

# Диагностика индивидуальных вариантов соотношения умственного и эмоционального развития учащихся I - II классов

В. Р. Шмидт

Соотнесение результатов изучения различных аспектов развития ребенка является актуальной задачей школьной психодиагностики. Ее разрешение связано с исследованием соотношения умственного и эмоционального развития. Периодизационный подход остается одним из доминирующих в изучении этого соотношения. Но насколько категории и принципы различных периодизаций обосновывают разработку методологии сопоставления диагностики познавательной и эмоционально-потребностной сфер?

В качестве центральной категории схемы развития Э. Эриксон выдвинул психосоциальную тождественность личности [8, с. 230]. В ходе решения социальных задач ребенок вырабатывает отношение к миру и себе, которое имеет положительный и отрицательный варианты формирования. Понятие «отношение» становится в периодизации Э. Эриксона одним из определяющих соотношение умственного и эмоционального развития [8, с. 226 — 228]. Сходно с ним по значению и понятие «аттитюд»: аффективно-познавательное отношение к окружающему, предложенное А. Валлоном [2, с. 131]. Однако если для Э. Эриксона ведущей характеристикой формирования отношений являлась гармоничность-дисгармоничность развития мышления и чувств [8, с. 238], то А. Валлон сосредоточивает внимание на изучении динамики развития аттитюдов, преобразования сложившихся аттитюдов под действием формирующихся [2, с. 19 — 22, 95]. Однако для качественной оценки особенностей соотношения умственного и эмоционального развития одинаково значимы характеристики как гармоничности развития, так и его динамики.

Проводя аналогию между аффектом и интеллектом, катарсисом и познанием, Ж. Пиаже утверждает общность структур и единообразие динамики развития эмоций и мышления [7, с. 128 — 130]. Положительная связь синхронности и динамики развития определила специфику исследований стадий развития Ж. Пиаже и его последователями Л. Кольбергом, Д. Флейвеллом: выделение стадий умственного развития соотносится со стадиями формирования нравственных чувств [10, с. 105 — 112, 153-154]. Одной из причин жесткой заданности развития в периодизации Пиаже является [2, с. 131, 11, с. 64] абстрагированное представление о влиянии социума на развитие ребенка [2, с. 131], [11, с. 64]. Д. Б. Эльконин, рассматривая, как и Пиаже, развитие ребенка в системах «ребенок — предмет», «ребенок — другой человек», подчеркивает значение общественной обусловленностью развития обеих систем [11, с. 76 — 77]. Расчленение детского развития на периоды преобладания аффективного или когнитивного развития повлияло на более глубокое исследование формирования системы «ребенок — предмет» по сравнению с системой «ребе-

нок — другой человек». Именно эта особенность эльконинской периодизации создала ложную иллюзию лучшей изученности психологии младшего школьника, чем подростка.

Несмотря на различия рассмотренных периодизаций развития, им присуща абсолютизация прерывистости развития, обусловленная установкой изучать формирование личности ребенка «с высоты птичьего полета». Это общее свойство периодизаций проявляется в увеличении значения либо его динамики как в периодизациях А. Валлона, Д. Б. Эльконина, либо синхронности как в концепции Э. Эриксона, Ж. Пиаже, Л. Кольберга. Изучение соотношения динамики и синхронности развития требует психологически обоснованного выявления индивидуальных вариантов взаимосвязи умственного и эмоционального развития, которые ранее определялись в эмпирических исследованиях [5].

Ограниченность периодизационного подхода проявляется в выраженной ориентации диагностико-коррекционной практики детского психолога на переходные этапы развития ребенка. Так, в арсенале специалистов имеется множество средств изучения школьной готовности ребенка и уровня развития при переходе из начального в среднее звено. Однако именно на стабильный период начального обучения приходится формирование отношения ребенка 7-10 лет к себе как ученику, «опосредованное уже ранее сложившимися качествами его личности» [1, с. 59]. Наше исследование развития самоотношения учеников от I ко II классу показало, что его формирование не исчерпывается поступательной динамикой и характеризуется рядом сензитивных периодов, приходящихся на разные стадии начального обучения. Был выявлен аспект умственного развития, тесно связанный с развитием рефлексии самоотношения учеников I—II классов, — преобразование дошкольного понятийного опыта.

Сопоставление динамики и синхронности формирования самоотношения детей и систематизации дошкольного понятийного опыта определило индивидуальные варианты соотношения эмоционального и умственного развития учащихся I—II классов.

Для изучения отношения ребенка к себе как ученику была разработана методика неоконченных предложений, включающая 4 группы индукций, побуждающих детей к высказываниям. I группа запрашивала об отношении к учебным предметам и школе вообще, II — о достижениях и неудачах, III — о различных учебных ситуациях, IV — о транспективе школьной жизни и жизни ребенка вообще. Была подтверждена ретестовая надежность, внутренняя согласованность методики, идентичность устной, индивидуальной и письменной фронтальной форм ее проведения. Анализ высказываний учащихся I — III классов выявил ряд возрастных особенностей развития самоотношения. Для сопоставления высказываний учащихся использовалось угловое преобразование Фишера.

Наиболее полно осознание себя школьником у детей первого года обучения проявляется в эмоциональном принятии — неприятии учебных предметов (уровень значимости различий со II классом  $p < 0,014$ ), подчеркивании атрибутивной стороны учебного процесса ( $p < 0,001$ ) и необходимости соблюдать школьные правила ( $p < 0,013$ ). По преимуществу самоотношение первоклассников выражается в высказываниях «Я должен...» и «Я люблю...», которые тесно переплетаются. В высказываниях 32 % учащихся I класса наблюдается рассогласование, а иногда и явное противоречие по отношению к правилам школьной жизни. Например, одна и та же девочка отмечает: «На уроке математики... я никогда не подсматриваю к соседу» и «Мне не всегда удается... разглядеть, что там решает мой сосед в тетради». Другой ребенок отмечает: «Мне... никто не помогает делать домашнее задание» и «Во время диктанта или изложения мне... надо писать так, как мама дома показала». В отличие от большинства сверстников эти дети не могут безусловно принять школьные требования, что приводит к аффективному конфликту между сознательно и бессознательно действующими мотивами [1, с. 253]. Раннее выявление наличия внутреннего конфликта в отношении ребенка к себе и школе способствует построению адекватной тактики взаимодействия педагога с ребенком.

Отличительной особенностью самоотношения второклассников является формирование предпосылок качественной направленности интересов. Значимо чаще, чем младшие и старшие дети, учащиеся II класса оценивают свои успехи и предпочтения в учебе (уровень значимости различий с I классом  $p < 0,001$ , с III —  $p < 0,02$ ), труде ( $p < 0,02$ ), досуговой активности ( $p < 0,05$ ). Вместе с тем только выполнение методики детьми II класса характеризуется значительным количеством высказываний о желании приобрести что-либо: «Раньше я... не хотела ролики, а теперь больше всего хочу», «Когда я закончу школу... я куплю черный джип и поеду в путешествие», «Я не хочу... получить куклу на день рождения, хочу красное платье» и т. д. Можно сделать вывод, что самоотношение ученика II класса связано с постепенным осознанием своих желаний. Переход от I ко II классу — это в том числе и переход от формулы «Я должен» к «Я хочу». Этот важный переход в развитии самоотношения обуславливает некоторые издержки в формировании самооценки ученика II класса, подробно описанные в исследованиях А. В. Захаровой [4, с. 33]. Спорным представляется определение этого варианта развития самооценки как дисгармоничного, так как его можно рассматривать как пробу сил ребенка в утверждении своих стремлений. Значительная часть высказываний учащихся II класса связана с указанием на отрицательное переживание различных травмирующих учебных ситуаций или на их симптоматику. От II к III классу количество таких высказываний уменьшается ( $p < 0,03$ ), зато увеличивается количество высказываний, объясняющих причину возникновения переживания (страх получить плохую отметку, насмешливое отношение одноклассников или учителя, стыд за неспособность выполнить задание) или указывающих на опыт совладения с травмирующими переживаниями ( $p < 0,001$ ).

От II к III классу интенсивно формируется отношение к своему прошлому и возможному будущему учебному опыту. Часть второклассников (16,5 %) и большинство третьеклассников (54 %) оценивают себя через сопоставление себя во времени. Причем отношение к хронотопу школьной жизни содержится не только в высказываниях по индукциям, указывающим на временной план (IV группа), но и по другим группам: «Мне не всегда удается... решить задачу, но потом я обязательно научусь», «На уроке чтения... во II классе учительница нам читала, а теперь только мы», «Когда я отвечаю перед классом... я не теряюсь как, в I классе» и т. д.

На основе проведенного анализа высказываний 219 учащихся I—III классов были определены рефлексивные и внерефлексивные типы высказываний. К последним относились высказывания, упоминающие исключительно процессуальную сторону учебного труда, содержащие указание на отметку без объяснения отношения к ней, формальное упоминание о хронотопе своей жизни («Когда я не был школьником... я ходил в сад», «Мне... 7 лет», «Раньше я... учился во II классе», «Через год... я перейду во II класс»). Категоризация рефлексивных высказываний охватывала упоминание о взаимодействии с другими, ссылку на переживания и желания, характеристики своего поведения, самочувствия, учебы, интересов, достижений, отношение к своему взрослению, будущему и т. д. Главным принципом отличия рефлексивных высказываний от внерефлексивных было наличие или отсутствие указания ребенка на отношение к себе или своей школьной жизни. На основе сопоставления выполнения методики учащимися в I и II классах по динамике количества и содержания рефлексивных высказываний было выделено 3 положительных и 3 отрицательных варианта развития самоотношения. Выявление и описание индивидуальных вариантов формирования личности позволяет определить возможные взаимосвязи между различными компонентами психического развития [5, 6].

Наиболее распространенным положительным вариантом развития самоотношения было умеренное увеличение рефлексивности, которое по преимуществу проявилось в усилении рефлексивного отношения детей к различным учебным ситуациям, своим достижениям и неудачам. Это согласуется с возрастными тенденциями развития самоотношения ребенка

от I ко II классу. Одна из учениц, Наташа Г., показавшая умеренное возрастание рефлексивности, в I классе проявила рефлексивное самоотношение лишь при оценке своего самочувствия и взросления. По отношению к учебным ситуациям ее отличала явная процессуальность: «Во время диктанта или изложения мне... нужна линейка», «Я делаю домашнее задание... и примеры». Лишь по индукции «Когда я отвечаю перед классом...» девочка дает лаконичный, но отношенческий ответ: «Я стесняюсь». Во II классе Наташа показывает вполне сформированное отношение к себе в учебных ситуациях: «Когда я отвечаю перед классом... я иногда забываю, что хотела сказать, и тогда поправляют ученики», «Я делаю домашнее задание... сначала трудное, потом легкое» и т. д. Усиление рефлексивного отношения Наташи к себе как ученице проявилось, по мнению педагога, в преодолении зависимости от учебной отметки, возникновении стремления выполнять задания, несмотря на их сложность и непонятность.

Другим вариантом положительной динамики развития самоотношения является значительное увеличение рефлексивности, означающее переход от внерефлексивного отношения к осознанному. Все дети, показавшие этот вариант формирования самоотношения, отличались явно недостаточной готовностью к обучению. Однако при поступлении в школу у них начали складываться позитивные отношения с учителями, которые зачастую полностью не отдавали отчета в том, что существенно оптимизируют социальную ситуацию развития этих детей. Так, в I классе Алеша М. проявил формальное отношение к себе как ученику. Его высказывания имели исключительно процессуальный и атрибутивный характер: «В школе... уроки чтения, русский язык, математика», «Во время диктанта или изложения мне... пишу», «Мне... нужна линейка» и т. д. Во II классе мальчик показал рост рефлексивных высказываний по всем группам индукций. Его отношение к школе и себе во II классе отличалось чертами, свойственными и первоклассникам (эмоциональное принятие школьной ситуации), и второклассникам (оценка предпочтений, достижений, способов учебной работы). «В школе... красиво и хорошо, даже можно ходить», «Во время диктанта или изложения мне... надо сидеть прямо и не крутиться, потому что можно некрасиво написать», «Мне... нравится играть в слона» и т. д. Этот вариант формирования самоотношения может быть объяснен идеей Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, реализация возможностей которого непосредственно зависит от благоприятствующих внешних условий [3, с. 399 — 400].

Динамика развития самоотношения может проявляться не в увеличении количества рефлексивных высказываний от I ко II классу, а в изменении их содержания. Третьим положительным вариантом развития самоотношения является сохранение высокого уровня рефлексивности и в I, и во II классе. Дети, имеющие этот вариант динамики развития самоотношения, отличались высоким уровнем школьной готовности. Обстановка их жизни располагала к формированию предпосылок осознанного отношения к себе как ученику: родители обсуждали с детьми проблему подготовки к школе, а затем и возникающие трудности обучения, ученики с самого начала приучались к самостоятельному выполнению домашних заданий и контролю за готовностью к занятиям. Отношение к себе как ученице Иры Б. в I классе тесно связано с самооценкой: «На уроке математики... я всегда правильно отвечаю», «Мне не всегда удается... писать безошибочно». Свое позитивное отношение к школе она связывает с удовлетворением познавательных потребностей: «Сейчас мне в школе... очень хорошо, и я узнала много нового», «Раньше я... была маленькая и глупенькая» и т. д. Во II классе эта связка эмоционального принятия и познавательной активности сохраняется. Однако ученица начинает ориентироваться на оценку взаимоотношений с другими: «На уроке русского языка... учительница меня редко спрашивает». Самооценка дополняется объяснением своих неудач и возможных путей их преодоления: «Во время диктанта или изложения мне... не всегда удастся красиво написать, потому что я спешу», «Мне не всегда удается... выделять суффиксы, приставки, окончание» и т. д. Учитель высоко оценивает продвижение

Иры в овладении учебными навыками и отмечает быструю адаптацию девочки к условиям школьной жизни.

Изучение особенностей динамики формирования самоотношения, а не только его личных особенностей, с одной стороны, существенно индивидуализирует процесс интерпретации диагностических данных, а с другой стороны, позволяет оценить относительную успешность развития [3, с. 396]. Ее учет, по мысли Л. С. Выготского, приобретает особое значение для оценки уровня развития неуспешного ребенка. Таким образом, важно выявить не только различные положительные варианты развития самоотношения, но и отрицательные. Наиболее распространенным отрицательным вариантом было умеренное снижение количества рефлексивных высказываний от I ко II классу. Однако за незначительным количественным изменением обнаруживается сохранение и усугубление проблемы, с которой ребенок справиться не может. Сергей А. в I классе показал явное рассогласование между эмоциональным принятием школьной жизни («В школе... мне нравится», «На уроке математики... я люблю решать») и нежеланием посещать школу («Я не хочу... ходить в школу», «Сейчас мне в школе... плохо»). Сережа не испытывал проблем общения, достаточно хорошо успевал. Но во II классе противоречие между интересом к отдельным сторонам школьной жизни и ее общим непринятием переходит в явное отвержение школы: «Когда я отвечаю перед классом... я взрываюсь», «Раньше я... ходил в сад, но я работал» и т. д. Значительная аффектация отношения к себе как ученику проявляется в выраженном нежелании ребенка обсуждать школьные проблемы. Несформированность перспективы школьной жизни существенно затрудняет целеобразование учебной работы. Преодоление отрицательного отношения к школе началось с активизации познавательных интересов ребенка, которые ранее в школе не удовлетворялись.

Следующий вариант отрицательной динамики развития самоотношения обусловлен феноменом «интеллектуальной пассивности», описанным Л. И. Божович и связанным с невыделенностью интеллектуальных процессов из практической деятельности ребенка [1, с.89]. От I ко II классу у части детей резко снижается рефлексивное отношение к себе. Олеся М. при поступлении в школу и в I классе отличалась явно положительным отношением к школе и своему статусу ученицы. Оно было обусловлено стремлением получать хорошие отметки (20 % от всех высказываний), стремлением к взрослению («Раньше я... была маленькая, а теперь я уже выросла») и общению («Мне... нравится на перемене играть»). Учительница отмечала ответственное отношение Олеси к учению, но в то же время указывала на ее безынициативность в познавательных играх. Родители девочки не считали, что у нее могут возникнуть проблемы с учением, и продолжали внушать, что учеба — ее главный труд. Во II классе неуспехи в учебе, несформированные познавательные интересы изменили ее отношение к себе и школе. Большинство высказываний имело явно процессуальный характер. Отрицательное отношение к школе было выражено лаконично, но без околичностей: «Сейчас мне в школе... не нравится». Успех коррекции отношения ученицы к школе и себе связан с изменением отношения ее родителей к учебным проблемам ребенка, пониманием ими значения познавательной активности ребенка.

Усиление внимания родителей к самоотношению ребенка становится необходимым условием коррекции и следующего варианта отрицательного развития самоотношения — сохранения внерефлексивного отношения к себе как ученику от I ко II классу. Этот вариант развития самоотношения показали как очень хорошо успевающие дети, так и неуспевающие. Сглаживание школьных проблем, как и их перепроизводство, существенно замедляет развитие рефлексивного самоотношения. Павел Е., по мнению педагога, являлся беспроblemным учеником: родители всегда следили за его подготовкой к занятиям, регулярно посещали школу. Главным требованием к сыну было не получить двойку. В I классе высказывания мальчика были насыщены указаниями на взаимодействие с родителями и педагогом. Основным мотивом учения оставалось долженствование. И во II классе незначительное ко-

личество рефлексивных высказываний сосредоточено на желании делать все как надо: «Я делаю домашнее задание... и у меня все получается», «Во время диктанта или изложения мне... хочется сделать все правильно». Остальные высказывания Паши формальны и касаются процессуального аспекта статуса ученика. Ориентируясь на внешние критерии труда, ученик практически не вырабатывает собственных приемов выполнения учебных действий. Этот важный аспект развития ребенка игнорируется и его взрослым окружением.

Выяснение взаимосвязи вариантов динамики развития самоотношения учащихся I—II классов с их умственным развитием позволило выявить, во-первых, тот аспект мышления детей, который наиболее тесно связан с уровнем рефлексивности, осознанности себя как ученика, во-вторых, варианты соотношения динамики и синхронности развития формирования самоотношения и умственного развития.

Школьное обучение существенно преобразует сложившийся ранее интеллектуальный опыт ребенка. Но и для последующего развития научных понятий «...развитие житейских понятий должно достигнуть известного уровня» [3, с.418]. Для учащихся I—II классов, только приступивших к систематическому изучению научных понятий, возможность построения диагностической методики на основе понятий учебного курса ограничена, поскольку дети усваивают и получают опыт применения лишь отдельных свойств понятий, не владея их системой. Таким образом, диагностика преобразования дошкольного понятийного опыта, с одной стороны, приобретает особое значение для раннего выявления проблем вербального компонента мышления младшего школьника, а с другой стороны — становится одним из оптимальных путей изучения динамики умственного развития учащихся от I ко II классу.

Особое значение для когнитивизации эмоционального опыта ребенка имеет содержание популярных сказок [9]. Изучение сказок входит в программы как дошкольного, так и школьного обучения. Включение сказочного содержания в тест умственного развития способствует созданию позитивного отношения детей к тестированию. Тест преобразования понятийного опыта (ТППО) был разработан на основе содержания сказок и включал 4 субтеста. Тест разработан в двух параллельных формах. Определена его ретестовая надежность, взаимозаменяемость форм, внутренняя согласованность каждого субтеста и теста в целом.

I субтест, «Осведомленность», предназначался для диагностики уровня информированности детей об элементарных литературоведческих понятиях, авторах сказок, сюжетных линиях (Ю заданий), например: «Сказка «Двенадцать месяцев» С. Я. Маршака — это... а) длинная сказка; б) новогоднее представление; в) сказка в стихах; г) сказка-пьеса».

II субтест, «Аналогия», выяснял, какие логико-функциональные связи ребенок умеет или затрудняется устанавливать на сказочном материале (10 заданий): «Баба Яга: Кощей Бессмертный = Лиса Алиса: ? а) Дуремар; б) Кот Базилио; в) Карабас Барабас; г) деньги».

III субтест, «Обобщение», был направлен на изучение оснований, которые использует ребенок для систематизации понятий из сказок (10 заданий): «Ступа, помело, избушка на курьих ножках —...»

IV субтест, «Классификация», предлагал детям исключить одно из четырех понятий, не подходящее к трем другим (15 заданий): «Бармалей, сказочный злодей, Карабас Барабас, Кощей Бессмертный».

Несомненно, успех выполнения подобных заданий зависит от компетентности ребенка, складывающейся под влиянием опыта чтения и просмотра фильмов, обсуждения и проигрывания сюжетов, поведения персонажей. Но преобразование дошкольного понятийного опыта существенно зависит и от того, какова внутренняя позиция ребенка по отношению к предлагаемым ему школой приемам работы со словом, а также от того, осознает ли ребенок изменения в своей познавательной сфере, все более связанной с учебной деятельностью. Сопоставление результатов выполнения ТППО учащимися с положительной и отрицатель-

ной динамикой развития самоотношения подтвердило это предположение. В качестве статистической процедуры использовался U-критерий Манна — Уитни. По всем субтестам, кроме «Осведомленности», получены значимые различия на уровне  $p < 0,01$ .

Учащиеся, сохраняющие низкий уровень рефлексии или переходящие от рефлексивного к формальному самоотношению, характеризуются формальным выполнением умственных действий. Логико-функциональные связи у них смешаны, более сложные подменяются упрощенными. Например, по заданию «Кот Базилио: подлость = Кот в сапогах: а) честность; б) находчивость; в) людоед; г) сапоги» ни один из детей с отрицательной динамикой самоотношения не дает правильного ответа, а большинство из них выбирают ответ под литерой «а», подменяющий поиск существенного признака установлением более примитивного отношения противопоставления. При установлении родо-видовых связей эти учащиеся часто подменяют их ассоциативными.

Большая представленность ассоциативных связей характеризует и выполнение ими III субтеста. Например, доля ответов типа «Ступа, помело, избушка на курьих ножках — в лесу» среди всех второклассников составляет 4,1 %, среди описываемой группы детей — 8,6 %. У школьников с отрицательной динамикой самоотношения значительно больше ответов, содержащих пустые лексемы, неправомерно широкие обобщения: «Буратино, папа Карло, Дуремар — мужчины» (25 % по всей выборке, 30 % по группе). В то же время ученики с отрицательной динамикой самоотношения гораздо реже дают ответы, содержащие и родовой, и видовой признак (11,6 % по всей выборке, 4,2 % по группе). Доминирование формальных, поверхностных оснований для осуществления умственных действий подтверждается и ответами этих детей на задания субтеста «Классификация». Доля формальных ответов по IV субтесту составляет 13,8 % среди всех второклассников, 24 % среди учащихся с отрицательной динамикой формирования самоотношения. Например, 91,7 % этих детей выбирают ответ под литерой «б» в задании «а) «Гадкий утенок», б) «Огниво», в) «Красная Шапочка», г) «Снежная Королева», обосновывая свой ответ тем, что это самое короткое название. Итак, можно утверждать, что сохранение внерефлексивного отношения к себе как ученику или утрата полноценного рефлексивного отношения затрудняет процесс переноса ребенком полученного в учебной практике интеллектуального опыта на понятийные структуры, сложившиеся до школы.

Сопоставление интенсивности формирования отношения к себе как ученику и успешность выполнения ТППО учащимися с разными вариантами положительной динамики самоотношения выявило сложную зависимость между умственным и эмоциональным развитием. Наиболее успешно ТППО выполнялся детьми с ровно высоким уровнем рефлексивности самоотношения и в I, и во II классе. Эти учащиеся успешно выполняют задания, связанные с выделением характеристик персонажей, анализом их взаимоотношений, с различением обобщающих понятий и конкретных. Особенностью выполнения ТППО этой группой учащихся было сохранение эмоционально-непосредственного отношения к сказкам при интенсивном формировании логико-рациональных приемов работы с понятием. Эта особенность ярко проявилась при выполнении субтеста «Обобщение», когда ученики в качестве видового признака использовали указание на эмоциональное отношение к героям и в то же время верно указали родовой признак понятий. Таким образом, соотношение умственного и эмоционального развития в этом случае характеризуется выраженной синхронностью.

Наименее успешно с ТППО справились (среди учащихся с положительной динамикой) дети с интенсивным развитием рефлексивности самоотношения, по сути совершающие переход от внерефлексивного к осознанному самоотношению. Тестирование проходило неровно: одни субтесты выполнялись на средневысоком и среднем уровне, другие — на средненизком и низком. Значительное количество ошибок типично для осуществления первоклассниками умственных действий: конкретизация логико-функциональных связей, обобщение и классификация понятий через указание эмоционального отношения. Можно сде-

лать вывод, что преобразование дошкольного понятийного опыта учащихся со стремительным возрастанием рефлексии самоотношения происходит замедленными темпами, однако имеет явно неформальный характер. Соотношение умственного и эмоционального развития этих детей отличается явной асинхронностью: самоотношение формируется гораздо быстрее, чем систематизация понятийного содержания, усвоенного до школы. Асинхронность развития в сочетании с явной сензитивностью ребенка к формированию самосознания может обосновать выбор оптимального содержания для коррекционно-развивающей работы.

Многочисленная группа детей с умеренным развитием рефлексии самоотношения характеризуется типичными для второклассников особенностями выполнения ТППО, средне-высоким и средним уровнем работы с субтестами. Приобретая логические приемы работы с понятиями, эти дети быстро утрачивали эмоционально-непосредственное отношение к сказочному содержанию. Коррекционная работа в этом случае должна иметь комплексный характер, оптимизировать познавательную активность ребенка через осознание им собственных способов выполнения интеллектуальных задач.

«Динамика процесса всегда должна выводиться, — писал К. Левин — из связи конкретного индивидуума с конкретной ситуацией» [6, с. 157]. Отличительной чертой новой психологии, по его мнению, было признание равнозначимости закономерности и конкретности индивидуального случая. Необходимость выделения эмпирических закономерностей развития ребенка, по мысли Л. И. Божович, подчиняется задаче изучения конкретной личности ребенка, «особенно в той части, где оно приобретает характер активного воздействия на личность» [1, с. 90]. Соотнесение результатов диагностики эмоционального и умственного развития обосновывает выделение индивидуальных вариантов формирования личности ребенка, что в свою очередь определяет приемы работы с ребенком и его взрослым окружением.

## Литература

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности /Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.
2. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
4. *Захарова А. В.* Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
5. *Индивидуальные варианты развития младшего школьника* /Под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. М., 1973.
6. *Левин К.* Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. 1990. № 5.
7. *Пиаже Ж.* Аффективное и когнитивное бессознательное // Вопросы психологии. 1996. № 6.
8. *Принцип развития в психологии* / Под ред. Л. И. Анцыферовой М., 1978.
9. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* /Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича. М., 1986.
10. *Развитие личности ребенка* / Под ред. А. Н. Фонарева. М., 1987.
11. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.