

Т.Н. Васильева

**ФОРМИРОВАНИЕ САНОГЕННОГО
МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА**

**Калининград
1996**

Т.Н. Васильева

ФОРМИРОВАНИЕ САНОГЕННОГО
МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА

Учебное пособие

Калининград
1996

Васильева Т.Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1997. - 48 с. - ISBN 5-88874-072-1.

Раскрываются сущность, место саногенного и патогенного мышления в структуре личности младшего школьника, выявляется их специфика в свете педагогических проблем, содержится программа формирования саногенного мышления младшего школьника.

Предназначено для студентов педагогического факультета университета, учителей и практических психологов сферы образования.

Рецензент: заведующий кафедрой психологии труда и инженерной психологии Ярославского государственного университета, доктор психологических наук, профессор А.В.Карпов.

Печатается по решению редакционно-издательского Совета Калининградского государственного университета.

Татьяна Николаевна Васильева

**Формирование саногенного мышления
младшего школьника**

Учебное пособие

Лицензия №020345 от 27.12.1991 г.

Редактор А.М.Соколова.

Подписано в печать 25.03.97. Формат 60х90 1/16.

Бумага для множительных аппаратов. Ризограф.

Усл. печ. л. 3,0. Уч.-изд. л. 3,0. Тираж 200 экз. Заказ

Калининградский государственный университет,
236041, Калининград обл., ул. А.Невского, 14.

Введение

В традиционной психологии под мышлением принято понимать неразрывно связанный с речью социально обусловленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, то есть опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы. В данном определении А.В. Брушлинского сосредоточен обобщенный взгляд на сложнейшее явление психики - мышление. Но совершенно очевидно, что термином “мышление” в психологии часто обозначаются качественно разнородные процессы. Это достаточно отчетливо просматривается в процессе сопоставительного анализа видов мышления: теоретическое - практическое, интуитивное - аналитическое, продуктивное (творческое) - репродуктивное, произвольное - непроизвольное, наглядно-действенное (образное) - словесно-логическое.

Перечисленные виды мышления ориентированы в основном на внешние объекты. Но для осуществления жизнедеятельности человеку недостаточно быть сосредоточенным на внешнем по отношению к нему мире. Он должен уметь контролировать свои эмоции, действия, то есть глубоко осознавать самого себя. До недавнего времени в психологии существовала только одна попытка классифицировать мышление по ориентированности на внешний - внутренний мир: реалистическое - аутистическое (О.К. Тихомиров). Тем более ценной является попытка профессора Ю.М. Орлова проанализировать мышление, ориентированное на самосознание, самоуправление: саногенное - патогенное. Именно это мышление в свете психолого-педагогических проблем младшего школьного возраста является предметом анализа в настоящем учебном пособии.

Основные критерии отбора материала для данного учебного пособия были следующими. Первый критерий определялся ориентацией на новизну научной проблемы. Если в работах Ю.М. Орлова обозначен саногенный подход к рассмотрению мышления в общем плане, а у О.С. Гребенюка (6) он упоминается в свете педагогических проблем развития индивидуальности ребенка, то ни в отечественной, ни в зарубежной психологической литературе мы не встретили анализа проблем саногенного мышления относительно младшего школьного возраста.

Второй критерий обусловлен тем, что современная школа идет по пути интенсификации учебного процесса. В связи с этим важной становится задача внедрения в школьную практику валеологического подхода к организации образа жизни и обучения детей. Настоящее учебное пособие позволит подготовить будущих учителей к решению этой задачи.

Третий критерий связан с анализом статистических данных, которые были получены в результате исследований, проведенных в 1995-1996 годах группой студентов педагогического факультета Калининградского университета под руководством преподавателей кафедры педагогики начального обучения в школах г. Калининграда. Из 210 обследованных детей девяти-десятилетнего возраста

54,7 % в той или иной степени обладают патогенным мышлением и нуждаются в психокоррекции. Это обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что существует большая потребность в поисках путей, подборе средств формирования саногенного мышления младшего школьника.

Четвертый критерий определяется потребностью обновления учебно-методического обеспечения учебного процесса на педагогическом факультете КГУ. В связи с переходом на пятилетнюю форму обучения, новый учебный план переориентирован на формирование личности будущего учителя и его готовности к воспитанию личности младшего школьника.

Пособие состоит из четырех глав. Первая глава знакомит читателей с содержанием понятий “саногенное” и “патогенное” мышление с позиции отечественных и зарубежных специалистов. Во второй главе определяется место саногенного мышления в структуре личности младшего школьника. В третьей главе рассматривается характер мышления ребенка в связи с учебными и социальными процессами в начальной школе. В четвертой главе предлагается программа формирования саногенного мышления младшего школьника.

Автор выражает благодарность студентам педагогического факультета Калининградского университета, принимавшим участие в исследовании саногенного мышления младшего школьника.

Глава 1. САНОГЕННОЕ И ПАТОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ

Каждый человек в своей жизни неоднократно попадает в ситуации, которые создают условия для переживания астенических эмоций: обиды, стыда, разочарования, тоски и др. Одни из нас на фоне настоящих эмоций теряются, становятся неработоспособными. Другие умеют быстро справиться с собой, взбодриться, найти достойные ориентиры в жизни. От чего это зависит? Какие качества личности помогают выбрать оптимальный способ поведения? Имеют ли значение в подобных ситуациях индивидуальные особенности мышления человека? На эти и многие другие вопросы пытались и пытаются найти ответы специалисты в области психологии, медицины, педагогики. В современной психологии затронутый круг вопросов является составной частью проблемы саногенного мышления.

В отличие от традиционного понимания мышления как совокупности умственных действий, с помощью которых в уме решается определенная проблема (в основе - внешние цели), термин “саногенное мышление” (СМ) отражает решение внутренних проблем (например, как ослабить страдание от обиды, переживание неудачи и т.д.).

Что же известно науке о саногенном мышлении? Исследований немного. Имеются работы зарубежных специалистов (Р.Бернс, К.Бютнер, Д.Джампольски, М.Джеймс, Д.Джонгвард, Э.Ле Шан, М.Раттер, З.Фрейд, К.Хорни и др.), а также отечественных ученых (Э.М.Александровская, А.Б.Добрович, И.В.Дубровина, А.И.Захаров, Н.Козлов, В.Леви, В.Я.Семке, М.Тышкова и др.). В основном авторы в своих работах уделяют внимание отдельным формам проявления саногенного мышления, а также конкретным приемам формирования его элементов. В

меньшей степени специалисты затрагивают вопросы сущности, природы и механизмов саногенного мышления. Так, например, З.Фрейд убежден, что невроз как болезнь психики порождается культурными мыслительными автоматизмами поведения¹. К.Юнг отмечает, что необходимо преодолеть способы мышления, понимания, определяемые архетипическими особенностями личности². То есть управлять своим мышлением в соответствии с правилами саногенности, которые не всегда совпадают с логическими. К.Хорни считает, что часто поведение человека регулируется культурными факторами, поскольку наша культура оказывает огромное воздействие на рациональное мышление, возвеличивая его и считая иррациональное начало чем-то более низким³. М.Джеймс предполагает, что в основе саногенного мышления лежит осознание как способность понимать то, что происходит в настоящем. Осознающая личность знает свой внутренний мир чувств, фантазий, не боится и не стыдится его, мысль и тело при этом реагирует в унисон ситуации “здесь и теперь”⁴.

Наиболее систематизированно и объемно проблема саногенного мышления рассмотрена Ю.М.Орловым. Он считает, что основная роль саногенного мышления - это создание условий для самосовершенствования: гармония черт, согласие с самим собой и окружающим, устранение плохих привычек, управление своими эмоциями, контроль своих потребностей. Мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, предотвращает заболевания, Ю.М.Орлов предлагает называть саногенным, то есть порождающим здоровье. Соответственно, обыденное мышление, находящееся во власти привычного и автоматизмов, программируемых требованиями культуры, можно назвать патогенным, то есть мышлением, порождающим болезнь⁵.

Характеристика патогенного мышления (ПМ)

Патогенное мышление нельзя отождествлять с патологическим, которое является характерным признаком психически больных людей. Патогенное мышление вполне нормально, но содержит такие яркие черты, которые способствуют напряжению психики, формированию реакций и стереотипов поведения, вовлекающих человека в конфликты. Следствием этого может быть ухудшение психического и соматического здоровья.

Черты патогенного мышления наиболее полно представлены в трудах Ю.М.Орлова (11, 12, 13), Д.Джонгварда и М.Джеймса (8), Э.Берна и Ф.Перлза (2). Кратко опишем основные из них.

¹ См.: Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - М., 1989. - С. 427.

² См.: Юнг К. Психологические типы // Психология индивидуальных различий: Тексты. - М., 1982. - С. 17.

³ См.: Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М., 1993. - С. 37-38.

⁴ См.: Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать М., 1995. - С. 291-292.

⁵ См.: Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности М., 1991. - С. 141-142.

1. Полная свобода воображения, мечтательность, отрыв от реальности. Такая произвольность воображения легко актуализирует отрицательные образы, которые сопровождаются отрицательными эмоциями и инструментальными реакциями. Например, обдумывание обиды приводит к обдумыванию плана мести, ощущению униженности, выводам о никчемности жизни и т.д.

2. Неумение осуществлять акт прекращения мышления, то есть стоп-реакцию. Структура акта патогенного мышления может быть представлена в следующем виде: размышление (воображение) - переживания - закрепление образов (по законам научения) - приобретение большой энергии чувств - накопление отрицательного опыта. Например, акт воспоминания стыда, получивший сильное отрицательное подкрепление, не сдерживается человеком, а вновь и вновь воспроизводится им, приобретая огромную энергию чувств. Так обиженный человек превращается в обидчивого, потерявший веру в себя - в неуверенного, с низкой самооценкой, струсивший - в патологического труса. Не умея исполнить стоп-реакцию, человек дает простор научению, закрепляющему акты патогенного мышления.

3. Отсутствие рефлексии, то есть неспособность рассматривать себя и свое поведение как бы со стороны. Это приводит к полному погружению в ситуацию даже после того, как она прошла, отождествлению себя с отрицательно окрашенными образами воображения, к ненормальным поведенческим реакциям.

4. Тенденция лелеять в себе и сохранять обиду, ревность, стыд, страх и др. Эта черта патогенного мышления обычно сочетается с невежеством и неприятием принципов психогигиены. Человек как бы отдает себя во власть негативного состояния, не осознает тенденции формирования патологии. Большое значение здесь имеют культурные традиции и стереотипы. Если традиционной является мысль о том, что обида должна быть отмщена, то естественным будет сохранение своей обиды, обдумывание планов мести.

5. Неосознанность тех умственных операций, которые порождают эмоцию. Человек, не знающий как порождается эмоция, не в состоянии ни понять, ни контролировать автоматизированные действия ума. Поэтому он относится к эмоциям как к реальности, которая не зависит от него. Возникает чувство бессилия, невозможности справиться с ситуацией. Это порождает страдания, стрессы, неврозы.

6. Тенденция жить воспоминаниями. Люди с патогенным мышлением редко живут в настоящем. Вместо этого они уничтожают настоящее, сосредотачиваются на своих ошибках в прошлом, жалеют себя и перекладывают ответственность за свои действия на других. У таких людей нет опоры и надежды на будущее.

7. Ожидание негативных событий, несчастий в будущем. Некоторые носители патогенного мышления живут со страхом будущих несчастий, вызывают их в своем воображении и многократно проигрывают по патогенному "сценарию". Таким образом, эти люди беспокоятся сверх меры из-за своих реальных и воображаемых предчувствий, занимают сознание мыслями, не относящимися к делу в текущий момент.

8. Тенденция прятать свое настоящее лицо под маской. Большую часть своего времени носители патогенного мышления играют роли, притворяясь, манипулируя, повторяя роли своего детства и навязанные стереотипы поведения. Примечательно, что для играющего роли сама игра часто более важна, чем реальность.

9. Избегание взаимной близости (привязанности) и отторжение честных и откровенных отношений с окружающими людьми. Вместо этого формируется или привычка манипулировать другими так, чтобы те поступали в соответствии с их ожиданиями, или тенденция жить, следуя предсказуемым ожиданиям других.

10. Неумение эффективно использовать свои интеллектуальные способности. Люди с патогенным мышлением направляют свои умственные способности на рационализацию и интеллектуализацию. При рационализации они пытаются придать своим патогенным мыслям благовидные предлоги, при интеллектуализации - стремятся засыпать других пустым красноречием. Именно по этой причине многие потенциальные возможности человека остаются скрытыми, нереализованными и неосознанными.

Обобщив наиболее яркие черты патогенного мышления, Ю.М.Орлов выделяет следующие формы его проявления:

- патогенная психологическая защита (агрессия, страх, бегство в мир фантазии и др.);
- патогенный характер эмоций (обида, вина, стыд и др.);
- парадигма насильственного управления (ролевые ожидания, социальный стереотип, мщение, угрозы и пр.).

Характер проявления перечисленных выше форм патогенного мышления у младших школьников будет отражен во II и III главах.

Характеристика саногенного мышления (СМ)

В отличие от патогенного саногенное мышление способствует оздоровлению психики, снятию внутренней напряженности, устранению застарелых обид, комплексов. Саногенное мышление осознанно, произвольно. Цель такого мышления также определена сознательно. Например, человек может размышлять над ситуацией с целью не обижаться на других или не ревновать. Какие черты наиболее ярко характеризуют саногенное мышление?

1. Достаточно высокий уровень сосредоточения и концентрации внимания на объектах размышления. Как показали исследования ученых, процесс интроспекции невозможен, если внимание человека “плавает”, рассеивается и не может сосредоточиться на умственных объектах интроспекции. Способности концентрировать и вызывать необходимые образы рекомендуется достигать практикой визуализации объектов как реальных, так и умственных.

2. Знание природы конкретных психических состояний, нуждающихся в контроле. Так, размышление об обиде предусматривает знание того, как устроена обида, какова ее структура, от чего она зависит и каковы возможные вариан-

ты ее проявления. Саногенное мышление невозможно без знания основ психологии личности, эмоционально-волевой сферы (в первую очередь эмоций: обиды, вины, стыда, зависти, тщеславия, разочарования, страха и др.)⁶.

3. Способность к рефлексии как умение рассматривать как бы со стороны свои отрицательные образы памяти, сопутствующие им эмоции, свои поступки и прошлый опыт в целом. По мнению К.Хорни, рефлексия предполагает освоение техники самоанализа. Причем самоанализ имеет особое значение в ситуациях, глубоко затрагивающих человека. К.Хорни считает, что столкновение с некоторой правдой о себе порождает не только волнение и тревогу, но имеет и освобождающее свойство, то есть стимулирует чувство облегчения. Но даже если преобладает душевное смятение, открытие правды о себе все же подразумевает начало осознания пути выхода. Осознание пугает, но оно имеет тенденцию к мобилизации противодействующих сил самосохранения⁷.

4. Умение создавать для рефлексии благоприятный фон глубокого внутреннего покоя. Ю.Орлов убежден, что если рефлексия осуществляется на фоне релаксации (расслабления), то саногенное мышление дает угасающий эффект: образы, насыщенные аффектом, постепенно освобождаются от эмоционального содержания, и воспроизведение их в сознании не вызывает стресса. В этом случае человек как бы приспосабливается к ситуации, и когда она повторяется, то острые чувства уже не возникают⁸.

5. Достаточно высокий уровень общего кругозора и внутренней культуры человека. Прежде всего необходимо понимание истоков происхождения стереотипов, программ культурного поведения, истории культуры. М.Джеймс и Д.Джонгвард назвали эти стереотипы культурными и субкультурными сценариями. Знание их сущности, истоков, возможных вариантов проигрывания в жизни, психологических последствий - это важнейшие предпосылки саногенного мышления⁹.

6. Умение вовремя выполнять акт прекращения мышления, то есть исполнять стоп-реакцию в ситуациях эмоционального напряжения. Таким образом происходит угасание "отрицательного заряда", заключенного, как правило, в воспоминаниях о ситуациях, в которых человек переживал страдания. Человек, способный исполнить стоп-реакцию, прекращает процесс научения, ведущий к закреплению актов патогенного характера.

Из всех перечисленных черт саногенного мышления, на наш взгляд, особенно значимым является тезис о влиянии общего кругозора и внутренней культуры человека. Каждый человек должен быть уверен, что его поведение определяется, прежде всего, им самим, а не культурными стереотипами. "Уйти от них, - считает Ю.М.Орлов, - означает овладеть саногенным мышлением, мышлением нена-

⁶ См.: Изард К. Эмоции человека. - М., 1983. - С. 313-398.

⁷ См.: Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М., 1993. - С. 244.

⁸ См.: Орлов Ю.М. Указ. раб. - С. 238.

⁹ См.: Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. - М., 1995. - С. 83-115.

силія”¹⁰. О путях формирования саногенного мышления младшего школьника можно прочесть в IV главе настоящего пособия.

Глава II. МЕСТО САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Личность и ее структура

На вопрос о том, что такое личность и какова ее структура, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности.

Понятие “личность” берет свое начало от латинского слова “persona” (персона, маска). В древнегреческом античном театре личностью называли маску, которую надевал на сцене актер, а несколько позже - характер персонажа, его внутреннюю сущность. В Древнем Риме под личностью подразумевали “лицо перед законом”. Таким образом, мы видим, что понятие “личность” со временем становилось все более широким в своем толковании, постепенно начиная обозначать функции человека в обществе.

Современные психологи дают, на первый взгляд, разные определения. Так, по А.Г.Ковалеву, “личность - субъект и объект общественных отношений”¹, по А.Н.Леонтьеву, “личность - субъект деятельности”², по К.К.Платонову, “личность - дееспособный член общества, сознающий свою роль в нем”, по С.Л.Рубинштейну, “личность - совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия”³. Интересной представляется точка зрения Г.Олпорта, который подразумевает под личностью “пожизненно формирующуюся, индивидуально своеобразную совокупность психофизиологических систем - черт личности, которыми определяется своеобразное для данного человека мышление и поведение”⁴. Таким образом, рождаясь на свет как индивид, человек личностью становится в процессе овладения социальным общественным опытом. Именно эта мысль лежит в основе всех приведенных выше определений.

Личность нельзя рассматривать как простую сумму ее черт. Чтобы избежать подобной ошибки психологи разрабатывают свои концепции построения структуры личности - относительно устойчивой связи, взаимодействия всех сторон личности как целостного образования. В современной отечественной психологии есть разные точки зрения на построение структуры личности. Например, С.Л.Рубинштейн в качестве элементов структуры личности называет следующие: направленность (потребности, интересы, идеалы, убеждения, мировоззре-

¹⁰ См.: Орлов Ю.М. Указ. раб. - С. 241.

¹ См.: Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М., 1986. - С. 65.

² См.: Там же. С. 65.

³ См.: Там же. С. 65.

⁴ См.: Джеймс М., Джонгвард Д. Указ. раб. - С. 53.

ние); знания, навыки, умения; индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, способности)⁵.

К.К.Платонов предлагает выделить четыре элемента структуры личности: социально обусловленные свойства (отношения и моральные черты); опыт личности (знания, навыки, умения); основные формы отражения (познавательные психические процессы); биологически обусловленные свойства (типологические, половые, возрастные)⁶.

А.Г.Ковалев предлагает рассматривать структуру личности как комплекс следующих элементов: направленность (система потребностей, интересов, идейных и практических установок); возможности (способности и сопутствующие им свойства); характер (поведение личности в социальной среде, содержание духовной, моральной жизни, волевые качества); система управления (саморегуляция, контроль, коррекция действий и поступков)⁷.

А.В.Петровский считает, что структуру личности определяют три подструктуры: внутрииндивидуальная (темперамент, характер, способности); интериндивидуальная (предметные отношения индивидов в деятельности); метаиндивидуальная (“вклады” личности в других людей)⁸.

Итак, при всей разности подходов к построению структуры личности мы можем отметить ряд повторяющихся в них элементов: направленность, типологические свойства, знания, навыки, умения, характер. Несколько иной подход А.В.Петровского объясняется его толкованием понятий “личность” и “индивид”. По его мнению, они составляют единство, но не тождество. Теоретически возможно существование индивида, не реализовавшего себя как личность (например, в силу исключения из социального взаимодействия). С другой же стороны, возможно существование личности (квазиличности) вне (без) индивида. При этом влияние исторической квазиличности (образ исторической личности, литературного героя и т.д.) может оказаться не менее действенным, чем влияние иного реально живущего человека. Именно это рассуждение лежит в основе трехзвенной структуры А.В.Петровского.

Рассмотрев ряд концепций личности, мы полагаем, что в качестве основы для анализа саногенного мышления младшего школьника может быть взята структура личности, предложенная А.Г.Ковалевым. Для удобства использования мы предлагаем внести незначительные изменения, а именно, объединить первый и третий элементы и несколько расширить второй. Таким образом, анализ развития личности в младшем школьном возрасте и поиск истоков саногенного мышления будем осуществлять на базе следующей структуры:

1) направленность личности и характер (система интересов, потребностей, идейных установок; мировоззрение; содержание духовной жизни, нравственные качества; поведение личности в социальной среде);

⁵ См.: Гамезо М.В., Домашенко И.А. Указ. раб. - С. 67.

⁶ См.: Там же. С. 68.

⁷ См.: Там же. С. 69.

⁸ См.: Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1986. - С. 201-202.

2) система управления (саморегуляция, контроль, эмоциональные и волевые качества, коррекция действий и поступков);

3) возможности (задатки и способности, тип нервной системы и темперамент, система познавательных психических процессов).

Развитие личности в младшем школьном возрасте. Истоки саногенного и патогенного мышления

Развитие личности - длительный и сложный процесс. Только на определенном уровне психического развития человек становится личностью. А.В.Петровский характеризует этот уровень появлением определенной направленности, собственных взглядов, отношений, оценок и самооценок, иначе, внутренних требований к себе и внутренних санкций, которые делают человека относительно устойчивым к воздействиям среды. На этом уровне развития человек способен сознательно воздействовать не только на окружающую действительность, целенаправленно изменяя ее, но и на собственную личность, управлять своим поведением и деятельностью и даже своим психическим развитием⁹. Такого уровня развития личность достигает лишь у взрослого человека, однако формироваться она начинает в раннем детстве и на каждом возрастном этапе представляет особое качественное своеобразие.

Младший школьный возраст - период удивительных психологических новообразований. Многие психологи называют этот возраст стадией активного накопления социального опыта. По мнению Л.И.Божович, новый образ жизни и учебная деятельность открывает путь для формирования нового уровня личностного развития¹⁰.

Каковы основные психологические новообразования, пополняющие копилку первого элемента структуры личности младшего школьника?

Наблюдения показывают, что поступление в школу ставит ребенка в новое положение среди окружающих людей, изменяет характер их взаимоотношений. В этот период значительно увеличивается групповая идентификация в среде сверстников. Формы активности, в которых участвуют мальчики и девочки, их манера разговора, одежда все в большей степени начинают зависеть от норм, установленных той группой детей, с которой они себя идентифицируют. М.Раттер считает, что это возраст наиболее выраженной конформности. Интересно, что увеличивается конформность со стандартами группы сверстников и некоторых авторитетных взрослых (например, учителя)¹¹.

Следует отметить, что с поступлением в школу ребенок становится подверженным все возрастающему влиянию окружающих, находящихся за пределами семейного круга. В этом процессе важной оказывается роль школы, которая на-

⁹ См.: Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1989. - С.243.

¹⁰ См.: Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. - М., 1968. - С.31.

¹¹ См.: Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987. - С. 119.

ряду с обучением ребенка обеспечивает ему важный опыт приобретения навыков социального поведения. Значительная роль в установлении моральных стандартов и развитии детских интересов принадлежит учителям, хотя границы их возможностей будут зависеть от типа взаимоотношений с учениками. В школе ребенок встречается с четко развитой системой моральных требований и начинает руководствоваться ею: необходимо считаться с мнением товарищей, согласовывать свои поступки с правилами и традициями, подчинять свои желания общим целям и задачам. Так постепенно формируется общественная направленность личности младшего школьника.

А.В.Петровский считает, что накопление нравственного опыта происходит по мере расширения круга общения ребенка, формирования коллектива со своей системой оценок поведения. Общественная оценка поступков, знаний, личных качеств для младшего школьника обладает большой значимостью¹².

В.В.Давыдов отмечает важнейшее противоречие формирования личности ребенка на данном этапе: с одной стороны, растет способность управлять собственным поведением, а с другой - он достаточно безоговорочно, с полной готовностью стремится следовать за нравственными образцами, даваемыми взрослыми. Вот почему огромна роль личного примера тех взрослых, с которыми ребенок находится в постоянном общении и которые выступают в роли нравственного арбитра.

Младший школьный возраст - это период активного развития самооценки как осознания ребенком самого себя, своих умственных способностей и физических сил, целей и мотивов своего поведения, отношения к окружающим, и самому себе. Самооценка может управлять поведением ребенка и является важным фактором формирования его личности. Правильно сложившаяся самооценка способствует развитию уверенности в себе, самокритичности, настойчивости, неверная (завышенная или заниженная) - неуверенности или самоуверенности, некритичности, зависимости от окружения или противостояния ему. Многие психологи и педагоги отмечают, что в этом процессе велика роль окружающих взрослых. Вместе с самооценкой у ребенка происходит становление собственных взглядов, отношений, оценок, что образует внутренний стержень личности.

Исследования психологов показывают, что самооценка младшими школьниками качеств личности всегда более расплывчата, чем самооценка результатов учебной деятельности. Очевидно, для ребенка в этом возрасте еще не совсем ясны критерии оценок качеств, в которых проявляются внутренние отношения человека к другим людям. Оценить самого себя в этом плане - еще более трудная задача. Однако к концу младшего школьного возраста дети все более эмансипируются от окружающих, а самооценка приобретает для них все большее значение, становится важнейшим фактором психического развития. Формирование относительно устойчивой самооценки ведет к возникновению новой потребности

¹² См.: Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1989. - С. 94.

- быть не только на уровне требований окружения, но и на уровне собственных требований.

В младшем школьном возрасте происходит усвоение моральных норм и правил поведения. Психологи отмечают, что моральное воспитание ребенка, начиная задолго до школы, приобретает в ней систематизированный характер. Именно в школьный период ребенок встречается с четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Исследования показали, что дети семи-восьми лет психологически готовы к ясному пониманию смысла моральных норм и правил, их повседневному выполнению.

Обобщая сказанное о новообразования в рамках первого элемента структуры личности младшего школьника, можно сделать вывод, что в этом возрасте ребенок уже достаточно подготовлен к формированию саногенного мышления и соответствующего ему поведения. Этому могут способствовать конформность в общении с авторитетными взрослыми, восприимчивость к общественной оценке поступков, личных качеств, активно формирующаяся самооценка, знание моральных норм, правил, стандартов.

Однако следует иметь в виду, что многие личностные приобретения младшего школьного возраста в силу своей непрочности в сочетании с недостаточной критичностью ребенка могут служить основой для формирования культурных мировоззренческих штампов, а значит - создавать базу для патогенного мышления. Как отмечает М.Раттер, противоречивый и чрезвычайно жесткий набор моральных норм, способствующий частому выражению неодобрения и разочарования в ребенке как личности, может быть причиной формирования черт тревожности, неуверенности в себе, чувства вины, то есть патогенных черт. Особенно часто это происходит в процессе идентификации с родителями¹³.

Очень внимательно следует относиться и к процессу формирования самооценки ребенка. Сравнительное изучение школьников, резко отличающихся по самооценке, показало преобладание саногенно мыслящих детей с адекватной самооценкой и патогенно мыслящих - с заниженной или завышенной самооценкой¹⁴.

В период обучения ребенка в начальной школе активно формируются не только направленность личности и характер, но и качества, составляющие основу второго элемента структуры личности: система управления. Главное место среди них занимает произвольная функция. Учебная деятельность в классе возможна лишь в том случае, когда все дети внимательно следят за действиями учителя и выполняют его требования. Это требует от ребенка разнообразных умений: ставить перед собой цель действия, преднамеренно искать способы и средства достижения ее, преодолевать трудности в учении, физическую усталость. Постоянное подчинение школьным правилам, саморегулирование пове-

¹³ См.: Раттер М. Указ раб. - С. 117.

¹⁴ См.: Чабыев И.П. Возрастная психология. - Якутск, 1985. - С.69.

дения на основе осознания учебных задач способствует развитию у детей произвольности психических процессов, действий, поступков.

Необходимость контроля и самоконтроля, оценки своих действий создают благоприятные условия для формирования в этот период способности планировать и выполнять действия про себя, во внутреннем плане. Младшие школьники активно учатся, умеют как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия, что является основой для развития рефлексии. Это качество личности проявляется в умении объективно анализировать свои действия и поступки.

Таким образом, произвольность, внутренний план действия и рефлексия - это важнейшие новообразования личности младшего школьника. Именно они составляют основу саногенного мышления ребенка. Однако анализ второго элемента структуры личности младшего школьника будет неполным, если мы не затронем эмоциональную сферу.

Исследования психологов показывают, что усвоение младшим школьником моральных, дисциплинарных норм и правил существенно отражается на их эмоциях. Наблюдается усиление сдержанности, а также осознанности в проявлениях эмоций. Младшие школьники в основном уже умеют управлять своим настроением. Вместе с тем у части ребят наблюдаются эмоциональная импульсивность и даже аффективное состояние. Главная причина этого - расхождение между уровнем притязаний и возможностью их удовлетворения. Если не находится средств преодоления, то отрицательные переживания проявляются в раздражительных, а иногда и в злых, гневных реакциях. Для предупреждения подобных эмоциональных срывов необходимо обратить особое внимание на формирование саногенного мышления.

В младшем школьном возрасте дети часто подвержены страхам, которые могут быть направлены на реальные объекты и события, а также могут являться плодом воображения. Вместе с тем у детей развивается более адекватное представление о смерти и о том, что она означает.

С поступлением в школу у некоторых детей начинает преобладать тревожное беспокойство, угнетенное состояние. М.Раттер называет две причины этого: боязнь расстаться с матерью, любимыми игрушками и тревога из-за какой-то деятельности в школе. Эмоциональное состояние тревоги сопровождается физиологическими проявлениями организма: сердцебиение, напряжение мышц, потовыделение, расстройство кишечных функций и др. Все это еще больше пугает и расстраивает ребенка, способствует укреплению патогенного мышления¹⁵. Менее характерны для детей младшего школьного возраста депрессии, ипохондрические состояния.

Следует заметить, что у многих здоровых, нормально развивающихся детей в младшем школьном возрасте возможны умеренные патогенные эмоциональные нарушения, которые не должны вызывать особого беспокойства. Однако окружающим ребенка взрослым их необходимо контролировать. В первую оче-

¹⁵ См.: Раттер М. Указ. раб. - С. 120-121.

редь это касается таких состояний, как агрессивность, разочарование, комплекс вины.

В младшем школьном возрасте агрессивность обычно возникает по причине обманутых детских надежд в процессе патогенного воспитания в семье или школе. Если ребенок видит в окружающих взрослых злых людей, которые регулярно подавляют его, мешают жить естественно, препятствуют удовлетворению любых его желаний, он непременно сам делается злым и агрессивным. Под влиянием этих эмоций дети совершают соответствующие поступки, после чего страдают от этого, испытывают чувство вины, страх утратить любовь близких. Эта боязнь, в свою очередь, тоже вызывает агрессивность. Так возникает порочный круг - ребенок подавлен не только родителями, но и собственным чувством вины и страхом. Именно поэтому А.Фромм считает, что от агрессивности больше всего страдает сам ребенок. Лучший способ, который, по мнению А.Фромма, помогает родителям справиться с агрессивностью ребенка - это проявление любви к нему¹⁶.

Многие американские психологи считают возможным поставить вопрос о положительной, конструктивной агрессивности, которая способствует развитию у ребенка духа инициативы, борьбы, стремления к творческой самореализации. Психотерапевт Г.Аммон считает, что при правильном саногенном воспитании конструктивная агрессивность развивается, стимулируя личность ребенка к творчеству и гармоничному самосовершенствованию. При патогенном воспитании формируется деструктивная, болезненная агрессивность.

В младшем школьном возрасте дети довольно часто сталкиваются с разочарованием. Уберечь ребенка абсолютно от всех разочарований никогда не удастся, да это и не стоит делать. Разочарование помогает ребенку понять, как приспособиться к отрицательным сторонам внешнего мира. Верный признак того, что ребенок не слишком страдает от разочарований, проявляется, по мнению А.Фромма, в том, что он рассказывает взрослым о своих бедах. Если же взрослые не способны понять причины дискомфорта ребенка, значит, он утратил самую надежную гарантию против разочарования - своих родителей¹⁷. Таким образом, лучший способ справиться с разочарованием - уделить ребенку больше внимания, так как он не обладает опытом, чтобы пережить события. Во время таких контактов взрослым предоставляется уникальная возможность сформировать у ребенка черты саногенного мышления, вооружить его средствами противостояния жизненным трудностям.

На важные основы формирования саногенного мышления младшего школьника в ситуациях разочарования указывает Э.Ле Шан. Она советует педагогам выбрать совместно с ребенком оптимальный стиль поведения в подобных ситуациях, научить детей не отчаиваться, выйти из ситуации победителем. Педагог

¹⁶ См.: Фромм А. Азбука для родителей. - Л., 1991.- С. 18.

¹⁷ См.: Фромм А. Указ. раб. - С. 239.

должен помочь ребенку обрести саногенный контроль над своим поведением, показав, что есть возможность исправить положение, что оно неизбежно¹⁸.

Верное представление о добре и зле постепенно складывается у ребенка с формированием чувства ответственности перед окружающими. По мнению А.Фромма, это не что иное, как эмоциональное обострение совести. Комплекс вины напоминает ребенку о неиспользованной совести. Даже в малой степени это ощущение неприятно, а когда чувство вины приобретает обостренную форму, оно оказывается очень тягостным. По А.Фромму, проявление комплекса вины - это внутреннее ощущение ребенка, что он совершил какой-то недостойный поступок, вызывающее у него укору совести, порой даже преждевременные¹⁹. Ребенок не может составить представление о самом себе и понять, насколько ему удастся контролировать свои желания, он огорчается из-за самого их возникновения. Ребенок судит себя столь строго, думает о себе плохо, дабы поступать хорошо. Крах усилий в подобных обстоятельствах только обостряет и укрепляет комплекс вины.

Психологи считают, что испытывать чувство вины после плохого поступка должен любой ребенок. Это проявление совести. Стремиться избавить его от укоров совести было бы большой педагогической ошибкой. Педагоги должны стараться уменьшить комплекс вины, используя общечеловеческие ценности: любовь к детям и щедрость в одобрении хороших поступков.

Затрагивая третий элемент структуры личности, следует заметить, что часть его составляющих (система познавательных процессов) мы рассмотрим в III главе, посвященной саногенному мышлению в свете педагогических проблем. Однако анализ личностных новообразований будет неполным, если не отразить проблемы типологических вариантов формирования личности младших школьников. Основой для их выделения являются как природные свойства (задатки, тип нервной системы), так и социально приобретенный опыт ребенка (манеры общения, самооценка, социальные роли и т.п.). Интересные исследования по данной проблеме проведены Э.М.Александровской, которая выделила шесть типологических вариантов формирования личности младших школьников:

- гармоничный,
- конформный,
- доминирующий,
- чувствительный,
- тревожный,
- интровертированный²⁰.

Какие из этих типов предрасположены к формированию элементов саногенного мышления?

¹⁸ См.: Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990. - С. 246.

¹⁹ См.: Фромм А. Указ. раб. - С. 126.

²⁰ См.: Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. - М., 1993. - С. 3-4.

Дети, составляющие гармоничный вариант формирования личности, как правило, обладают высоким уровнем сформированности интеллектуальных функций, общительностью, уверенностью в себе, высоким самоконтролем, отсутствием тревожности, активностью. Они легко овладевают учебной деятельностью и быстро осваиваются в новой социальной обстановке. У данного типа детей все перечисленные свойства могут быть хорошей основой для формирования саногенного мышления.

Высокая школьная мотивация, потребность поступать согласно предъявляемым нормам, общительность, уверенность в себе - эти качества отличают детей конформного типа формирования личности. Однако у таких детей часто недостаточно развита познавательная деятельность, что может затруднять усвоение учебной программы. Можно предположить, что у детей конформного типа мало оснований для яркого проявления патогенного мышления, но конформность и недоразвитие познавательной деятельности могут быть причиной напряженных ситуаций. В таких случаях большое значение будет иметь наличие у младшего школьника основ саногенного мышления.

Отличительной особенностью детей доминирующего типа формирования личности является стремление к самостоятельности. Такие младшие школьники уверены в себе, стремятся к лидерству, обладают социальной смелостью и склонны к риску. Однако они не имеют достаточного самоконтроля и не умеют регулировать свою высокую активность. В ситуациях дисциплинарных проступков у детей доминирующего типа наблюдаются патогенные эмоции зависти, обостренной гордости, тщеславия, склонность к агрессивному фантазированию. Следовательно, в первую очередь у таких детей необходимо формировать элементы саногенного мышления, способствующие самоконтролю.

Особое место в ряду типов формирования личности младшего школьника занимает чувствительный тип. Дети этого типа учатся старательно, обладают высоким самоконтролем, добросовестностью. Однако они робки, застенчивы, зависимы от социального окружения. Для детей чувствительного типа характерны патогенные состояния вины, разочарования, тревоги и страха. Следовательно, осуществляя саногенное воспитание, на таких детей необходимо обратить особое внимание.

Еще более подвержены патогенным состояниям младшие школьники, личность которых формируется по тревожному типу. Для них свойственны особенности: крайняя изменчивость эмоций, повышенная впечатлительность, излишнее волнение, возбудимость, неуверенность в себе, а также чувство ответственности, понимание социальных нормативов. Тревожные дети часто хорошо учатся, особенно им удаются чтение, рассказ, но их успехи часто сопровождаются излишним напряжением психики. Следовательно, младшие школьники, личность которых развивается по тревожному типу, восприимчивы к патогенным состояниям обиды, страха, крайнего волнения. Саногенное воспитание необходимо осуществлять через стабилизацию эмоциональной сферы, обучение общению, сдерживанию образов воображения.

Немало среди младших школьников детей интровертированного типа, отличительной особенностью которых чаще всего является направленность на познавательную деятельность, в чем помогает высокий уровень развития интеллектуальных функций. Эти положительные качества дополняются отрицательными: пониженный контроль за окружающей действительностью, замкнутость, социальная робость, ранимость. Следовательно, дети, развивающиеся по интровертированному типу, имеют достаточно серьезную психологическую основу для формирования мышления патогенного типа.

Заканчивая обзор типологических вариантов формирования личности младших школьников, необходимо отметить, что не все зависит только от природной предрасположенности детей. Большое значение имеет социальная ситуация развития: микроклимат в семье, стиль воспитания, состояние общества в целом. По мнению А.Е.Личко, длительное пребывание ребенка в хронической психотравмирующей ситуации приводит к обострению личностных особенностей, характерных для каждого типа, вызывая либо невротическое состояние, либо патогенную трансформацию поведения²¹.

Глава III. САНОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Влияние саногенного (патогенного) мышления на успех младшего школьника в учебной деятельности.

В психологии существует мнение, что без сохранения и развития психофизического и нравственного здоровья учащихся приобретаемые знания утрачивают свою ценность. В силу этого саногенное мышление может способствовать как оздоровлению психики детей, так и оптимизации педагогического процесса в целом.

Педагогический процесс - это прежде всего процесс совместной деятельности двух людей, двух индивидуальностей, причем каждая из них представляет собой диалектическое единство свойств организма и психики. Это проявляется в том, что все внешние воздействия (целенаправленные и стихийные) преломляются через внутренние условия, и наоборот - изменение внутренней среды организма оказывает влияние на характер психической деятельности. Л.Н.Винокуров, анализируя данный вопрос, высказывает мнение, что, с одной стороны, эффективность учебной деятельности и характер поведения учащегося могут в значительной степени зависеть от стресса на неадекватные требования школы, конфликт с учителем, семейные неурядицы. С другой стороны, чрезмерная нагрузка на психоэмоциональную сферу ученика часто приводит к наруше-

²¹ См.: Прутченко А.С., Сиялов А.А. Эй ты, параноик!: О психотипах личности, о дигностике акцентуации характера детей и педагогической помощи им. - М., 1994. - С. 3-4.

ниям физиологических, соматических функций, отражаясь на его психической выносливости и поведенческих реакциях¹.

Как уникален в своих психофизических особенностях учащийся, так неповторим и учитель. По мнению Ю.М.Орлова, на деятельности учителя отражается не только уровень его профессиональной компетентности, но и степень физического, психического и социального благополучия, уровень общей и педагогической культуры, качества личности². До 95 % причин отставания детей в школе связаны с плохим состоянием их здоровья, а страдания этих детей чаще всего порождены невежеством, равнодушием, а то и жестокосердием людей, призванных сеять разумное, доброе, вечное. Следовательно, главное, с чего надо начинать образование и воспитание будущего учителя - это формирование умения сохранять здоровье детей и свое собственное. В этом может оказать неоценимую услугу саногенное мышление учителя и взаимосвязанное с ним саногенное мышление учащихся³.

В связи с рассматриваемым вопросом полезно вспомнить имеющую место в отечественной школе практику педагогического сотрудничества. Педагогический смысл сотрудничества в обучении - это радость, которую оно дает. В идеальном варианте ожидание радости должно пронизывать всю жизнедеятельность младшего школьника как главный источник его движения вперед. Особенно велико значение радости, которую школьник испытывает от сознания достигнутого в учебе, то есть от успеха. В связи с этим одной из важнейших задач учителя следует считать создание различными средствами ситуации успеха для каждого ученика. Следует иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, ритм и стиль его деятельности. Ситуация успеха может стать своего рода пусковым механизмом дальнейшего движения личности вперед.

На фоне переживания ребенком успеха можно построить процесс формирования у него элементов саногенного мышления. Например, А.С.Белкин описывает сущность психологического успеха как переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, совпал с ожиданиями или превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, более высокая самооценка и самоуважение. В том случае, когда успех делается устойчивым, может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая огромные скрытые до поры возможности личности, несущие неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии⁴.

¹ См.: Винокуров Л.Н. Некоторые причины школьной дезадаптации и пути ее коррекции // Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса. - Ярославль, 1991. - С. 44.

² См.: Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех // Воспитание школьников. - 1992. - № 6. - С. 3-6.)

³ См.: Винокуров Л.Н. Указ. раб. - С. 45.

⁴ См.: Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 1991. - С. 30-31.

Успех - не абстрактная категория. Радость успеха младшего школьника отличается от радости подростка, взрослого человека. Учащийся начальной школы не столько осознает успех, сколько переживает. Он не в состоянии докопаться до источника успеха, адекватно оценить его, прогнозировать свои возможности. В основе ожидания успеха у младшего школьника чаще всего стремление заслужить одобрение старших: учительницы, родителей.

Литовские психологи выделяют три разновидности успеха в учебе, переживаемые младшими школьниками: предвосхищаемый, констатируемый и обобщающий⁵. В основе первого - обоснованная надежда ребенка на успех или тщеславие, которое является формой патогенного мышления. Именно неудовлетворенное тщеславие влечет за собой другие патогенные реакции - обиду, стыд, зависть. Ребенку повезет, если учитель заметит его надежду, поддержит, подготовит почву для победы. Но может случиться и обратное. Последствия этого труднопредсказуемы. Не осознавая глубоко свои притязания, школьник может реагировать на неудачи неожиданными поступками, "взрывами", патогенными реакциями.

Констатируемый успех помогает учащемуся зафиксировать достижение, ощутить радость признания, уважения со стороны окружающих, веру в завтрашний день. Обратив внимание самого ребенка и окружающих на успех, педагог может направить его мышление по саногенному пути. В случае обобщающего успеха ожидание его становится постепенно устойчивой потребностью. На этой основе формируются элементы саногенности: уверенность в себе, чувство защищенности. Однако следует иметь в виду, что есть опасность появления патогенных черт: переоценка своих возможностей, успокоенность, желание почтить на лаврах. Знание описанных выше видов успеха дает возможность учителю реально представить их педагогический потенциал и верно ориентироваться в выборе путей их организации.

Наряду с ситуацией успеха полезно отметить и возможный неуспех школьника. Неуспех любить нельзя, радости он не приносит, но уважать его следует. А.С.Белкин считает, что без неуспеха успех теряет свою радостную сущность⁶. В случае переживания ребенком неуспеха в учебной деятельности большое значение имеют такие свойства его личности, как способность к преодолению трудностей, настойчивость, вера в себя и др. Иногда бывает, что успех разлагает личность, а неуспех формирует ее лучшие качества. Следовательно, многое здесь зависит от характера мышления: саногенное мышление оказывает положительное влияние на формирование ситуации успеха, патогенное мышление может привести к стойкому неуспеху.

Ряд специалистов в области психологии и педагогики, рассматривая проблему успеха младших школьников в учебной деятельности, останавливаются на вопросе влияния эмоций на интеллектуальную сферу. Следует заметить, что О.С.Гребенюк включает саногенное мышление в указанную сферу, под которой

⁵ См.: Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 1976. - С. 21.

⁶ См.: Белкин А.С. Указ. раб. - С. 33.

он подразумевает область психики, характеризующуюся видами мышления (познавательное, творческое, саногенное и патогенное), стилем мышления (аналитическое, образное, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями, познавательными умениями, внепредметными знаниями и умениями, системой общеобразовательных и специальных знаний⁷. Перечисленные элементы интеллектуальной сферы тесно взаимодействуют друг с другом. Так, например, саногенное мышление создает внутренние условия для оптимального функционирования познавательных процессов и формирования позитивных качеств ума.

По мнению Л.М.Фридмана и И.Ю.Кулагиной, под влиянием эмоций может изменяться течение всех познавательных процессов, причем, одним из них эмоции могут избирательно способствовать, а другие - тормозить⁸. В эмоционально нейтральном состоянии ребенок реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом чем важнее для него тот или иной фактор, тем лучше он воспринимается. Эмоции умеренной и высокой степени интенсивности вызывают уже отчетливые изменения в познавательных процессах, в частности, у ребенка появляется сильная тенденция к восприятию, припоминанию только того, что соответствует доминирующей эмоции.

Я.Рейковский отмечает, что эмоциональное возбуждение улучшает выполнение детьми более легких заданий и затрудняет - более трудных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, обычно способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом - снижению уровня выполнения учебной деятельности⁹.

С помощью саногенного мышления можно оказывать воздействие на процесс влияния эмоций на интеллектуальную сферу. По мнению психологов, особенностью саногенного мышления является то, что эмоции начинают в меньшей степени влиять на некоторые ситуации в учебной деятельности младшего школьника. В условиях саногенного мышления формирование решения о том или ином действии принимается ребенком в процессе тщательного взвешивания всех обстоятельств и мотивов. Этот процесс обычно начинается с эмоциональной оценки и заканчивается ею, но в самом процессе доминирует мысль. Следует заметить, что в идеале эта закономерность может осуществляться только у взрослого человека. У младшего школьника она имеет место лишь частично, позволяя учителю опираться в учебном процессе на важнейший "дар" детства - эмоциональную вовлеченность.

⁷ См.: Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград, 1995. - С. 19-23.

⁸ См.: Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М., 1991. - С. 113-116.

⁹ См.: Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М., 1979. - С. 212-261.

Невозможно да и не нужно, считают Л.М.Фридман и И.Ю.Кулагина, полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний в учебном процессе. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть позитивную роль, побуждая к преодолению трудностей. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий (например, страх мешает отвечать хорошо знающему материал ученику) и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер¹⁰. Таким образом, опираясь в учебном процессе преимущественно на положительные эмоции, учителю необходимо помнить, что их однотипность рано или поздно вызовет скуку у детей. Младшему школьнику необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной нормы.

Как уже отмечалось ранее, при патогенном мышлении эмоции и чувства поддаются волевой регуляции. Педагогу полезно помнить, что в учебном процессе порой приходится сталкиваться с нежелательными, непредсказуемыми эмоциональными реакциями детей. В такие острые ситуации чувства ребенка лучше не оценивать немедленно. Нельзя требовать от него не переживать, можно попытаться лишь ограничить форму проявления негативных эмоций. Задача педагога состоит не в том, чтобы всегда подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы придать мышлению ребенка саногенный характер, что позволит направить его психику на путь оздоровления.

Одной из самых распространенных школьных проблем, связанных с патогенным мышлением, является проблема перегрузки. Переутомление ведет к неудачам, которые, постепенно накапливаясь, рожают страх, неуверенность и новые неудачи. Подавляющее большинство педагогических, психологических, медицинских исследований показывают, что многие традиционные правила загрузки младших школьников не только не стимулируют учебу, но и разрушают психику, снижают работоспособность. Е.В.Новикова, В.И.Кочубей называют некоторые из них:

- *структура учебного года*. Через шесть недель непрерывных занятий уровень функциональных возможностей школьников резко снижается. Уровень тревожности, патогенные реакции в этот период возрастают, а также обостряется склонность к заболеваниям. Младший школьник нуждается в семидесятидневном отдыхе;

- *длительность учебной недели*. Последние дни недели - это не только дни малоэффективной учебы, но и наибольшего числа дисциплинарных нарушений. Дети, которым задают домашние задания на понедельник, повышено раздражительны, конфликтны, напряжены. С этой же точки зрения наиболее эффективной является пятидневная школьная неделя;

- *время начала занятий*. В некоторых современных школах - гимназиях, лицеях первый урок начинается в восемь часов утра. Исследования показывают, что в таких условиях эффективность учебной деятельности постепенно нараста-

¹⁰ См.: Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Указ. раб. - С. 113-116.

ет и достигает своих максимальных значений только к третьему уроку. На протяжении первого урока дети вынуждены бороться со сном;

- *экзамены*. Практикующиеся в некоторых гимназиях, лицеях экзамены в начальной школе приводят к массовым явлениям стресса и серьезных психотравм¹¹.

Влияние саногенного (патогенного) мышления младшего школьника на социальные процессы в школе

Наиболее распространенным следствием патогенного мышления ребенка является школьная дезадаптация, которая проявляется не только в виде затруднений в учении, но и в частых нарушениях дисциплины, конфликтах с одноклассниками и учителями¹².

По мнению одного из исследователей школьной дезадаптации Д.Стотта, существует несколько симптомокомплексов, в которых она проявляется.

1. Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Такие школьники разговаривают с учителем только наедине, остро реагируют на замечания (чаще - плач), лгут из боязни, говорят невыразительно, не предлагают своей помощи, уstraняются от активного участия в игре, не обращаются к учителю за помощью, имеют одного друга, выбирают “подчиненные” социальные роли. Наиболее ярко этот симптомокомплекс выражен у первоклассников в период адаптации к школе и в случаях перехода детей в новые классы, школу. Перечисленные выше особенности поведения ребенка в значительной степени влияют на успех его деятельности, требуя огромных затрат нервной энергии.

2. Депрессия. В более легкой форме этот симптомокомплекс проявляется время от времени в разного рода перепадах активности, смене настроения. Сложнее обстоит дело, если ребенок нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения, часто и ярко сердится, испытывает крайнее раздражение, на долгие периоды времени становится вял, безынициативен, апатичен, невнимателен, вызывает жалость (угнетенный, несчастный вид).

3. Уход в себя. Такие дети ни с кем не здороваются и не реагируют на приветствия, не проявляют дружелюбия, избегают разговоров, мечтают (часто вместо занятия учебной деятельностью), избегают людей, изолируются от сверстников, в общении беспокойны, сбиваются с темы разговора (ведут себя подобно “настороженному животному”). Таким образом, настоящий симптомокомплекс проявляется чаще в избегании контактов с людьми и самоустранении или защитной установке по отношению к общению и в неприятии доброжелательности, чувства любви.

¹¹ См.: Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М., 1988. - С. 55.

¹² См.: Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. - М., 1987. - С. 18.

4. Тревожность по отношению к взрослым. В основе данного симптомокомплекса лежит беспокойство и неуверенность ребенка в том, интересуются ли им взрослые. Ребенок старается убедиться, “принимает” ли его учитель (активно здороваются, охотно выполняет поручения, докучает разговорами, подарками, демонстрирует дружелюбие, “подлизывается”) или преувеличенно (иногда - истерично) добивается любви учителя (пытается “монопольнолизировать” учителя, рассказывает вымышленные истории о себе, бурно реагирует в ситуациях невнимания к себе).

5. Враждебность по отношению к взрослым. Встречается разная степень выраженности настоящего симптомокомплекса. Ребенок может проявлять разные формы неприятия взрослых, которые свидетельствуют о начале враждебности (переменчивость настроения, нетерпеливость в совместной деятельности, упрямство, обидчивость), или быть открыто враждебным с элементами асоциального поведения (вульгарный язык, рассказы, рисунки, порча общественной и личной собственности, негативная реакция на замечания, лживость, взгляд “исподлобья” или “дикий”, агрессивность, воровство, непристойное поведение).

6. Тревога по отношению к детям. Чаще всего эта тревога сопровождает поведение школьника, который борется за свой социальный статус. Временами она принимает форму открытой враждебности. Такие дети “играют героя”, “рисуются”, “прикидываются дурачком”, навязывают другим свое общество, общаются исключительно со старшими детьми, шумно ведут себя, вызывающе одеваются, подражают хулиганским проделкам других.

7. Недостаток социальной нормативности (асоциальность). В основе симптомокомплекса лежит неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Это могут быть: отсутствие старания понравиться взрослым, безразличие или отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними (не заинтересованы в учебе, безразличны в разговоре, никогда не просят о помощи), проявление определенной степени независимости (не заинтересованы в одобрении, избегают контактов с учителем, списывают домашние задания), восприятие взрослых как недружелюбных и как следствие этого отсутствие моральной щепетильности в поведении со взрослыми (ведут себя эгоистично, используют интриги, хитрость, непорядочность, не смотрят в глаза собеседника, проявляют скрытность).

8. Враждебность к детям. Формы ее проявления: от ревнивого соперничества до открытой враждебности. Дети могут мешать другим в играх, подсмеиваться над ними, надоедать и приставать, прятать и уничтожать предметы, принадлежащие другим, драться несоответствующим образом (кусаться, царапаться).

9. Неугомонность. Чаще всего этот симптомокомплекс проявляется у детей в нетерпеливости, неспособности к учебной деятельности, требующей усидчивости, концентрации внимания, размышлений; склонности к кратковременным и легким усилиям.

10. Эмоциональное напряжение. Формы его проявления: от эмоциональной незрелости (играют слишком детскими для их возраста игрушками, инфантильны, общаются исключительно с младшими детьми) до страхов (боятся наказа-

ния, темноты, одиночества, “видят” страшные сны) и серьезных невротических проявлений (заикаются, говорят беспорядочно, часто моргают, бесцельно двигают руками, грызут ногти).

Организуя целенаправленную работу по саногенному воспитанию, учитель может в значительной степени уменьшить число конкретных случаев школьной дезадаптации. Описанные выше симптомокомплексы позволяют своевременно заметить даже слабые признаки начинающейся школьной дезадаптации и своевременно организовать коррекционную работу¹³.

Глава IV. ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Анализ теории саногенного мышления, представленный в I - III главах, позволяет ставить вопрос о его целенаправленном формировании у младших школьников. Об этом же свидетельствуют результаты исследований, проведенных в 1995-1996 годах студентами педагогического факультета Калининградского государственного университета под руководством преподавателей кафедры педагогики начального обучения. Было обследовано 210 детей десятилетнего возраста - учащихся школ г. Калининграда. Выявлено, что:

- 45,3 % детей обладают саногенным мышлением;
- 32,1 % иногда используют патогенные формы мышления на общем фоне саногенного мышления;
- 8 % в равной степени используют элементы саногенного и патогенного мышления;
- 10,1 % чаще реагируют патогенно;
- 5,6 % всегда чувствуют себя в плену культурных стереотипов.

Наиболее яркими формами патогенного мышления являются:

- внутренняя агрессия (19,5 %);
- возбуждение с навязчивыми действиями (18,6 %);
- растерянность в чувствах (17,8 %);
- вербальная агрессия (13,8 %);
- обида (13 %).

В наибольшей степени повинны в том, что в поведении детей проявляются элементы патогенного мышления:

- мать (20,7 %);
- отец (8,2 %);
- друзья (7,9 %);
- брат, сестра (4 %);
- учитель (3,5 %).

¹³ См. более подробно об адаптированном варианте использования карты наблюдений Д.Стотта, в основе которой находятся описанные симптомокомплексы, в кн.: Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1991. - С. 168 - 178.

Наиболее значимыми причинами несформированности у детей саногенного мышления являются:

- успокоение отрицанием (88 %);
- использование слов - “должников” (82 %);
- негативная критика (79 %);
- “допросы” (66 %);
- оскорбительные прозвища (60 %);
- угрозы (53 %).

Кроме того, выявлено, что мальчики более склонны к патогенным формам мышления по сравнению с девочками.

Итак, постановка вопроса о необходимости организации работы по формированию саногенного мышления у детей правомерна. Предлагаемая нами программа состоит из двух блоков: 1) профилактика патогенного мышления (рекомендации для учителей и родителей); 2) воспитание элементов саногенного мышления (система специальных игр, упражнений для детей различного возраста).

1. Профилактика патогенного мышления

Несмотря на то, что, по данным наших исследований, учителя в незначительной степени повинны в патогенном характере мышления детей, представляется важным разработать рекомендации именно для них. Как показывает практика, на учителей начальной школы ложится груз ответственности быть компетентными (в области педагогики и психологии) посредниками между родителями и детьми, направлять, корректировать процесс семейного воспитания, а также на достойном уровне осуществлять свое педагогическое воздействие на учеников.

Полезные рекомендации для учителей и родителей содержатся в трудах Е.В.Новиковой, Б.И.Кочубей, А.Г.Шмелева, Э.Ле Шан, Д.Джампольски, А.Фромма, Ю.М.Орлова. Наибольший интерес представляют советы американского педагога, психолога и психотерапевта Эды Ле Шан, которая дает их на основании сорока - летнего опыта работы с детьми, их родителями и учениками¹.

Итак, в целях профилактики патогенного мышления у детей учителя и родители, используя ситуации естественного общения, должны научить их десяти наиболее важным элементам саногенного мышления:

1) *любить себя*. Младший школьник должен быть способен ценить себя. Именно на этой основе ребенок сможет стать деятельным, реализовать свои возможности.

Очень важно научить детей:

- не считать себя глупыми и уродливыми;
- не злиться на себя, если чего-то боишься;

¹ См.: Ле Шан Э. Указ. раб. - С. 86-95.

- не стыдиться, если испытываешь жадность;
- не разочаровываться в себе, если неловок, стеснителен, неуклюж.

Помочь ребенку полюбить себя - значит прежде всего переоценить некоторые наши взрослые установки, иррациональные предрассудки, изменить оценки поведения детей. Например, вместо обидных слов: “Ты эгоист!” лучше попытаться объяснить ситуацию: “Очень трудно научиться делиться с другими, но ничего, я тебе помогу...”. Вместо резко полярных определений “плох-хорош” необходимо научиться признавать, что у каждого ребенка наряду с достоинством есть злость, ревность, негативные побуждения, но это часть процесса взросления личности, а не преступление. Необходимо научить младшего школьника управлять собой, но при этом нельзя заставлять его (даже иногда) чувствовать себя грешником. Ребенок должен знать, что такие побуждения существуют, но упражняться в них он не должен. У школьника, которому внушают, что он ведет себя плохо, развивается неприязнь к себе, а это мешает обучению, общению, жизни больше, чем любая психологическая проблема;

2) *уметь интерпретировать поведение.* Если ребенок улавливает настроения людей, их недостатки, если его научили интерпретировать различные виды поведения, он не будет склонен огорчаться, например, в ситуациях противостояния товарищей, окрика учителя и др. Очень важно научить школьника интерпретировать свое собственное поведение в учебных инцидентах, которые обычно связаны с чувством обиды, несправедливости. Если сознание ребенка освободить от гнева, растерянности, обиды, он будет способен полноценно воспринимать окружающую действительность, связанную с учебной деятельностью;

3) *уметь и не бояться общаться вербально.* Важно не только научить детей объяснять истинное значение своих поступков, но и помочь окружающим людям правильно их понимать. Любой ребенок, который может спокойно и непринужденно рассказать о своих чувствах, состояниях, говоря: “Я боюсь...”, “У меня не получается...”, “Я очень тебя люблю...”, уже обрел способность, которая предоставляет ему необходимую свободу для того, чтобы думать, интересоваться, изобретать, то есть учиться, развиваться;

4) *понимать различие между мыслями и действиями.* Ребенок в младшем школьном возрасте не способен эффективно концентрировать внимание, понимать и запоминать информацию на фоне затаенных чувств, которые он сам считает опасными, плохими. Педагог обязан помочь ребенку понять, что отрицательные мысли и воплощающие их действия - это не одно и то же. Мысли, чувства, выраженные саногенным образом, никому не наносят вреда, следовательно, можно дать им волю;

5) *интересоваться и задавать вопросы.* В период обучения ребенка в младшей школе педагогу и родителям важно не отодвигать на задний план его естественную инстинктивную любознательность. Если взрослые хотят поддержать и развить данное качество, им необходимо учесть, что школьник не только должен любить задавать вопросы, но и знать, что есть разные способы найти на них ответы. Ребенок должен знать, что на некоторые вопросы еще не получены ответы, на другие - ответов множество, а иногда ему нужно постараться найти свой соб-

ственный ответ. Задача взрослых - поощрять любознательность ребенка, помогать находить ответы, тем самым способствовать развитию его интеллекта;

6) *воспринимать мир реалистичнее*. Взрослые должны не ограждать любыми способами ребенка от сложных социальных проблем, а уметь на доступном уровне объяснить ситуацию, проанализировать ее причины и способы решения. Это подготовит ребенка к столкновению с путаницей, неопределенностью, непостоянством реальной жизни, убережет его в будущем от инфантилизма;

7) *не бояться неудач*. Школьнику надо помочь понять, что обучение - это длительный процесс, где есть место пробам и ошибкам, удачам и неудачам. Единственный для ребенка способ выяснить, что он знает, а что не знает, это немного рискнуть. Учащийся захочет ответить на вопрос, предложить вариант решения задачи, постараться узнать что-то новое, если педагог будет оценивать попытку, а не успех или неудачу;

8) *уметь доверять взрослым*. Для младшего школьника важно постоянство в попытках взрослых быть с ним честным. Необходимо помочь ребенку понять, что не все люди добрые, и одновременно создать у него ощущение, что большинство контактов со взрослыми будет хорошим. Воспитание уверенности в этом частично зависит от того, насколько взрослые готовы разделять чувства ребенка в отношении людей, быть откровенными с детьми. Таким образом, один факт признания человеческого несовершенства не должен нарушить доверие ребенка;

9) *знать, в чем можно полагаться на взрослого*. Младшему школьнику следует знать, что существует много ситуаций, которыми он просто не сможет управлять, а значит - нужна помощь взрослого и ее надо уметь попросить. Это может казаться простым, но на удивление мало детей-первоклассников способны это сделать. В результате многие из них попадают в ситуации, которые их настолько пугают и подавляют, что обучение становится невозможным. Умение учителя, не обращаясь с ребенком как с маленьким, показать, что на него можно положиться, является важнейшим условием саногенного воспитания;

10) *думать самому*. Сказать "нет" для ребенка на самом деле значит сказать "я существую". Многих взрослых пугает и злит это осознание самостоятельности личности, в то время как они должны радоваться этому. Чувство собственной уникальности и способности к выбору - жизненно важная часть человеческого существования. Педагог обязан уважать личность ребенка, его рождающиеся взгляды, симпатии, антипатии.

2. Воспитание элементов саногенного мышления

Наряду с советами, рекомендациями, которые учителя и родители могут использовать в естественных ситуациях общения, психологи разрабатывают специальные игры, упражнения для целенаправленного формирования у детей привычек и навыков саногенного мышления. Конкретные игры и упражнения целесообразно подбирать в соответствии со спецификой возрастных психологических особенностей детей.

Психогимнастика для детей 6-8-летнего возраста

Настоящий комплекс игр разработан на основе психокоррекционных программ Е.О.Смирновой, З.М.Богуславской, М.И.Чистяковой, Л.П.Стрелковой, Ф.Зимбардо².

Игра 1. “Испорченный телефон”

Ц е л ь: развитие восприятия, памяти, навыков невербальной коммуникации.

П р о ц е д у р а. В группе детей по их желанию выбирается один водящий. Затем вся группа детей становится к нему спиной и никто не подглядывает. Водящий подходит к одному из детей и втайне от других показывает ему какую-то позу (выдумывает сам). После этого водящий отворачивается и отходит в сторону. Ребенок, которому показали позу, выбирает другого участника и показывает ему ту позу, которую он увидел... и т.д.

Когда всем детям показаны позы, они встают в круг лицом друг к другу. Водящий показывает свой вариант позы, а тот ребенок, которому показали позу последнему - свой. Первая и последняя позы сравниваются. Они, конечно же, будут различными. Детям следует объяснить, почему так произошло, и дать необходимые полезные советы с учетом психологического эффекта “испорченного телефона” в общении.

Игра 2. “Художник”

Ц е л ь: развитие наблюдательности, памяти, коммуникативных способностей.

П р о ц е д у р а. Из группы детей выбираются два ребенка. Остальные - “зрители”. Один из выбранных - “художник” (по желанию), другой - “заказчик портрета”. “Художник” внимательно смотрит на своего “заказчика” (1,5 - 2 мин.), затем отворачивается и по памяти описывает внешность (т.е. дает словесный портрет) первого ребенка.

Замечания:

1) если “художник” медлит, разрешается задавать ему вопросы: “Какие у Лены волосы?”, “Какие у нее глаза?”, “Во что она одета?” и т.д.;

2) запрещается высказывать обидные замечания в адрес детей, фиксирующих какие-либо их физические недостатки;

3) учитель должен подчеркивать внешние достоинства детей: “Ну-ка, вспомни, какая Лена красивая!”.

² См.: Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста.- М., 1991; Чистякова М.И. Психогимнастика.- М., 1990; Стрелкова Л.П. Уроки - сказки.- М., 1990; Зимбардо Ф. Застенчивость.- М., 1991.

Игра 3. “Тень”

Ц е л ь: развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности.

П р о ц е д у р а. Звучит фонограмма спокойной музыки. Из группы детей выбираются два ребенка. Остальные - “зрители”. Один ребенок - “путник”, другой - его “тень”.

Путник идет через поле, а за ним, на два-три шага сзади, идет второй ребенок, его “тень”. Последний старается точь-в-точь скопировать движения “путника”.

Желательно стимулировать “путника” к выполнению разных движений: “сорвать цветок”, “присесть”, “поскакать на одной ноге”, “остановиться и посмотреть из-под руки” и т.д.

В конце дается оценка участникам игры.

Игра 4. “Зеркало”

Ц е л ь: развитие наблюдательности и коммуникативных способностей.

П р о ц е д у р а. Из группы детей выбирается один водящий. Представляется, что он пришел в магазин, где много зеркал. Водящий встает в центр, а дети - полукругом вокруг него. Водящий показывает движение, а “зеркала” (дети) тотчас же повторяют это движение... . Водящему разрешается показывать разные движения.

Замечание: в роли водящего должны побывать все желающие дети.

Игра 5. “Разведчики”

Ц е л ь: развитие наблюдательности, памяти, коммуникативных и организаторских способностей.

П р о ц е д у р а. В а р и а н т 1. Из группы детей выбираются “разведчик” и “командир”. Остальные - “отряд”. В комнате стулья расставлены хаотично. “Разведчик” проходит между стульями с разных сторон. “Командир” наблюдает за действиями “разведчика”, затем проводит “отряд” по тому пути, который был ему показан “разведчиком”. Потом уже второй “разведчик” прокладывает новый путь, и другой “командир” повторяет его действия и т.д.

В а р и а н т 2. В целом игра проводится так же, но только “командир” ведет отряд с того места, на котором закончил свой путь “разведчик”, на то место, с которого “разведчик” вышел.

Игра 6. “Волшебное слово”

Ц е л ь: развитие произвольности, самоконтроля и внимания.

П р о ц е д у р а. В а р и а н т 1. Дети и ведущий становятся в круг. Ведущий объясняет, что он будет показывать разные движения, а дети должны их

повторять, но только в том случае, если ведущий добавит слово “пожалуйста”. Если этого слова ведущий не говорит, дети остаются неподвижными.

Замечание: “волшебное слово” ведущий произносит в случайном порядке через 1-5 движений.

В а р и а н т 2. Процедура такая же, но тот, кто ошибается, должен выйти на середину и исполнить какой-нибудь “номер” (спеть песню, прочитать стихотворение, загадать загадку).

Замечание: если тот или иной ребенок отказывается от игровых заданий, не заставляйте его, продолжайте игру. Постепенно дети станут свободнее, увереннее в себе.

Игра 7. “Дракон кусает свой хвост”

Ц е л ь: снятие напряженности, невротических состояний, страхов.

П р о ц е д у р а. Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом и крепко держатся за плечи впереди стоящего. Первый ребенок - “голова дракона”, последний - “хвост дракона”. “Голова дракона” пытается поймать “хвост”, а тот должен увернуться от нее.

Замечания:

- 1) следите, чтобы дети не отпускали друг друга;
- 2) следите также, чтобы роли “головы дракона” и “хвоста” выполняли все желающие.

Игра 8. “Я не знаю”

Ц е л ь: развитие выразительных движений ребенка, его коммуникативных способностей.

П р о ц е д у р а. Ведущий выбирает ребенка - незнакомку. О чем его ни спросят, он ничего не знает. Дети задают незнакомке разные вопросы, а он молчит, разводит руками, придумывает любой другой вариант выразительного отказа.

Замечание: взрослый должен в процессе ведения игры обращать внимание детей на разнообразные варианты выразительных движений (поднятие бровей, опускание уголков губ, поднятие плеч, разведение руками и т.д.).

Игра 9. “Сказочный персонаж”

Ц е л ь: снятие страха перед агрессией (нападением сказочного существа).

П р о ц е д у р а. Игра направлена на снятие страха у одного-двух участников. Другие дети выступают в качестве одного из условий успешной коррекции (групповая помощь).

Например, кто-то из детей очень боится “Змея Горыныча”. Страх перед сказочным персонажем снимается за 1-2 игровых занятия.

Сначала детям предлагается самим нарисовать Змея Горыныча. Затем сыграть битву со Змеем Горынычем. Сказочный город (поставленные по кругу сту-

ля), в котором живут царевич, царевна и ремесленники, охраняется двумя стражниками. Иван-царевич уходит на охоту. Царевна готовит обед. Ремесленники работают (кузнец кует, маляр красит и т.д.). Стражники обходят город.

Вдруг налетает Змей Горыныч. Он ранит стражников, убивает ремесленников, а царевну уводит в свою пещеру. Змей Горыныч встает перед пещерой и сторожит ее.

Иван-царевич возвращается с охоты. Стражник (раненый) показывает, куда увели царевну. Иван-царевич побеждает. Из пещеры выходит царевна. Иван-царевич ведет ее в город. Все радуются, кричат: “Ура!”.

Замечания:

- 1) роли распределяются между детьми;
- 2) Ивана-царевича предлагается сыграть тому ребенку, у кого замечен ярко выраженный страх перед сказочными персонажами;
- 3) перед окончанием игры необходимо обсудить, что чувствовал каждый ребенок в игре. Показать, что не надо бояться сказочных персонажей;
- 4) стимулировать импровизацию и фантазирование детей в игре.

Игра 10. “Нарисуй свой страх”

Ц е л ь: снятие страхов.

П р о ц е д у р а. Дети рассаживаются за столами. Ведущий предлагает им нарисовать рисунок под названием “Мой страх”.

После того как дети нарисуют рисунки, необходимо обсудить, чего боится каждый ребенок, проявляя такт и уважение к детям.

Игра 11. “Школа”

Ц е л ь: снятие страха перед школой, ускорение адаптации к школе.

П р о ц е д у р а. Игра состоит из двух этапов (этюдов).

1-й этюд. “Школа для животных”.

Из общего числа детей отбираются те, которые боятся школы. Каждый ребенок по желанию выбирает для себя роль какого-либо животного (трясущийся от страха заяц, агрессивный тигр и т.д.). “Животные” рассаживаются за парты, входит “учитель” (ведущий) и начинается урок. “Животные” ведут себя в соответствии со своей ролью.

Если у детей есть страх не перед школой, а перед учителем, то один из детей играет учителя: “Здравствуйте, звери!...”.

2-й этюд. “Школа для людей”.

Если в первом этюде допускались различные “звериные” ситуации, то во втором школа представлена как нечно светлое, возвышенное, доброе. Проводится урок рисования. “Учитель” рисует на доске какую-либо фигуру (круг, квадрат и т.п.). Дети перерисовывают эту фигуру. “Учитель” обязательно хвалит тех, у кого получился хороший рисунок.

Игра 12. “Кляксы”

Ц е л ь: снятие агрессии, страхов, развитие воображения.

П р о ц е д у р а. Подготовлены чистые листы бумаги, жидкая краска (гуашь). Детям предлагается взять на кисточку немного краски того цвета, который им хочется, плеснуть “кляксу” на лист и сложить его вдвое так, чтобы “клякса” отпечталась на второй половине листа. Затем лист разворачивается и организуется обсуждение: на кого или на что похожа та или иная “клякса”.

Агрессивные и подавленные дети обычно выбирают краску темных тонов. Они “видят” в “кляксах” агрессивные сюжеты (драку, страшные чудовища и т.д.) При обсуждении “страшного” рисунка агрессия ребенка выходит вовне, тем самым он от нее освобождается.

Рядом с агрессивным ребенком полезно посадить спокойного. Последний будет брать для рисунков светлые краски и видеть приятные вещи (бабочек, сказочных персонажей, цветы и т.д.). Посредством общения со спокойным ребенком на предмет интерпретации “кляксы” агрессивный ребенок успокаивается.

Замечания:

- 1) дети, предрасположенные к гневу, выбирают преимущественно черную или красную краску;
- 2) дети с пониженным настроением выбирают лиловые и сиреневые тона (цвета грусти);
- 3) серые и коричневые тона выбираются детьми напряженными, конфликтными (эти дети нуждаются в успокоении).

Игра 13. “Сочинение историй”

Ц е л ь: развитие речи, снятие страхов.

П р о ц е д у р а. Все дети садятся в круг. Ведущий (взрослый) произносит первое предложение: “Мама пошла в школу”. По часовой стрелке дети по очереди продолжают рассказ (1-2 предложения). Взрослый по ходу сочинения рассказа корректирует те места, где выступают на первый план образы, окрашенные страхом.

Игра 14. “Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи!”

Ц е л ь: снятие напряжения, развитие коммуникативных способностей.

П р о ц е д у р а. Учитель с детьми встает в центре комнаты. Установка детям: “Все мы - львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу: “Рычи, лев, рычи!”, пусть каждый попробует порычать от души”. Учителю следует поощрять детей: “А кто может рычать еще громче? Хорошо, рычите, львы... И это львиный рык? Это писк котенка!”.

Второй вариант игры: дети строятся в затылок друг другу, положив руки на плечи стоящего впереди. Установка: “Вы - паровоз. Начинайте медленно двигаться по периметру комнаты с пыхтением и свистом. Обойдя комнату один раз,

встаньте в конец “состава”, а место “паровоза” займет стоящий за вами ребенок. Он должен двигаться немного быстрее и звуки производить более “громкие”. Игру следует продолжать, пока каждый ребенок не побывает в роли паровоза. В конце игры может произойти “крушение”: все валятся на пол и смеются.

Игра 15. “Движение вслепую”

Ц е л ь: возбуждение чувства сопереживания, взаимопомощи.

П р о ц е д у р а. Завяжите глаза одному ребенку, а другой пусть в течение 15-20 минут играет роль его проводника. Пусть “слепой” обойдет комнату, подойдет к разным предметам, выйдет в коридор, на улицу (если это уместно). Постарайтесь, чтобы “проводник” обеспечил ему как можно более обширную сенсорную информацию, комментируя ситуацию, оказывал максимально внимание, сопереживал. Можно одновременно создать несколько таких пар. По окончании игры необходимо поделиться впечатлениями:

- насколько они доверяли своим ощущениям, друг другу;
- испытывали ли они фрустрацию и недовольства;
- какие новые ощущения, чувства они испытали.

Игра 16. “Громче”

Ц е л ь: снятие напряжения, чувства обиды, недовольства.

П р о ц е д у р а. Закройте глаза. По сигналу “Начали!” все начинают вслух высказывать свои жалобы (на товарищей, учителя, родителей и т.д.). Все говорят одновременно и громко. Как только наступит пауза, скажите: “Откройте глаза!”. Попросите собравшихся повторить свои жалобы, глядя друг на друга. Но на этот раз надо не просто говорить, а кричать, как будто все окружающие глухие.

Замечание: обсудите происшедшее. Обратите внимание на то, сколько прозвучало одинаковых жалоб, обсудите - какие они. Разберите те жалобы, которые высказаны лишь одним или двумя участниками. Важно, чтобы у участников игры возникло чувство, что и другие бывают чем-то недовольны. Важно также обсудить пути решения общих проблем.

Игра 17. “Сколько ты весишь?”

Ц е л ь: формирование способности оценивать психологическое состояние по комплексу ощущений, снятие напряжения.

П р о ц е д у р а. Детям объясняется, что в зависимости от настроения, физического самочувствия человек по разному ощущает свой вес: неудача, плохое самочувствие, испорченное настроение наполняют человека тяжестью - он с трудом передвигает ноги, руки не поднимаются, голова не держится, все тело как будто налито свинцом. Радость, влюбленность, счастье дают ощущения легкости, полета, невесомости.

Ведущий (взрослый) создает несколько групп:

- веселые и радостные;
- солидные, но довольные;
- недовольные, усталые, обиженные;
- опустошенные, бессильные;
- огорченные, задавленные неприятностями.

Дети каждой группы должны попробовать двигаться (пройтись по комнате, сесть, нагнуться, побежать и т.д.) в соответствии со своими ощущениями веса, учитывая эмоциональное состояние. Группы можно создавать по желанию. Затем дети должны меняться ролями.

По итогам игры организуется обсуждение.

Психогимнастика для детей 9-10 летнего (и старше) возраста

Настоящий комплекс разработан на основе рекомендаций Дж. Джампольски, предназначенных для воспитания внутреннего равновесия и оздоровления общения³. Комплекс адресован детям, заканчивающим обучение в начальной школе (и подросткам), имеющим более высокий уровень самосознания, способным понять и правильно выполнить упражнения сначала под руководством взрослого, а затем самостоятельно.

Ц е л ь к о м п л е к с а: помочь детям осознать, что у них есть выбор - жить в мире или конфликтовать с самим собой.

С о д е р ж а н и е к о м п л е к с а: карточки-уроки, а также принципы и указания, которые приобретают индивидуальную значимость для каждого ребенка в процессе их применения в виде каждодневных практических упражнений. Это позволит постепенно переориентировать психику ребенка на саногенную основу.

Важно заниматься регулярно. Опыт, приобретенный в процессе занятий, поможет ребенку почувствовать себя счастливым.

Психологические принципы, на которых основаны уроки:

- у нас есть возможность выбрать, в каком состоянии мы хотим быть: хотим ли мы достичь внутреннего равновесия, или мы хотим жить в состоянии конфликта;

- все мы связаны невидимыми нитями человеческих взаимоотношений в одно целое;

- то, что мы воспринимаем с помощью органов чувств, дает нам ограниченный и часто искаженный взгляд на действительность (например, окрашивает в темные тона плохого настроения или в светлые тона хорошего настроения);

- в сущности, мы не можем изменить ни людей, ни мир, в котором мы живем. Все, что мы можем изменить, - это наше восприятие мира окружающих и самих себя;

³ См.: Джампольски Дж. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить отношения с окружающими. -М., 1990.

- есть две очень важные эмоции (чувства): любовь и страх. Любовь - наша истинная сущность. Страх - это нечто, созданное нашей психикой и не существующее в действительности;

- наши ощущения - это отражение состояния нашей психики. Если мы находимся в состоянии благополучия, равновесия и любви, то мы проецируем эти же ощущения на окружающий мир и их же испытываем. Если же наши мысли наполнены опасениями за свое здоровье, сомнениями и страхами, все это проецируется на внешний мир и становится реальностью.

П р и м е ч а н и е: психологические принципы необходимо объяснить ребенку в доступной форме, на конкретных примерах “детской” жизни (литературные герои, персонажи мультфильмов и кинофильмов) и добиться полного их понимания.

Далее с ребенком подробно разбирается каждый урок, а его содержание оформляется на специальной карточке в виде памятки. После этого ребенок осваивает урок самостоятельно и использует в качестве психогимнастики.

Вводный урок. “Давать - значит получать”

К чему ты стремишься: жить в мире или конфликте с собой? Если ты стремишься к внутреннему миру, ты будешь стремиться к тому, чтобы “отдавать” себя людям, делать что-то для других. Иначе ты будешь пытаться что-то получить, а в случае неудачи - упрекать судьбу, обстоятельства и окружающих, из-за которых, как тебе кажется, ты не можешь получить желаемое.

Каждое свое высказывание, поступок проверяй вопросами:

- является ли оно (он) выражением любви к окружающим или к самому себе?
- не способствует ли оно углублению проблемы?

Урок 1. “Причина моего плохого настроения обычно не там, где я ее ищу”

Я думаю, что расстроен из-за того, что делают другие, или из-за событий, которые я не могу изменить. При этом я испытываю чувства: злость, обиду, ревность, подавленность. На самом деле все это - проявление страха. У меня есть выбор: любить или бояться. Если я выберу любовь к окружающим, мои страхи рассеются. У меня больше не будет причин для плохого настроения. Если в течение дня оно ко мне возвращается, я напомню себе, что вместо этого я могу любить. Я скажу себе: “Мое спокойствие определяется только моим внутренним состоянием и желанием, а не внешними обстоятельствами”.

Урок 2. “Я хочу изменить мое восприятие окружающего”

Я часто действую, как робот, реагируя на поступки и слова других людей.

Сейчас я знаю, что мое поведение определяется моим мышлением. Я сам могу сделать его здоровым, свободным, помня о своей любви к людям и не руководствуясь страхом по отношению к ним и различным событиям.

Рекомендуется уверенно повторять про себя: “Я не робот. Я свободен. Я сегодня хочу изменить мое восприятие окружающего”.

Урок 3. “Я могу изменить свой взгляд на окружающий мир. Для этого я должен понять: никто мне не угрожает и мне не от кого защищаться”

Сегодня я знаю, что мое негативное отношение к окружающим оборачивается против меня самого. Предъявляя претензии к окружающим, я ничего не добьюсь, но себе сделаю плохо. Я больше не хочу причинять себе боль.

При возникновении мыслей, причиняющих мне боль, надо повторять: “Я с радостью отбрасываю все негативное и выбираю мир и любовь”.

Урок 4. “Я не жертва окружающего мира”

Все происходящее во внешнем мире принимает ту или иную окраску в зависимости от характера моего мышления. Сегодня я хочу увидеть мир по-иному, изменить свое негативное отношение к тому, что я вижу.

Если кажется, что становишься жертвой обстоятельств, полезно повторять: “Я буду относиться к этой ситуации или к этому человеку с позиции любви”.

Урок 5. “Я могу взглянуть на мир по-иному”

Если окружающий мир мне страшен, я и в самом деле увижу угрозу для себя. Но я могу смотреть на мир по-иному. Я могу смотреть на знакомые вещи так, если бы видел их впервые. Отбросив свои страхи, я вижу мир красивым, радостным, дружелюбным.

Когда испытываешь страх, повторяй фразу: “В эту минуту я освобождаю себя от мира страхов. У меня много друзей. Я их люблю”.

Урок 6. “Я выбираю спокойствие (умиротворение)”

Мне кажется, что мир состоит из фрагментов, как из осколков. Но я знаю, что это отражение моих страхов, растерянности. Сегодня я перехожу к новому восприятию себя и мира.

Я делаю выбор: вместо растерянности и страха я выбираю покой и любовь.

Урок 7. “Мне нечего бояться”

Я смотрю на мир с любовью, поэтому мне нечего бояться. Невозможно одновременно любить и бояться. Также нельзя быть одновременно спокойным и растерянным.

Я напоминаю себе: “Мне нечего бояться!”.

Урок 8. “Страх не оправдывается ни в какой форме”

Мои мысли могут занимать страхи о прошлом или о будущем, но жить я могу только в настоящем. Любой момент настоящего уникален.

Начиная с сегодняшнего дня, если меня посетят печальные мысли, я напоминаю себе: “Я живу здесь и сейчас. Мне нечего бояться”.

Урок 9. “Давать и получать - воистину одно и то же”

Давать и получать - это одно и то же, и одно не может существовать без другого. Я могу получать только в той мере, в какой способен давать. Это утверждение справедливо во всех ситуациях, со всеми людьми, независимо от моих отношений с ними.

Я каждый день хочу испытывать мир и любовь, поэтому и обращаюсь к каждому, с кем общаюсь: “Я предлагаю всем мир и любовь, любовь и мир я принимаю взамен”.

Урок 10. “Уметь прощать - ключ к счастью”

Если я считаю кого-нибудь виновным, я только усиливаю свою обиду и вину. Я не могу простить себя самого, если у меня нет желания и готовности простить других. Мысли о том, что кто-то в прошлом обидел меня или я сам виноват перед кем-то, не имеют смысла сейчас. Научившись прощать, мы сможем освободиться от чувства вины и страха.

Сегодня я хочу обратиться к людям со словами: “Я вижу и себя, и вас только через истинное прощение”.

Урок 11. “Все, что я даю, так или иначе возвращается ко мне”

Если я отношусь к кому-то плохо, это вернется плохим отношением ко мне. Но я хочу жить в мире и любить - значит это вернется ко мне.

Сегодня во всех ситуациях я буду говорить: “Все, что я даю, так и или иначе возвращается ко мне. Даю ли я сейчас то, что хочу получить взамен?”.

Урок 12. “Моя безопасность в моей незащитности”

Защита от якобы угроз окружающего мира усиливает мое ощущение слабости и уязвимости. Моя защита - это мой страх. Но сила заключена в незащитности. Сегодня я признаю, что мои попытки защищаться приносят обратный результат.

На протяжении дня, когда мне кажется, что кто-то или что-то мне угрожает, я повторяю: “Я ни от кого не защищаюсь, так как мне ничто не угрожает. Я сейчас без защиты. Я свободен и спокоен”.

Урок 13. “С сегодняшнего дня я не делаю никаких категорических выводов, не даю категорических оценок”

Я часто судил о людях и событиях поспешно, под влиянием эмоций. Но позже мне приходилось менять свое мнение, взгляды. Трудные ситуации многому меня научили.

Сегодня я знаю, что лучше воспринимать все происходящее, не пытаюсь давать категоричные оценки: “Я нахожусь в единении с миром и предлагаю ему не суд, а любовь”.

Урок 14. “Это мгновение все, что у нас есть”

Постоянное размышление над прошлыми и будущими проблемами мешает достигнуть цели - внутреннего равновесия, покоя и любви. Но ведь прошлое - в прошлом, а будущее еще не наступило.

Я делаю выбор: с сегодняшнего дня я не увлекаюсь фантазиями о прошлом и будущем, я буду жить сегодняшним днем. Напомню себе: “Реально только настоящее”.

Урок 15. “Прошлое в прошлом, оно больше меня не касается”

Освободившись от искаженных представлений прошлого, я могу снова почувствовать себя свободным.

Я заявляю: “Я делаю выбор: освобождаюсь от прошлых страданий и боли, живу ощущениями сегодняшнего дня”.

Урок 16. “Осуждение причиняет мне боль”

Не осуждая никого, я освобождаюсь от чувства вины и страха.

Сегодня я возвращаю себе свободу, простив себя и окружающих: “Я с радостью делаю выбор: освободить себя и всех из тюрьмы осуждения!”.

Урок 17. “Я могу отказаться от мыслей, которые причиняют мне боль”

Мои мысли либо причиняют мне боль, либо несут спокойствие. Я выбираю о чем думать: о любви и мире.

Сегодня я выбираю: “Откажусь от страха, вины, осуждения”.

В итоге ребенок должен усвоить короткие правила-принципы:

- я сам выбираю свои взгляды на жизнь;
- я выбираю свое настроение;
- я ставлю перед собой цель;
- в моей жизни ничто не происходит само собой;
- я получаю то, что отдаю и к чему стремлюсь сам.

Перед тем, как брать на вооружение описанный комплекс упражнений, учителю необходимо самому в нем разобраться, прочувствовать значимость каждого положения. Каждый урок необходимо объяснить ребенку на ситуациях из его жизни, используя знакомые образы литературных персонажей. Уроки не обязательно использовать все в комплексе. Исходя из ситуации, целесообразно, в первую очередь, подбирать наиболее значимые для ребенка уроки и концентрировать его внимание именно на них. Хотя следует заметить, что уроки построены с соблюдением определенной логики, а использование всего комплекса в целом имеет смысл.

Не следует забывать, что настоящие упражнения подобраны в целях психокоррекции. Их надо использовать для формирования саногенного мышления в конкретных жизненных обстоятельствах в качестве реальной помощи ребенку. Узкое, застывшее толкование приведенных выше упражнений в виде абстрактных этических правил может нанести вред процессу воспитания.

Правильно применяя предлагаемый комплекс, учитель(психолог) может изменить восприятие детей таким образом, что они больше не будут испытывать страх, одиночество, состояние конфликта с собой. Дети обретут внутреннее равновесие, любовь, чувство общности с окружающими. Оздоровление начинается, как только ребенок научится прощать: самого себя, окружающих, весь мир.

Занимаясь саногенным воспитанием ребенка, взрослые должны помнить, что в младшем школьном возрасте можно заложить лишь фундамент, на базе которого в дальнейшем человек может выработать жизненно важное качество - *саногенное мышление*.

Список рекомендуемой литературы

1. Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. - М., 1993.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. - М., 1988.
3. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание. - М., 1986.
4. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. - М., 1968.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М., 1991.
6. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград, 1995.
7. Джампольски Д. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить отношения с окружающими. - М., 1990.
8. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. - М., 1993.
9. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М., 1998.
10. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990.
11. Орлов Ю.М. Воспитание в свете саногенного мышления // Воспитание школьников. - 1993. - № 11. - С. 2-3.
12. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
13. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех // Воспитание школьников. - 1992. - № 6. - С. 3-6.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1986.

15. Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987.
16. Роттенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М., 1989.
17. Семке В.Я. Умейте властвовать собой, или беседы о здоровой и больной личности. - Новосибирск, 1991.
18. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. - 1987.-№ 1.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - М., 1989.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М., 1994.

Русские пословицы и поговорки, которые могут быть использованы педагогом (психологом) в целях саногенного воспитания младших школьников

Н.В. Гоголь назвал русские пословицы “стоглазым Аргусом” - “мифическим бессонным стражем, - глядит его каждое око на мир, все ведает, все понимает, обо всем догадывается. В пословицах разоблачено множество человеческих пороков и недостатков: праздность, крикливость, поспешность, щегольство, угодливость, болтливость, обман, гордыня и др. Но при этом всегда рядом обширная энциклопедия добродетелей и достоинств: трудолюбие, скромность, мастерство, осмотрительность, прямота, правдивость, щедрость, совестливость и др.”¹.

Из большого числа пословиц и поговорок нами были отобраны те из них, где ярко заметна жизненная позиция, дан ценный совет, - все это может быть с успехом использовано в педагогическом процессе в целях саногенного воспитания детей.

Ахи да охи не дадут подмоги.

Бежать - и хвост поджечь, а стоя - и меч поднять.

Без обиды век не проживешь.

Без ума - голова - котел.

Без ума голова - ногам пагуба.

Битого, пролитого да прожитого не воротишь.

Ближнего обидеть - самому в беде быть.

Больше думая, меньше говори.

Бранись, бранись, да и на себя оглянись.

Браниться бранись, а на мир слово береги.

Бывает и виноватый прав.

В добрый час молвить, а в худой промолчать.

В лихости и зависти нет ни проку, ни радости.

В счастье всякий умеет попеть, а умный умеет и горе терпеть.

В умной беседе быть - ума прикупить, а в глупой и свой растерять.

В чужой монастырь со своим уставом не ходят.

В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив.

Век без ошибки не проживешь.

Век живи, век надейся.

Век живи, век учись.

Велик почет не живет без хлопот.

Веселое слово - речи основа.

Веселье не вечно, и печальное конечно.

Видимая беда - что во ржи лебеда.

Вина голову клонит.

¹ См.: Гоголь Н.В. Собр.соч.: В 6 т. - М.: Госполитиздат, 1953. Т. 6. С. 166.

Все горе не оплачешь.
Все перемелется, мука будет.
Вспыльчивый нрав не бывает лукав.
Встречай людей не с лестью, а с честью.
Всю ночь собака на месяц пролаяла, а месяц того и не знал.
Вся семья вместе, так и душа на месте.
Всяк в беде бывает, а на другом видя, забывает.
Всяк глядит, да не всяк видит.
Всяк по-своему с ума сходит.
Всяк по себе дерево рубит.
Всяк правду любит, да не всяк ее сказывает.
Всяк правду ищет, да не всяк ее хранит.
Всяк человек своего счастья кузнец.
Всякая дорога вдвоем веселей.
Всякая неправда - грех.
Всякая помощь хороша вовремя.
Всякий совет к разуму хорош.
Всякое решение любит рассуждение.
Всякому свое счастье.
Всякому своя честь дорога.
Всяку ложь к себе приложь.
Вчерашнего дня не воротись.
Выпей чайку - забудешь тоску.
Где беде быть, там ее не миновать.
Где правда, там и счастье.
Где радость, тут и горе; где горе, там и радость.
Где слова привета, там улыбка для ответа.
Где слова редки, там они вески.
Где ум, там и толк.
Где ума не хватит, спроси разума.
Глупого учить - что решетом воду носить.
Глупый киснет, а умный все промыслит.
Глупый осудит, а умный рассудит.
Гнева не пугайся, на ласку не сдавайся.
Гнило слово от гнилого сердца.
Говори смелее - будет вернее.
Горе да беда с кем не была.
Горе на двоих - полгоря, радость на двоих - две радости.
Горькая правда лучше сладкой лжи.
Горько не вечно, а сладко не бесконечно.
Дай боли волю, она в дугу согнет.
Дальше в спор - больше слов.
День меркнет ночью, а человек печалью.
День прошел, все свое с собой унес.

Дерево держится корнями, а человек друзьями.
Добрая ссора лучше дурного согласия.
Добро не умрет, а зло пропадет.
Добро помни, а зло забывай.
Доброе дело без награды не останется.
Доброе дело питает и разум и тело.
Доброе молчанье лучше худого ворчанья.
Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу.
Доброта без разума пуста.
Добрый смех не грех, со смехом-то и беда в полбеде живет.
Добрым быть - добрым и слыть.
Друг он мой, а ум у него свой.
Друга иметь - себя не жалеть.
Других не суди - на себя погляди.
Другого выручишь - себя выучишь.
Дружбу помни, а зло забывай.
Думай ввечеру, что делать поутру.
Думай дважды - говори раз.
Думал, думал - жить нельзя, передумал - можно.
Думу трижды вокруг головы оберни, да раз выскажи.
Дурак мелет, а умный верит.
Дурак не рассудит, а умный не осудит.
Дурак сам не рад, что ума нет.
Дурак спит, а счастье в головах лежит.
Дурная (бестолковая) голова ногам покоя не дает.
Дурное слово что смола: пристанет - не отлепится.
Дурной человек не любит никого, кроме себя самого.
Дурной язык голове неприятель.
Жесток нрав не будет прав.
За добро плати добром.
За доброго человека сто рук.
За правое дело стой смело.
Завидливого и сон не берет.
Задним умом дело не поправишь.
Злой плачет от зависти, а добрый от радости.
И на нашей улице будет праздник.
И не любо, да смейся.
И сила есть, да воли нет.
И сила уму уступает.
И собака ласково слово знает.
И собака старое добро помнит.
И солнце не без пятен.
Избави меня боже от плохих друзей, а от врагов я сам избавлюсь.
Имеем - не храним, потеряем - плачем.

Иная похвала хуже брани.
Иная слава хуже поношения.
Иное слово хуже стрелы.
Иному мило, а другому постыло.
Искру туши до пожара, беду отводи до удара.
Истина не боится света.
Ищет вчерашний день, а он уже прошел.
К большому терпенью придет и уменье.
Каждый человек кузнец своего счастья.
Какой мерой меришь, такой и тебе отмерится.
Когда живется весело, то и работа спорится.
Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает.
Конь вырвется - догонишь, а слова сказанного не воротишь.
Корень ученья горек, а плод его сладок.
Красное слово - серебро, а хорошее дело - золото.
Красота приглядится, а ум вперед пригодится.
Кручиною моря не переедешь.
Кто в горе руки опускает, тот счастья никогда не узнает.
Кто в нраве крут, тот никому не друг.
Кто в правде тверд, того не обманет и черт.
Кто в радости живет, того и кручина неймет.
Кто гнев свой одолевает, тот крепок бывает.
Кто доброе творит, тому зло не вредит.
Кто друг себе, а кто и недруг.
Кто дружбу водит, тот счастье находит.
Кто завидлив, тот и обидлив.
Кто не любит шуток, над тем не шути.
Кто поет, того и беда не берет.
Кто сам ко всем лицом, к тому и добрые люди не спиной.
Ласковое слово лучше мягкого пирога.
Ласковое слово, что весенний день.
Лбом стены не прошибешь.
Лесть да месть дружны.
Лестью и душу вынимают.
Лучше синица в руках, чем журавль в небе.
Лучше умного упрек, чем глупого похвала.
Льстец под словами, змей - под цветами.
Любви нужна воля, а уму простор.
Любил шутить над Фомой, так люби и над собой. Любишь браниться, так
умей и помириться.
Любовь да совет - на том стоит свет.
Людей не осуждай, а за собой примечай.
Мир лучше ссоры.
Мир не без добрых людей.

Много бранился, а добра не добился.
Много помнится, да не воротится.
Москва слезам не верит, ей дела подавай.
На каждую беду страха не напасешься.
На ласковое слово не кидайся, на грубое не гневайся.
На привычку есть отвычка.
На простака хитрецы падки.
На сердитых воду возят.
На ум не все доброе приходит.
Над другом посмеешься - над собой поплачешь.
Натерпишься горя - научишься жить.
Не беда ошибиться, беда не исправиться.
Не будет скуки, коли заняты руки.
Не было бы зла, да зависть занесла.
Не всякая вина виновата.
Не слушай всего света, а слушай доброго совета.
Не тужи: перемелется - все мука будет.
Необдуманное слово в беду зовет, а обдуманное - из беды выведет.
Ошибся, что ушибся - вперед наука.
Посильна беда со смехом, непосильна со слезами.
Приветливое слово гнев побеждает.
Прожитого не пережить, а прошлого не воротить.
Радость без печали не бывает.
Радость не вечна, печаль не бесконечна.
Решенного дела советом не поправишь.
Ржа железо ест, а печаль сердце.
Самолюб никому не люб.
Свет не без добрых людей.
Сделав худо, не жди добра.
Сердилась лягушка на Новгород, да лопнула.
Сила молчит, слабость кричит.
Слезами беду не поправишь.
Совесь - верный советчик.
Страх на тараканьих ножках ходит.
Страшно дело до зачина.
Сумел оступиться, сумей и поправиться, сумел провиниться, сумей и исправиться.
Счастью не верь, а беды не пугайся.
Тому тяжело, кто помнит зло.
Ты умеешь зло говорить, а я умею зло не слушать.
У страха глаза велики, да ничего не видят.
Утро вечера мудренее.
Хвастливое слово гнило.
Храни себя от бед, пока их нет.

Худое видели, хорошее увидим.
Чего в другом не любишь, того и сам не делай.
Что про то говорить, что не можно воротить.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Саногенное и патогенное мышление	4
Глава II. Место саногенного мышления в структуре личности младшего школьника	9
Глава III. Саногенное мышление младшего школьника в свете педагогических проблем	18
Глава IV. Программа формирования саногенного мышления младшего школьника	25
Приложение	42