

УДК 159.9.072

А. Н. Долженко

**Феноменология отката у дошкольников (при спонтанном становлении
деятельности)**

Аннотация

В статье представлены результаты исследования спонтанной деятельности у старших дошкольников с целью контроля явления отката, который всякий раз имеет место при минимальных затруднениях ребенка в попытке сориентироваться в меняющейся ситуации развития. Экспериментальная схема исследования нацелена на анализ двух дошкольных групп в ходе занятий по живописи и спонтанной детской игре, а также в общении детей в детском саду. Показано, что откат у дошкольников выступает частым явлением при недостаточно организованной и контролируемой со стороны взрослых деятельности детей, а выход из отката зависит от возможностей ребенка сориентироваться в ситуации затруднений разного рода.

Ключевые слова: спонтанная деятельность, развитие, откат, ориентировка, опосредствование, психология развития, дошкольники, игровая деятельность, продуктивные виды деятельности.

Об авторе: Долженко Анастасия Николаевна, старший преподаватель кафедры клинической психологии Государственного университета «Дубна», эл. почта: anastation_93@mail.ru

Ряд наших исследований был сфокусирован на сущности, типологии откатов в детском развитии (при нормативном и нарушенном вариантах развития), а также на условиях и вариантах генезиса отката [10; 11]. В данной статье мы проследим откатную феноменологию у дошкольников в ходе спонтанной игры и занятий по живописи. Вслед за П. Я. Гальпериним мы понимаем психику ребенка как ориентировку в окружающем пространстве, в отношениях со взрослым, в себе самом, в овладении средствами, которые помогают разрешению актуальных для ребенка задач в его социальной ситуации развития. Откат представляет собой момент динамики детского поведения, когда имеющиеся или

находящиеся в становлении средства ориентировки оказываются недостаточными для разрешения ребенком актуальной задачи, а развертывание полноценной ориентировки или получение помощи от взрослого по разным причинам затруднено.

Классические и современные работы по детскому развитию отечественных и зарубежных авторов буквально пестрят феноменологией и примерами отката, обнаруживаемыми лишь при должном внимании исследователя и педагога. Затруднения ребенка (и откат как их следствие) обнаруживаются как в практике систематического обучения, формирования новых действий, реабилитации (либо абилитации) при нормативном и аномальном развитии, так и в спонтанном становлении игры и новообразований в ситуациях, где оказываются неучтенными многие существенные обстоятельства и переменные детского развития. Таким образом, откат – это такой же неизбежный спутник любого акта развития, как и появление новообразования и овладение новым средством ориентировки.

Гальперин указывал, что понятие «спонтанности» развития несет в себе определенную долю ограничений, поскольку сводит само развитие (как, например, у Пиаже) к неконтролируемому, и, стало быть, не исследуемому самодвижению и саморазвертыванию внутренних структур [5; 6]. Постулируя вслед за Л. С. Выготским заданность психики извне, через систему культурных ориентиров, и возникновение новообразований посредством интериоризации, Гальперин писал: «верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована, а следовательно, и организована» [1, с. 4].

Важнейшая антитеза, определенная Гальпериным, состояла в том, что помимо формирования новообразований, должно быть учтено и спонтанное становление с его естественными и множественными условиями, которые невозможно детально смоделировать в психологическом формирующем эксперименте. Учет спонтанного становления и формирующего эксперимента, таким образом, задают универсум понимания в общем виде становления тех или иных психологических форм.

Спонтанная деятельность дошкольников наилучшим образом представляется в игре, общении и продуктивных видах деятельности (живопись, лепка, театр и т.д.). Традиция рассматривать и изучать детскую игру и детское общение с принятием во внимание широкого круга условий их становления основательно представлена в исследованиях Д. Б. Эльконина и его учеников. В их работах как среди младших, так и среди старших дошкольников мы можем обнаружить различные варианты отката, ухода

ребенка от игры при видоизменении игрового материала, задачи или правила, невозможность самостоятельно построить или развернуть сюжет, разрешить сложившееся противоречие или конфликт, трудности с вступлением в игру, проявляющиеся в стеснительности, нерешительности ребенка вплоть до отказа от игры [12].

Во многих зарубежных исследованиях, посвященных анализу детской игры превалирует в основном описательный подход [5; 6; 12; 13; 14; 15; 16]. Создается типология игр и игровых действий у дошкольников, проводится анализ игровых возможностей и предпочтений детей на том или ином этапе развития, их связь с ролью и позицией родителя или воспитателя, признается важность участия взрослого в игре с постепенным снижением его значения в организации детской игры – на основе наблюдений предполагается, что естественным образом дети с возрастом чаще играют сами, а участие взрослых в игре становится минимальным. Исследователем М. Parten описываются такие варианты позиции ребенка в игре как ребенок-наблюдатель, незанятый ребенок, ребенок-подчиненный в игре, в том числе можно встретить побочное описание различных феноменов деструкции, входа и выхода из игры, превалирование в тех или иных группах индивидуальных игр [14].

Наша практика показывает, что ребенок может менять эти позиции в течение короткого времени – часа или нескольких дней, сегодня – активный участник, а завтра – отстраненный наблюдатель, однако чаще всего остается скрытой природа таких изменений. Более того, наше исследование показывает, что даже в старшем дошкольном возрасте спонтанная игра детей, свободная от организующей роли взрослого, бедна по содержанию и операциональной части, осуществляется на более низком по сравнению с реальными возможностями детей уровне. Чтобы понять, что лежит в основе подобных изменений, необходимо учитывать широкий контекст деятельности, условия смены возможностей ребенка, используемые им средства для организации деятельности и многое другое. В конечном счете, только прослеживание процесса, а не (или не только) результата может стать ключом к описанию и пониманию скрытых от взгляда исследователей моментов детского развития.

Рисование как продуктивный вид деятельности было хорошо представлено в ряде исследований В. С. Мухиной, указавшей на его сложный генез, постепенное овладение ребенком техническими средствами и эталонами описания окружающего мира через рисунок и передачи своего отношения к нему [8; 9]. Однако, описывая содержание детских рисунков, развитие их графической оформленности, автор не ставила задачу

прослеживания микрогенеза, потому и моменты отката в освоении этой деятельности ребенком остались в ее исследованиях скрыты. В теме развития общения у детей заметна та же самая проблема: несмотря на разнообразно представленную феноменологию детских интеракций, описание этапов развития общения (от самых первых форм к наиболее сложным), проблема микрогенеза не ставилась отдельно, поэтому в лучшем случае моменты отката мы можем увидеть через описание неудачных попыток построения общения, деструктивных его видов, временной потери и нестабильности имеющих у ребенка для построения взаимодействия средств [2; 3; 4; 7].

В 2017 и 2021 г. нами было проведено наблюдение за спонтанной игрой, рисованием и общением детей в двух группах. Первая группа была представлена 12 детьми от 5 до 6,8 лет с нормальным течением развития (на примере 11 занятий по живописи). Вторая группа была представлена 22 детьми в возрасте от 5,5 до 6,5 лет с нормальным течением развития (на примере 10 занятий в рамках часа спонтанной игры в группе дошкольников в ДОУ).

В первой группе нам было важно проследить, какое изменение претерпевает художественное творчество ребенка в течение занятий, какую функцию для него несет в себе рисунок, в том числе зафиксировать варианты откатной феноменологии и условия ее появления в ходе занятий.

Таблица 1. Распределение детей в первой группе по возрасту, полу.

Возраст	Кол-во девочек	Кол-во мальчиков
5-6 лет	3	3
6-7 лет	3	3

Подход преподавателя по живописи на данных встречах можно охарактеризовать как мягкий, демократичный, вовсе не догматичный по стилю взаимодействия, а развертывание средств и ориентиров не было построено по жесткой схеме – ориентиры задавались в общем виде, средства вводились точно, в виду разности в возможностях детей – не всегда системно, нередко сводясь к формуле «лучше с мотивацией и плохим рисунком, чем без нее и с отточенной техникой».

Возможности принятия и освоения вводимых средств различались от ребенка к ребенку, при этом в структуре занятия можно было заметить множество моментов именно спонтанной творческой деятельности детей без довлеющего над ними преподавателя. Структура занятия была построена следующим образом: преподаватель задавал тему,

раскрывая и вводя самые необходимые ориентиры и средства в исполнительной части на примере готового продукта, а далее намечал алгоритм выполнения задачи и осуществлял необходимые шаги на пути к его получению. На каждом из этапов преподаватель в общем виде контролировал и направлял рисование детей в сторону реализации задуманного плана, но не директивным способом (предполагалась вариативность в использовании техник, сюжета, цветовых сочетаний и т.д., в зависимости от личных предпочтений детей).

В ходе исследования нами были выявлены следующие формы отката:

- «экспериментирование» (ребенок пытается открыть для себя значение цвета, оттенков, материала, поэтому пробует различные виды, формы, сочетания, в том числе заглядываясь на действия других детей, поэтому не успевает, часто бывает неаккуратен, заканчивает рисунок в спешке);

- «уход в общение», когда взаимодействие с другим ребенком или со взрослым становится важнее рисунка (это явление особенно часто наблюдалось при увеличении группы, которая нередко и выступала одним из условий отката);

- «регрессия» (так, один из мальчиков (И. С., 5 лет 8 мес.) часто мог «сюсюкаться», говорить тихим и жалобным голосом в момент, когда обращался за помощью или разъяснением к ведущей занятия, хотя в остальное время (и к ней же) обращение не носило подобного характера);

- откат мотивационного и эмоционального типа: нежелание принимать задачу, уход от задания, отвлечение на посторонние темы – эти формы часто были обусловлены эмоциональностью ребенка, настроением, непривлекательностью темы, чем-то внутренне переживаемым, когда рисунок для ребенка отходил на второй план. Так, у одной из девочек (М. В., 5 лет) откат на занятии, по словам ведущей, в технике рисунка, прорисовке, оценке своей работы, был возможен из-за того, что до этого она посещала занятие, в рамках которого была та же тема. Сам рисунок девочка выполнила по-другому, но под конец потеряла интерес и старалась поскорее закончить.

Кроме того, условиями наступления отката оказались:

- досадное событие, произошедшее накануне занятия, в которое ребенок оказывался погружен на момент занятия. Например, ссора с родителем или со сверстником, отмена предстоящей поездки или занятия, которые ребенок долго ожидал;

- ребенок оказывался под влиянием эмоционального переживания, оказывающегося неадекватным решаемой на занятии задаче – хочет играть, гулять, а его заставляют идти на занятие;
- большая численность группы – отвлекающий, часто шумный фон, истощающий внимание ребенка, не позволяющий иногда услышать инструкцию, «перетягивание» ведущего от одного ребенка к другому и недоступность помощи по его просьбе;
- недостаточная ориентировка ребенка в теме, материале, технике выполнения;
- появление новых мотивов и нового отношения к рисунку, откуда вытекает и экспериментирование, и попытка сделать очень хорошо, вдаваясь в прорисовку отдельных деталей в ущерб целостности рисунка;
- временные ограничения, поскольку часто дети не успевали дорисовать задуманный рисунок, вследствие чего последние шаги и штрихи делались из принципа «и так сойдет»;
- сложность композиции (не соответствующая возможностям ребенка, либо замах на исполнение сложной композиции при недостатке времени).

По результатам наблюдения за взаимодействием ведущей и детей важным и единственным выводом для нас стал следующий тезис: при достройке (перестройке) ориентировки ребенка, как эмоциональной оценки ребенка, так и технического оснащения, понимания материала и способов работы с ним происходила моментально реализующаяся пробующая деятельность, и при условии достаточности средств у ребенка – повышение продуктивности и результативности работы. В том случае, когда по определенным причинам эта ориентировка не была создана, достроена, мотивационные и технические показатели падали, а на первый план часто выходила инициатива общения.

Еще одним важным наблюдением оказался тот факт, что для детей дошкольного возраста рисунок представляет собою скорее средство моделирования ситуаций, средство взаимодействия с другим, а иногда и пробы своих возможностей. Именно поэтому техническая сторона рисунка у всех детей «хромала», а задача прорисовки, детализации, реалистичности изображения не ставилась как основная – тому виной и несформированная в этом возрасте на достаточном уровне произвольность. По результатам анализа лишь у одной девочки (А. П., 7 лет), которая на тот момент являлась

уже ученицей первого класса, эта задача прорисовки, длительного планирования рисунка в неявном виде начинала проступать на некоторых занятиях.

Показательным было одно из занятий, ходе которого ставилась задача нарисовать зимний пейзаж (с перспективой). Так, у И. С. (мальчик, 5 лет 8 мес.) появился откат на рациональную тему (общался, всех отвлекал, легко вступал в любой разговор, рисунок был для него не важен). У М. В. (девочка 5 лет) тоже был обнаружен откат, она так и не смогла освоить перспективу, но важным моментом явилось экспериментирование В. с цветами (из-за чего она не успевала уделить внимание большей части рисунка).

У другого мальчика (С. П., 6 лет) откат был замечен в технике и композиции. Но и здесь стоит отметить интересное наблюдение: С. П. долго рисовал героя, пытаясь прорисовать его детально, соревновался с другими ребятами, у кого лучше и “круче” получится герой. Но в тот момент, когда он принялся за краски, ему не хватило технической оснащенности в их использовании, в результате чего рисунок был сильно подпорчен неумелым закрашиванием. После чего мальчик стал торопиться, в целом был неаккуратен, а в конце занятия заявил об усталости. Но, видимо, важную для себя задачу, на которую он сместился в процессе занятия (а именно, создание героя и особой, связанной с ним истории), он выполнил.

Во второй группе наблюдение осуществлялось в рамках спонтанной игры у детей средней группы детского сада с апреля по май 2021 г., совместно со студентами кафедры клинической психологии университета «Дубна» – Абаниной А. А., Волождиной В. Р., Козенцевой П. Д. Состав детской группы был разнороден по национальности, семейным условиям (полные и неполные, многодетные и не многодетные семьи, обеспеченные и малообеспеченные), возрасту (от 5,5 до 6,5 лет). Наблюдение проводилось за всей детской группой (22 ребенка), в то время как лишь с частью родителей (из числа подписавших согласие на работу с детьми) была проведена беседа с целью сбора дополнительной информации об истории развития ребенка, особенностях ССР (всего 13 детей из 22-х).

Таблица 2. Распределение детей во второй группе по возрасту, полу, наличию дополнительной информации об истории развития.

Возраст	Кол-во девочек	Кол-во мальчиков	Собрана история развития (в беседе с родителями)
5-6 лет	9	8	11
6-7 лет	3	2	2

Для наблюдения не случайным образом был выбран именно утренний период (8.00-9.00). В это время в детском саду дети обычно предоставлены сами себе, игра практически никак не направлялась воспитателем, за исключением острых конфликтов между детьми или случаев коллективного баловства, дети организовывали свой досуг самостоятельно, что для нас было замечательной возможностью проникнуть в пространство детской игры, проследить ее создание, вариативность по форме и содержанию и даже ее разрушение. Детям разрешалось использовать большую часть игрушек, расположенных в игровом пространстве – некоторые, особо ценные или находящиеся в ящиках, воспитатель раздавал по своему усмотрению или по просьбе детей.

Как правило, воспитатель не задавал направление игры, не предлагал варианты сюжета, предоставляя детям возможность самостоятельного выбора (как индивидуальной, так и совместной игры). Если ребенок не знал, чем себя занять, и подходил целенаправленно с этим вопросом к воспитателю, в таком случае ребенку предлагалась методическая игра, задача (рисование, лепка, методики на конструктивную деятельность, обобщение и т.д.). Кроме того, с 8 утра начинался завтрак, и некоторые вновь пришедшие или опоздавшие дети сначала ели, а уже затем вступали в игру. Таким образом, наблюдение некоторых детей могло составлять от минимум 10 минут до полноценного часа, если ребенок приходил раньше 8:00.

На игровую комнату были предоставлены два (реже три) наблюдателя, каждый из которых занимал позицию в одном из противоположных углов комнаты и имел хороший обзор и слышимость происходящего. Еще один наблюдатель находился в раздевалке (перед входом в игровую комнату) и фиксировал приход детей, процесс переодевания, прощания с родителями и захода в группу. Все наблюдатели избегали активного прямого речевого контакта с детьми, не вмешивались в ход их игры, на внимание со стороны детей отвечали максимум улыбкой и переводили взгляд на другого ребенка. В большинстве своем дети не обращали внимание на присутствие протоколистов, не стремились вступить с ними в контакт.

По итогам качественного анализа материалов исследования в данной группе практически у всех детей так или иначе были зафиксированы следующие формы откатной феноменологии:

- снижение показателей игры (отказ от принятия роли или недолгое ее удержание по сравнению с предшествующими днями, превалирование в течение дня

более простой (предметной, двигательной, эмоциональной) игры при доступности сюжетно-ролевой, внезапные уходы из игры (нередко эмоционального типа), снижение показателей инициативности в игре, деструктивность в игре);

- снижение показателей общения и взаимодействия (уход или избегание общения, отстраненность во взаимодействии, нарастание эмоциональных форм общения, «подначивания» или провокаций другого (сверстника, воспитателя));

- снижение показателей исполнительной части действий (небрежность, неаккуратность, сужение алгоритма действий в задачах на продуктивные, конструктивные виды деятельности).

Условия, предшествующие откатам:

- ссора с родителем перед входом в группу или неправильно оформленное (нередко ритуализированное) расставание с ним, запускающее негативные эмоциональные реакции ребенка (подавленность, обиду, истерики и т.д.), дезориентировка в эмоциональности воспитателя или сверстника (в раздевалке);

- предшествующие досадные или травматичные (дезориентирующие ребенка) события; например, разыгравшийся на глазах у всех энкопрез у одного из детей (встреченный беспокойством и комментариями со стороны нянечки и воспитателя,) стал условием затрудненного в последующие дни вхождения в группу (ребенок долгое время жался в раздевалке, не решался зайти в группу, а когда заходил, «пулей» мчался мыть руки в ванную, стараясь ни на кого не смотреть, и далее весь день держался отстраненно от остальных детей);

- изменение привычных условий взаимодействия; например, у нескольких детей уровень игры и сложность ее организации зависел от наличия особых, постоянных партнёров (при их отсутствии в группе такие дети играли в одиночестве, отстраненно наблюдали за разыгрывающимися в группе действиями других детей и воспитателя, а если и включались в игры с другими детьми, то при этом переходили на более простой уровень игровых действий).

Рассмотрим подробнее перечисленную выше феноменологию отката на примере нескольких конкретных случаев. Сначала попробуем проследить условия ее возникновения у одного из мальчиков группы в один из наблюдаемых дней. В течение часа он старался построить взаимодействие с другими детьми, но нередко встречал отказ (те были заняты своими играми, в основном методическими), а также получал замечания воспитателя относительно «неправильных» или «мешающих другим» играх. В результате

ребенок нередко для построения взаимодействия использовал различные формы эмоционально окрашенной деструкции в игре, баловства, провокации и подначивания в общении, которые на время действительно привлекали всеобщее внимание.

Пример 1. «Ж. подошел к В. показать свою игрушку (Черепашку-Ниндзя). Дети несколько минут играли вместе (В. «врезался» игрушкой в Ж., а тот уклонялся). Далее Ж. вышел из игры и стал строить пирамидку из кубиков, а В. поблизости начал рушить кукольный домик внутри, устраивая беспорядок, закидывал жильцов в окно дома крича: «Помогите! Мы в клетке!!», сотрясая дом Черепашкой и посматривая на Ж. (4 мин.). Столкнувшись с неуспехом в попытках вовлечь другого мальчика в свои игры, В. подошел к столу, где пара детей собирали кубики Коса. За этим последовало замечание воспитателя: «Ты пришел собирать кубики или мешать?» В. неуверенно: «Я посмотреть». Когда В. взял в руки кубик и стал его рассматривать, воспитатель расценила это как попытку вмешательства: «Я так и думала, что ты будешь мешать», – и отослала мальчика играть «где-то в другом месте».

Мы можем констатировать узкий спектр и незначительную эффективность имеющихся у ребенка средств для построения взаимодействия как со сверстником, так и с воспитателем. Стоит отметить, что на протяжении всех занятий именно В. чаще всего вызывал остальных детей на взаимодействие, становился зачинщиком разного рода игр (чаще всего – эмоционально окрашенных), однако используемые им способы построения взаимодействия не всегда были эффективны в тех случаях, когда дети были увлечены другим занятием, были не в настроении или не понимали, как поддержать это обращение и расценивали его слишком дискомфортным (как в примере выше, когда В. «врезался» игрушкой в Ж., и примере ниже).

«В. снова обратился к Ж., пытаясь вовлечь в игру: «Спасай Черепашку-Ниндзя!», но тот никак не откликнулся на призыв, и В. продолжил играть самостоятельно в течение нескольких минут. Далее мальчик подошел показать свою игрушку компании других детей, собирающих конструктор (с кем он часто играет на занятиях). Все попытки В. завлечь остальных ребят (эмоционального обыгрывания сюжета, моделирования обстрела одного из мальчиков из оружия) оказались тщетны: дети отмахивались от него, а Ж. сначала пригрозил жалобой на него воспитателю, а потом решительно ее осуществил. После замечания воспитателя В. снова стал играть один. Через 5 минут воспитатель попросил всех помыть руки перед завтраком. Все дети, кроме В., откликнулись на просьбу

и тут же прошли в туалетную комнату. Воспитателю пришлось настоять, после чего В. нехотя прошел за всеми».

В последующем дети несколько раз при попытке В. включиться в совместную деятельность повторяли «Мы с тобой не играем». Такая незадействованность в общей игре особым образом переживалась мальчиком. Он при каждом удобном случае старался повторно подойти к ребятам, предлагал разные игры («Угадай, что в руке», показывал новые игрушки, старался эмоционально спровоцировать на догонялки), даже смиренно наблюдал из-за шкафа за ними или демонстративно отыгрывал сон на кровати перед остальными ребятами «Я спать, не мешайте» и, как результат, происходило нарастание деструктивных паттернов в игре и взаимодействии (которые подхватывались некоторыми другими детьми), переход на более простые игровые действия без особого содержания и смысла.

«В. стал собирать деревянную горку (трамплин), но как только она оказалась собрана, В. потащил ее за собой и разрушил». Через 3 минуты: «В. разобрал куклу принцессы на две части, стал есть платье, делая вид и проговаривая, что ест «чи-то мозги». Это заметила Р., и когда В. оставил игрушку, Р. повторила то же — легла на ковер и стала грызть игрушечное пластмассовое платье (молча). В. заметил, что Ж. надел чешки и готовится к танцам, подходит к Ж. и трясет его. Через минуту В. начал показывать на объявления на стенде и что-то заговорщицки шептать на ухо Ж. Мальчики засмеялись и стали собираться на занятия танцами».

Следующий пример демонстрирует хронизированный характер отката у одной из девочек из словацкой семьи, переехавшей недавно в Россию. В семье только у папы и у старшей дочери был хороший разговорный русский язык, мама же общалась с детьми на словацком. С самого первого дня посещения детского сада у Р. отмечались проблемы с вхождением в группу, взаимодействием на развивающих и игровых занятиях со сверстниками и воспитателями. Девочка долго переодевалась, долго прощалась с родителями, не решалась зайти в группу без помощи взрослого, на занятиях держалась отстраненно, играла в углу (в основном предметная игра) или наблюдала за остальными детьми, была молчалива.

В середине исследования мы смогли зафиксировать интересный вариант ее взаимодействия в игре с другим ребенком. «Д. подошел к Р., дал ей машинку «Давай, у нас будет авария. Кати ее ко мне, а я к тебе». Р. внимательно, с улыбкой взяла машинку, но не поняла, что нужно делать, ожидая действий Д. Мальчик первый оттолкнул от себя

машинку. «Вот так кати, я тебе, ты мне. Давай, раз-два-три!», командовал Д. Дети погоняли машинки друг другу несколько раз, после чего Д. ушел к другим детям, а Р. снова осталась одна и продолжила рассматривать машинку». Казалось бы, успешный игровой опыт у Р. не стал началом развертывания индивидуальной или совместной предметной игры. В дальнейшем девочка все так же не знала, как завязать взаимодействие с остальными, являлась лишь наблюдателем их игр издалека или присутствовала рядом с ними, не будучи полноценно включенной в игру.

Описанные выше дети имели кардинально разный уровень развития игровой деятельности, различия и спектр возможностей построения взаимодействия со сверстником и взрослыми (Р. в данном случае и по зоне актуального, и по зоне ближайшего развития значительно уступала В.). Тем не менее, за наблюдаемыми у них проявлениями отката видятся общие тенденции: падение мотивации, эмоциональная демонстрация неприятия другого, возврат к старым (и в этом смысле не всегда успешным) способам и средствам построения взаимодействия, снижение показателей эффективности игры и т.д., в которых нами угадывается живая ткань развития с систематически присутствующими (в виду стихийности, плохой контролируемости процесса) и долго не преодолеваемыми (хронизирующимися) препятствиями.

Интересную феноменологию взаимодействия детей и их близких удалось зафиксировать в том числе и в раздевалке, из чего становится понятным наше утверждение о влиянии досадного события на эмоциональность ребенка, ритуализацию как условие поддержания отката. Приведем ряд выдержек из протоколов, наглядно иллюстрирующих некоторые наши наблюдения.

Пример 2. «К. раздевалась самостоятельно, бабушка комментировала неправильность действий ребенка («Ты чего, зонт у батареи высохнет, нужно за шкаф поставить», «Ты неправильно сложила маечку, она мятая, я сейчас сложу как надо, ты еще не умеешь»), на что К. нередко отыгрывала протест («А зонтику хочется именно у батареи постоять», «Нет, ты не знаешь, я обычно так делаю»), либо игнорировала бабушку, после чего хмуро зашла в группу».

Примечательно, что подобной протестной картины мы не видели в других случаях, когда данного ребенка приводили родители или сосед семьи, привозящий К. вместе со своей дочерью в группу, ребенок без бабушки переодевается аккуратно и самостоятельно, расставляет и раскладывает вещи, обувь по местам, в бодром и приятном расположении духа заходит в группу.

Пример 3. «После переодевания О. застыла в ожидании. В этот раз мама попрощалась с ней около шкафчика, подтолкнула девочку к входу в группу и пошла к выходу. Девочка, сделав пару шагов, остановилась у двери и на приветственном слове сидящего за столом воспитателя метнулась обратно за мамой. Мама ввела девочку в группу, передав ее в объятия воспитателя, после чего О. спокойно отпустила маму. В течение 3 минут девочка стояла около воспитателя, слушая его разговоры с детьми, не начиная общения и взаимодействия с другими. Далее по приглашению других девочек пошла играть в куклы».

По словам матери, у девочки всегда были трудности расставания с мамой и вхождением в группу – получалось ее отпустить только через включение в этот процесс воспитателя, а дальше такая форма ритуализировалась и до сих пор используется как единственная возможная. По нашим наблюдениям, это действительно можно назвать своего рода ритуалом (ригидной, жестко зафиксированной схемой ориентировки в данной ситуации). Ведь из раза в раз никаких новых средств приветствия, вхождения в группу, построения контакта взрослыми не приносилось, поэтому девочка использовала единственную доступную, понятную и рабочую схему – нарочито тревожно, сползая на регрессию (произносила только «ма», никаких просьб более не формулировала, в ход шла особая мимика (нахмуренность, поджатие губ и т.д., при отказе – начинала канючить, намечался плач)), требовала от взрослого обустроить его вход во взаимодействие с другими. Следует отметить, что у другого ребенка из этой группы схожая проблема с помощью родителя решилась иначе, ритуализировалась по-своему (приводим в качестве демонстрации выдержку из протокола):

Пример 4. «При прощании С. проводил маму до лестницы, и стоя наверху, несколько раз с заботой повторил маме: «Все, до вечера! Пока, мам! До вечера, все, пока! Пока, мам! До вечера!», продолжая повторять последние фразы несмотря на то, что мама уже скрылась за дверью, после чего зашел в группу». В ходе беседы с родителями удалось установить, что возникшую на первых походах в сад проблему с расставанием родитель решал поэтапно, перепробовал множество средств оформления данного ритуала, придя в итоге к такой форме, – тем не менее, такое затянутое и во многом тревожное со стороны ребенка прощание все еще беспокоит маму.

Следующие примеры иллюстрируют еще один очевидный и занятный факт: то, как дети систематически откатывались на предшествующие инфантильные позиции в таком простом и уже освоенном виде деятельности как переодевание. На гиперопеку в данных

случаях указывали высокие показатели по шкалам «Симбиоз» и «Маленький неудачник» в результатах «Опросника родительского отношения», составленные А. Я. Варго и В. В. Столиным, а также характеристика детско-родительских отношений, выявленная из беседы с родителями.

Пример 5. «П. приподняла платье за подол, но не сняла его, выжидающе и беспомощно смотрела на маму, после чего мама угадала просьбу ребенка и помогла ей. Девочка медленно, неохотно сняла сапоги, прекратила переодеваться и начала «стелиться» по лавочке, рассматривая шкафчики подруг, пока мама расписывалась в журнале посещения».

Пример 6. «Р. зашла через некоторое время после мамы, медленно и неспешно. Присела с мамой на скамью, долго и медленно раздевалась. Беззвучно показала маме на замок от куртки, беспомощно смотря на нее. Мама самостоятельно расстегнула куртку ребенку».

Пример 7. В первую неделю исследования: «Мама постоянно направляла ребенка (Л.), что и за чем должно следовать в процессе переодевания («Тугие сапоги, потяни сильнее, вот, молодец», перечисляла «куртка, теперь кофта»), хотя мальчик и без того опережал ее инструкции и был способен выполнять все самостоятельно. Мама убрала снятую обувь, на что ребенок ответил «Я сам хотел».

Та же самая диада через неделю (после перерыва в несколько дней в посещении сада ребенком): «Мама начала снимать сапоги, одежду Л, пока он поникший наблюдал за этим процессом или смотрел по сторонам. «Поможешь мне?», – попросила мама, но в итоге сняла обувь с ребенка сама, затем попросила «порепетировать», чтобы Л. сам надел и снял (тот через непродолжительную паузу и напоминания мамы выполнил просьбу без особого интереса и удовольствия, очень медленно и кое-как, оставив сапоги лежать на полу и ожидая дальнейших указаний от мамы)».

Таким образом, наши наблюдения в двух детских группах показывают, что откат – ситуативный и временный, хронический и систематический – может быть усмотрен в любой спонтанной деятельности детей, будь то продуктивная, творческая задача, ситуация общения со сверстником или близким, игра и даже освоение нового действия.

Различие же второй наблюдаемой группы с первой состоит в том, что в ней спонтанная игра как деятельность была практически полностью свободна от регулирующей и ориентирующей функции взрослого – воспитателя, как правило, не вмешивался, не направлял игру детей, в то время как в первой группе ведущий занятия

эпизодически приносил необходимые средства в момент затруднений у ребенка – дополнительное объяснение, демонстрацию примера, эталона, подсказку, влиял в том числе и на мотивацию ребенка с помощью подбадривания, похвалы, объяснения, что существенно, а что несущественно для рисунка, и это нередко работало на преодоление и предупреждение отката. Можно констатировать более систематический и хронизирующий характер отката в спонтанной деятельности в детских группах, не направляемых со стороны взрослого.

Безусловно, отсутствие постоянной связи с близким окружением ребенка для прослеживания нюансов мотивации, порою большая численность группы и невозможность уследить и усмотреть за каждым, отсутствие у некоторых родителей мотива взаимодействия с психологом не позволили нам проникнуть глубоко в контекст социального бытия ребенка. Именно поэтому часто причины отката оставались от нас скрыты, а невозможность вмешательства наблюдающего в процесс стала преградой к поиску средств преодоления откатов в рамках данных групп.

Однако данные наблюдения позволили в сопоставлении с данными об истории развития детей и характеристикой их социальной ситуации развития проследить некоторую связь возникающих эпизодических и систематических откатов с контекстом жизни ребенка и системой средств его ориентировки, которая требует дополнительного изучения.

Подводя итоги, отметим три существенных тезиса:

1) Формы и виды откатов разнообразны и зависят от многих переменных: предыстории и контекста происходящего, эмоционального состояния детей, включенности или не включенности во взаимодействие, мотивационных возможностей принятия задачи, органического, соматического состояния детей.

2) Откат появляется в условиях, когда необходимые формы и средства ориентировки в стоящей перед ребенком задаче им еще не найдены или находятся в становлении. Именно поэтому основной стратегией в организации выхода из отката должно стать преодоление сложившейся недостаточности ориентировки ребенка в ситуации или актуальной для него задаче.

3) Откаты в детском развитии могут быть лишь частично зафиксированы «срезовыми» методами. Использованные, например, в нашем исследовании включенное наблюдение, опросники родительского отношения, первичный сбор предыстории развития ребенка и его ССР позволили вскрыть немалый спектр откатной феноменологии

и в очень грубом виде, но очертить возможные условия наступления отката в рисовании, игре детей, их общении и взаимодействии между собой, с близкими и педагогом.

Тем не менее, «срезовые» экспериментальные процедуры несут в себе констатированное еще Гальпериным ограничение: они не позволяют увидеть явление в его истинной природе, ограничиваясь лишь анализом уже ставших, сложившихся форм, а значит, урезают для нас возможности наиболее полного феноменологического и функционального их изучения [1]. Именно поэтому движение в изучении отката должно быть направлено не на анализ результата, его конечной формы без анализа его становления, а с заходом на территорию микро- и макрогенеза с учетом как можно большего количества переменных. Тогда становится возможным с большей достоверностью вскрыть условия и причины, некоторые закономерности его наступления, а значит предвосхитить откат и более эффективно выстраивать развивающую, коррекционную работу.

Библиографический список:

1. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 128-134.
2. Ендовицкая Т. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. М.: Просвещение, 1964. 350 с.
3. Запорожец А. В. Психология личности и деятельности дошкольника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1965. 295 с.
4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 390 с.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 527 с.
7. Мухина В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 272 с.

8. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 240 с.
9. Мухина В. С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: автореферат / В.С. Мухина. М.: АПН СССР, 1972. 39 с.
10. Хозиев В. Б. «Откат» в детском развитии как объект психологического исследования. / В. Б. Хозиев, А. Н. Долженко // Психолог. 2021. № 1. С. 1-22.
11. Хозиев В. Б. «Откат» в детском развитии: общая феноменология и принципы исследования / В. Б. Хозиев, А. Н. Долженко // Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2017. № 2 (4). С. 40-54.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
13. Bergen D. Psychological Approaches to the Study of Play // American Journal of Play. 2015. №8. Pp. 101-128.
14. Parten M. Social participation among pre-school children // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1932. №27 (3). Pp. 243–269.
15. Saxon T. (2000). Dyadic Interaction Profiles in Infancy and Preschool Intelligence / T. Saxon, J. Colombo, E. Robinson, J. Frick // Journal of School Psychology. 2020. №38 (1). Pp. 9–25.
16. Kenneth R. «Free-Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children» / R. Kenneth, K. Watson, T. Jambor // Child Development. 1978. №49 (2). Pp. 534–36.

Dolzhenko A. N. The phenomenology of rollback in preschoolers (in spontaneous activity)

The paper is concerned with a study of older preschooler's spontaneous activity. The subject matter of the study is the analysis of two children's groups (classroom of painting and spontaneous play activity and communication of children in kindergarten). The author traces and describes phenomena of rollback in child development. It is shown that rollback is too often phenomenon if an activity is organized not well or not guided from the adult's side. Overcoming of rollback is depends on child's abilities and its system of culture-specific tools used in difficult situation.

Keywords: spontaneous activity, development, rollback, orienting activity, mediation, developmental psychology, preschoolers, play, art.