жестко привязаны к конкретной ситуации, поэтому не включены в систему связей с другими предметными и социальными ситуациями;
- ребенок, живущий вне семьи, центрирован в основном на взрослых, сверстники

же остаются вне зоны социальных отношений;

- социальные представления таких детей недостаточно подвижны и функциональны, поэтому они мало пригодны для воссоздания в игре, рисовании, речи.

Таким образом, у дошкольников-сирот имеется проблема «вращения в человеческую культуру» по всем определяющим направлениям. Дети испытывают существенные трудности проникновения в смысл человеческих отношений в связи с тем, что возможности овладения психологическими средствами познания социальной действительности у них ограничены. Эти ограничения обусловлены дефицитом содержательного, соответствующего возрасту общения с взрослыми и сверстниками.

Психологическое сопровождение социального развития детей-сирот

Для приобщения ребенка-сироты к культурному наследию исключительно важным является использование опор, орудий, средств познавательной деятельности, которые являются «мостиком», по которому внешние социальные воздействия переходят во внутренние представления. насыщение жизни ребенка знаками и орудиями является «краеугольным камнем» психопрофилактической и коррекционно-развивающей работы по социальному развитию дошкольников в детском доме.

Вопросы знаково-символического опосредствования познавательного, социокультурного, личностного развития в детском возрасте представлены в работах А. Н. Вераксы, Н. Е. Вераксы, Л. А. Венгера, О. П. Гаврилушкиной, О. М. Дьяченко, Е. Е. Сапоговой, Н. Г. Салминой и др. Так, в исследованиях О. П. Гаврилушкиной дан анализ семиотической способности² как условия культурного становления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

²Семиотическая функция – способность создавать и использовать знаковые системы – символы, представляющие или замещающие реальные объекты, и оперировать ими как с реальными объектами, которые они представляют.

«На протяжении дошкольного детства происходит довольно сложный процесс выделения различных видов знака из синкретического “гнезда” и специализации функций и деятельности. Этот процесс специализации знака к концу дошкольного возраста завершается достижением того уровня знаково-символического развития, который свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению, к изучению наук, каждая из которых имеет в основе свой специализированный знак» [5, с. 41–42].

Именно в специализации знака заключается смысл вхождения ребенка в мир человеческой культуры и обретения социального опыта. Формирование психологических механизмов символически моделирующих видов деятельности – это магистральный путь социального развития дошкольников-сирот.

В соответствии с выявленным своеобразием социальной ситуации развития дошкольников в детском доме, а также особенностями их социального развития нами была разработана и апробирована модель психологического сопровождения детей-сирот. При этом учитывалось, что дошкольное детство является таким периодом в жизни человека, когда наиболее выражена его биосоциальная природа, в этот период ребенок находится в фокусе равнодействующих влияний со стороны природы и социума. Социозологический и культурно-исторический подходы к формированию знаний и представлений рассматриваются в современной психологии и педагогике как перспективные для личностного становления ребенка. Исходя из этого психологическая работа предусматривает формирование у дошкольников представления о себе как о субъекте социального, культурно-исторического и социального процессов.

Особо выделяется задача развития социальной направленности мотивации детей, привития интереса к взрослым людям как носителям определенных социальных ролей и культурно-исторического опыта, а также к сверстникам как партнерам по совместной деятельности.

При этом следует учитывать, что усвоение социальных ценностей и норм, в отличие от овладения предметным миром, захватывает более глубокие сферы личности и связано с кардинальной перестройкой отношений ребенка к окружающим и к себе. Поэтому работа по социальному развитию детей-сирот не может ограничиваться мероприятиями по трансляции знаний, умений и навыков от взрослого к ребенку. Стоит задача перехода к более глубокой духовной связи педагогов и воспитанников: безличностному поверхностному воспитанию противопоставить педагогику сотрудничества (Ю. Б. Гиппенрейтер, Э. Пиклер). Формирование у педагогов личностной позиции, исходящей из интересов ребенка и перспектив его будущего развития, становится приоритетным направлением психологического сопровождения развития детей-сирот.

Ядром психологической работы является формирование психологических средств, опосредствующих переход непосредственных образов-впечатлений в осознанные социальные представления. В первую очередь к ним относятся различные виды замещения, произвольность восприятия и памяти, эмпатические чувства, вербальное и невербальное общение, кооперативные действия.

Психологическая задача состоит в том, чтобы возникающие у детей представления были полными, устойчивыми, пригодными для актуализации в игре, рисовании, речи. Работу специалистов можно охарактеризовать как психологическую профилактику последствий социальной (материнской) депривации.

Базовой для проводимой работы выбрана сюжетно-ролевая игра как деятельность, определяющая психосоциальное развитие в дошкольном возрасте. Ввиду социальной природы и социального содержания игры в ней обновляются и воссоздаются полноценные контакты ребенка с внешним миром, а формирующиеся при этом представления становятся личностно значимыми.

Занятия проводились в течение всего учебного года. В работе приняли участие

36 воспитанников пятого, шестого, седьмого и восьмого годов жизни по девять детей в каждой возрастной группе. При решающей роли взрослого в процессе вхождения ребенка в мир социальных отношений одновременно проводилась работа по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов.

Программа для детей состоит из 14 тематических циклов. Каждый цикл включает экскурсию, индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, а также организуемые взрослым в свободное время занятия по интересам. В целом эти разные формы общения и сотрудничества детей и взрослых объединялись общей темой, средствами и коррекционно-развивающими задачами.

Открытие новой области действительности начинается со знакомства с объектами, затем их действиями и отношениями. Такая последовательность обеспечивает возникновение осознанных представлений-образов социального характера, пригодных в дальнейшем для мыслительных процессов, игры и продуктивных видов деятельности. Представления при этом приобретают полную структуру, включающую три познавательные установки (Что это? Зачем это нужно и какими функциональными свойствами обладает? Почему это именно такое? Почему так происходит?). Известно, что имеющие такую структуру представления-образы обладают подвижностью и пригодны к обобщению и преобразованию.

Главным итогом проведенных занятий является то, что общение детей, их игровая и изобразительная деятельность наполняются социальным содержанием. Малышей привлекают, прежде всего, взаимоотношения между персонажами (людьми или животными). Предметный мир как бы отодвигается на второй план и оказывается вспомогательным, объясняющим суть социальных взаимодействий. Особенно благоприятно это отражается на результатах развития игровой деятельности. В играх 72 % детей наблюдались более или менее развитые элементы ролевых отношений,

а число детей, развитие игровой деятельности которых можно отнести к высшему уровню (согласно классификации Д. Б. Эльконина), увеличилось более чем в два раза – с 5 % до 11 % (табл. 1). В соответствии с возрастом и индивидуальными качествами дошкольники оказались способны к различным видам замещения: предметному, позиционному (ролевому) и ситуативному (в воображаемой ситуации). Эти результаты свидетельствуют, что у дошкольников экспериментальной группы в той или иной мере получил развитие механизм сюжетно-ролевой игры.

Существенные изменения претерпела речь детей. Если до начала обучения они общались, используя преимущественно внеречевые средства, то вследствие обучения появились, во-первых, ролевая речь; во-вторых, интенсивное речевое сопровождение рисования, развернутые игры в пространстве листа. Характерно, что возникающий замысел игры и рисования дети непременно обсуждали с друзьями. Они подробно рассказывали педагогу, что придумали и как будут делать, рассчитывая при этом на похвалу. Это свидетельствовало о возникновении планирующей функции речи. Резко возросла речевая активность социальных сирот в нерегламентированном общении (в 3 раза), а ее направленность на взрослых и сверстников стала соответствовать возрастным характеристикам и внутренним условиям развития каждого ребенка.

Психологическая работа оказала большое влияние на раскрытие у социальных сирот их индивидуальных способностей: художественно-изобразительных, речевых, конструктивных. Поведение детей стало более раскованным и открытым для диалога. Значительный сдвиг произошел в развитии аффилиативных связей: по результатам контрольного эксперимента, 86 % детей после обучения выбрали своим другом сверстника из детского дома или родственника (табл. 2).

Таким образом, в результате психологической работы социальные представления дошкольников в детском доме получили

Таблица 1

Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах детского дома

Уровни игры	Содержание игры	Ролевое поведение	Результаты констатирующего эксперимента		Результаты в экспериментальной группе после применения методики		Результаты контрольного эксперимента в контрольной группе	
			К-во	%	К-во	%	К-во	%
1	Действия с предметами	Роль не определяет действия	17	23,61%	1	2,78%	8	22,22%
2	Соответствие игрового действия реальному	Ролевые действия	34	47,22%	5	13,89%	17	47,22%
3	Выполнение ролевых действий и зачатки ролевых отношений	Роль определяет поведение	16	22,22%	26	72,22%	9	25,00%
4	Выполнение действий, связанных с отношением к другим людям	Роли ясно очерчены и выделены	5	6,94%	4	11,11%	2	5,56%
И т о г о			72	100%	36	100%	36	100%
Математическое ожидание			2,13		2,92		2,14	
Дисперсия			0,73		0,36		0,69	
Среднеквадратическое отклонение			0,85		0,60		0,83	

Таблица 2

Результаты выполнения методики «Портрет друга» в контрольном эксперименте

№ п/п	Характеристика изображения	Результаты констатирующего эксперимента		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		К-во	%	К-во	%	К-во	%
1	Пустой лист	8	11,11%	0	0,00%	3	8,33%
2	Каракули, штрихи или хаотичные линии	14	19,44%	2	5,56%	5	13,89%
3	Неодушевленный предмет	23	31,94%	2	5,56%	11	30,56%
4	Обобщенный образ человека	13	18,06%	1	2,78%	8	22,22%
5	Родственник, с которым жили вместе дома	8	11,11%	9	25,00%	5	13,89%
6	Друг из детского дома	6	8,33%	22	61,11%	4	11,11%
И т о г о		72	100%	36	100%	36	100%
Математическое ожидание		3,24		5,31		3,53	
Дисперсия		1,99		1,30		2,03	
Среднеквадратическое отклонение		1,41		1,14		1,42	

существенное развитие. Об этом свидетельствуют статистически значимые различия результатов экспериментальной и контрольной групп. У детей 7–8 лет были самые высокие результаты, хотя наилучшая их динамика отмечена у 5–6-летних воспитанников.

Выводы

1. Социокультурное развитие детей в учреждениях интернатного типа протекает в условиях, отягощенных материнской депривацией и особым психологическим статусом ребенка-сироты.

2. Дошкольный возраст является сензитивным периодом онтогенеза индивида к усвоению социокультурного опыта.

3. Дошкольники в детском доме испытывают значительные трудности «вращения в культуру» в связи с дефицитом основного ресурса развития – полноценного общения со значимыми взрослыми.

4. Психологическими средствами социокультурного развития в условиях ограниченных социальных влияний в дошкольном детстве становится знаково-символическое опосредствование в основных видах деятельности возраста.

Литература

1. Айзенберг Б. И., Кондрашин В. И., Кузнецов Н. В. Некоторые социальные и медико-педагогические проблемы развития детей-сирот раннего возраста // Дефектология. 1990. № 1.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
3. Веракса А. Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. 2006. № 6.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М., 1983.
5. Гаврилушкина О. П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1.
6. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
8. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб., 2008.

Psychological Tools of Socio-Cultural Development of Preschool Children in an Orphanage

M. A. Yegorova,

PhD in Education, Assistant Professor, Educational Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

This article is devoted to the issue of socio-cultural development of children in conditions of limited social impact. Ways and forms of mastering the social and cultural experiences in the preschool childhood, child's patterns of social development are analyzed on the basis of the methodological principles of the Cultural-Historical Psychology and activity approach. It is proposed that the basis of socialization determines, or as the vivid phrase of L. S. Vygotsky states: ingrowth into human culture, the mastery of multi-image symbolic systems: verbal, graphical, system of mathematical symbols, musical literacy and others. The fundamental characteristics of the socialization process in preschool aged children are shown. Mastering the social in its content "psychological tool" (a sign) in the process of activity provides for social experience acquirement. The results of a study on characteristics of the social development of preschool children in the orphanage are presented. Children have considerable difficulties in understanding the meaning of human relationships due to limited possibilities of mastering the psychological means of social environment cognition.

Keywords: maternal deprivation, social development, sing-symbolic activity, psychological support, social representations.

References

1. Aizenberg B. I., Kondrashin V. I., Kuznetsov N. V. Nekotorye social'nye i mediko-pedagogicheskie problemy razvitiya detei-sirot ran-nego vozrasta // Defektologiya. 1990. №1.
2. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti. M., 1990.
3. Veraksa A. N. Rol' simvolicheskogo i znakovogo oposredstvovaniya v poznavatel'nom razvitii // Voprosy psihologii. 2006. № 6.
4. Vygotskii L. S. Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 5 Osnovy defektologii / Pod red. T. A. Vlasovoi. M., 1983.
5. Gavrilushkina O. P. Ispol'zovanie znako-vo-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s intellektual'noi nedostatochnost'yu. Psihokorrekcionnyi aspekt // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
6. Korobeinikov I. A. Narusheniya razvitiya i social'naya adaptaciya. M., 2002.
7. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I. V. Dubrovinoi, A. G. Ruzskoi. M., 1990.
8. Triger R. D. Psihologicheskie osobennosti socializacii detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya. SPb, 2008.