

ЧОУ ВО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия»
(Академия ВЭГУ)

Ю.В. Андреева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Монография

Научно-инновационный центр
Красноярск, 2019

УДК 37.013.2
ББК 74.04
А65

Рецензенты:

Кафедра педагогики и психологии, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), г. Уфа;
Ф.Н. Алипханова, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала

Андреева, Ю.В.
А65 Педагогические основы развития оптимизма у будущего учителя:
Монография / Ю.В. Андреева. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2019. – 164 с.

ISBN 978-5-907208-17-9
DOI: 10.12731/978-5-907208-17-9

В данной монографии исследованы концептуальные подходы к воспитанию оптимизма как профессионально-личностному качеству будущих педагогов, а также определены условия и технологические основы, влияющие на его раскрытие и развитие. В качестве ведущего благоприятного педагогического условия представлена ситуация успеха, создаваемая в процессе учебной деятельности будущего учителя. В рамках создаваемой благоприятной учебной ситуации реальные успехи становятся подтверждением и реальным обоснованием педагогическому оптимизму учителя. Предложен социально-личностно-деятельный подход, учитывающий личностные особенности каждого из участников учебно-педагогического взаимодействия.

Адресовано широкому кругу читателей.

ISBN 978-5-907208-17-9

© Ю.В. Андреева, 2019
© Оформление.
Научно-инновационный центр, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I.	
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ	
РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА	13
1.1. Методологические основания развития оптимизма у будущего учителя.....	13
1.2. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: парадоксы и методологические основания	23
1.3. Рационально-деятельный оптимизм в педагогической этике.....	34
ГЛАВА II.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ОПТИМИЗМА	
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА.....	39
2.1. О моделях оптимизма как ресурсе преодоления учебных трудностей	39
2.2. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя.....	47
2.3. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя	54
ГЛАВА III.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА	
У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	60
3.1. Концептуальные основы воспитания оптимизма у будущего учителя.....	60
3.2. Три закономерности в развитии оптимизма будущего учителя	68
ГЛАВА IV.	
СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ	
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОПТИМИЗМА И ТЕХНОЛОГИЯ	
ЕГО РАЗВИТИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	76
4.1. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха	76
4.2. Ситуация успеха как возможность развития радости в учебно-педагогическом сотрудничестве.....	84

- 4.3. Создание ситуации успеха
как реальное воплощение и педагогическая интерпретация
теории оптимизма М. Зелигмана..... 90

ГЛАВА V.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА

У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 105

- 5.1. Оптимистически ориентированная стратегия создания
ситуации успеха в учебно-педагогической деятельности 105
- 5.2. Технология развития оптимистической уверенности в успехе
на основе учебно-педагогического сотрудничества..... 113
- 5.3. Педагогические условия развития оптимизма у будущего
учителя: благоприятный психологический климат 127

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 136

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 139

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования в частности определяется тем, что ряд документов таких, как Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ и Профессиональный стандарт педагога, ставят вопрос: «Каким должен быть современный учитель?» при этом ориентируют его на повышение мотивации педагогического труда.

Ключевой особенностью педагогического труда является его проектный характер, поэтому основным требованием к профессиональным качествам учителя становится овладение технологией проектирования содержания, методов, форм, средств образования в соответствии с задаваемыми государством целями и приоритетами.

Профессиональный стандарт, в третьей своей части, отражает требования и к личностным качествам педагога и предъявляет требования к его профессиональной деятельности в целом, в ее рамках ключевой профессиональной компетентностью является умение мотивировать обучающихся: создавать условия, обеспечивающие успех в учебной деятельности и позитивную мотивацию. Раскрывая компетенции учителя, В.Д. Шадриков пишет: «Педагогу важно уметь формировать привычки и мысли, ведущие к успеху. Компетентный педагог использует позитивные утверждения, указывает, чего надо достичь, а не то, чего надо избегать, демонстрирует успехи детей родителям, учитывает их конкретные возможности и отмечает позитивные изменения» [315, с. 68]. Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности затрагивают такие личностные качества педагога как: эмпатийность, саморефлексию (любовь к детям) и общую культуру.

Вместе с тем, многочисленные соцопросы обнажили серьёзные проблемы: учителя жалуются на отсутствие благоприятных условий для выполнения требований нового профессионального стандарта. Речь идёт о сильно возросших нагрузках, тогда как уже сегодня многим из них приходится работать на 1,5-2 ставки. По их словам, это

помешает уделять должное внимание каждому ученику, реализуя требование индивидуального подхода. В виду кризиса образования и духовности увеличение объема знаний и учебной информации само по себе не раскрывает значимых смыслов обучения, не намечает нравственных ориентиров в воспитании и не указывает пути преодоления неудач и выхода из духовного кризиса. В педагогике сложилась противоречивая ситуация в связи:

- с достаточной научной подготовкой учителей, знанием ими способов реализации личностно-ориентированного подхода и слабым использованием технологий обучения, передающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;
- с необходимостью повышения познавательной активности, общей значимости учения и недооценкой педагогической наукой опыта «успеха» и «радости»; недооценкой общечеловеческих ценностей в системе образования, частичным отходом от гуманной «добродетельной» педагогики, а также – от таких сложных нравственных понятий, как вера, надежда, любовь, долгое время не представляющих собой критериев нравственного совершенствования и сознания педагога.

Проблема исследования – отсутствие у будущего учителя профессиональных навыков и личностных качеств, помогающих в создании благоприятных и значимых ситуаций учения, общения и личностного роста, в частности – таких как ситуация успеха в учебной деятельности и ряд указанных противоречий побуждают искать ответы на вопрос: «Существуют ли педагогические возможности развития оптимизма у будущего учителя?»

Один из способов выхода из кризиса указывает социальная философия и этика – это образование. В разрешении противоречий важна ценностно-смысловая, нравственно-ориентирующая, этическая составляющая образования, которая должна стать доминирующей и помочь в осознании человеком нравственной силы и самостоятельности, обретении им собственного «Я», нахождения личностного смысла в учебной деятельности, призванного помочь в создании благоприятных условий для обучения и преодоления трудностей, в приложении сил на пути к успеху.

Ключевую роль играет учение – деятельность студента, осуществляемая со смыслом, целеустремленно и осознанно, во взаимодействии с педагогом. В процессе такого взаимодействия создается ситуация успеха.

Концептуальным решением данной проблемы стало – развитие педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества будущего учителя путем создания ситуации успеха в учебной деятельности.

Цель подобного учебно-педагогического процесса, осуществляемого в рамках вуза – сформировать интеллектуальное умение и практический навык – оптимизм. Принцип воспитывающего обучения – организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную личность с позитивным мировоззрением, волевою, но готовую к сотрудничеству и преодолению учебных, личных и жизненных трудностей.

В данной монографии исследованы педагогические основы, концептуальные подходы к развитию оптимизма как профессионально-личностному качеству будущего педагога, определены педагогические условия и технологические приемы, влияющие на его раскрытие и развитие. В качестве ведущего благоприятного условия выдвинута ситуация успеха и ее создание в учебной деятельности. Автор считает, что реальные успехи учеников являются подтверждением и реальным обоснованием педагогическому оптимизму учителя.

Предложен социально-лично-деятельный подход, учитывающий личностные особенности каждого из участников учебно-педагогического взаимодействия.

Новизна нашего подхода состоит в построении основ педагогической концепции оптимизма: как понятия, технологии, феномена объяснения собственных учебных результатов как успешных. Эти педагогические основы детализированы в следующих положениях:

- доказана недостаточность подходов к пониманию оптимизма и необходимость разработки и применения социально-лично-деятельностного подхода для обоснования и понимания оптимизма как сложной социально-процессуальной системы;
- обосновано авторское понимание педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества будущего учителя-

ля: как способности менять педагогическую реальность от исходной педагогической ситуации к ситуации успеха, создание которой возможно на основе учебно-педагогического и личностно-развивающего взаимодействия, переходящего в учебно-педагогическое сотрудничество; изменять в ходе своей *педагогической* деятельности отношения (на уважение, внимание, заботу, любовь к детям), способные облегчать (от англ. *facilitate*) *учебную* деятельность и обеспечивать благоприятные педагогические условия (ситуацию успеха), в которых возможно достижение значимого учебного результата, который личность оценивает как индивидуально-значимое и социально-одобряемое достижение (успех);

- определены основные педагогические условия, в которых ситуация успеха возможна. Условия обеспечиваются рядом педагогических техник и приемов, о которых подробно описано в данной книге;
- разработана авторская педагогическая технология развития педагогического оптимизма, которая осуществляется поэтапно и блочно: «Анализ исходной педагогической ситуации»-«Постепенное ее улучшение»-«Создание ситуации успеха»-«Подведение итогов». Постепенное включение в создание ситуации успеха обеспечивает развитие педагогического оптимизма.

Новизна исследования обобщенно состоит в междисциплинарном подходе, в частности – в том, что при рассмотрении категории «педагогического оптимизма» мы обращались к осмыслению взглядов философов, культурологов, психологов, педагогов прошлого и современности в контексте создания благоприятных и значимых ситуаций учения. А также выявили *педагогическое* содержание понятия «оптимизм», реализуемое в ситуации успеха. Данный подход имеет свое философское обоснование.

Для нашего исследования представляет интерес современное направление в философии, представленное трудами культурологов, религиоведов, педагогов (Абоносимовой Е.В., Алипхановой Ф.Н., Бенина В.Л., Боташевой Ш.Х., Имаевым Т.Р., Кафаровым Т.Э., Хусайновой А.Х. и др.), в части из них оптимизм представлен как часть

российской культуры и менталитета. Не меньший интерес вызывает психология оптимизма и надежды. У нас в России ее представителями были и являются психологи (Ильин Е.П., Посохова С.Т., Ромек В., Самоукина Н.Е., Сычев О.А. и др.), причем эта прикладная психология представлена во взаимосвязи оптимизма с достижением успеха. В США данное направление оформилось чуть раньше в середине 20 века, благодаря трудам К.Роджерса, М.Зелигмана и др.

В рамках *компетентностного подхода* оптимизм *не врожден, а приобретаемое качество*: его можно отнести к человековедческой компетенции в целом (труды Сухомлинского В.А., Шепеля В.М.); аттракционной (Панасюк В.М.); ассертивной, феликсологической (Макаренко А.С., Роджерс К., Зелигман М., Щуркова Н.Е.), фасилитационной, в частности.

В рамках *личностно-ориентированного подхода* (Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Пряжников Н.С., Волков Г.Н.) *оптимизм приобретаемое профессиональное качество хорошего учителя, которое выражается* в чутком, отзывчивом отношении к детям и сочетается с высокой требовательностью к ним. Авторами утверждается, что оптимизм – не просто инфантильная надежда на то, что «все будет хорошо», а *уверенность, сохраняемая в сложных обстоятельствах жизни*. Чаще всего – это деятельный оптимизм, который проявляет себя как позитивно деятельная вера в способность растущего человека расти и изменяться с опорой на свои сильные стороны и силы, еще подлежащие развитию.

В концепции К. Роджерса о *полноценном функционировании* и счастье *оптимизм* понимается как *врожденный феномен стремления к успеху*. В когнитивной психологии М. Зелигмана, по его теории об оптимальном функционировании (теории оптимизма) *мы сами создаем свой успех и неудачу, ориентируясь либо на потребность в успехе, либо избегая неприятностей. Помня при этом, что в основу оптимизма заложен мотив достижения*.

Под влиянием У. Джемса и Д. Дьюи, и М. Зелигман, и К. Роджерс источниками оптимизма выдвигают *ситуацию* (выбора) и личный опыт. Совершая свой выбор, человек руководствуется собственными мыслями и оценками. Такое поведение продиктовано «собственным

умом» (см. ранее у И. Канта) и служит источником оптимизма, поскольку человек руководствуется своими потребностями и волей. Общество может помешать или помочь этому. Чаще всего функция общества состоит в критике и контроле, поэтому чаще оно мешает личностному росту человека. Отсюда и возникает необходимость создания значимых и благоприятных условий развития и учения. Но обо всем поподробнее.

Основные идеи:

1) оптимизм понимается как приобретаемое профессионально-личностное качество, основанное на природной предрасположенности личности к успеху;

2) оптимизм как природное свойство и как приобретенное качество одинаково требует благоприятных социально-педагогических условий своего развития;

3) вербально и моделью определяемое понятие оптимизма в контексте создания ситуаций успеха в учении и преодоления учебных трудностей, представляет оптимизм как динамическое *единство природной* мотивации достижения успеха и *приобретаемого* интеллектуального умения вычерпывать плюсы из неудач, дающих знание *как преодолеть их и как достичь успеха* и побуждающих конструктивно действовать;

4) ситуация успеха обладает мощным педагогическим потенциалом в развитии оптимизма у будущего учителя. По своему содержанию ситуация успеха – мощная педагогическая техника, объединяющая совокупность приемов похвалы, благодарности, молитвы, обещания самому себе, педагогического внушения, инструкции и ряда других. Среди педагогических средств: ведение тетради успеха, тренинг личностного и профессионального роста, копинг-преодоление трудностей на пути к успеху;

5) педагогический процесс развития оптимизма у будущего учителя строится на 4 гуманистических принципах: опоры на положительное; анализа и понимания причин неуспеха; сочетания любви и требовательности; признания самоценности личности.

Принципиально *новым* в нашем исследовании является то, что приведены в соответствие методологические подходы и методики

к проблеме исследования, определено педагогическое содержание оптимизма и специфика его развития в ситуации успеха; уточнено понятие оптимизма как единства мотивационной и интеллектуальной способности к положительному анализу педагогических ситуаций и достижению успеха в рамках их создания; сформулирована педагогическая концепция, содержащая закономерности, принципы и этапы развития оптимизма у будущего учителя.

Для науки данное исследование может представлять интерес так как:

1) определена педагогическая сущность оптимизма как профессионально-личностного качества учителя, развиваемое в ситуации успеха и в то же время также необходимое при создании ситуации успеха самим учителем;

2) выделяемые компоненты оптимизма (мотивация достижения успеха, уверенность в себе, эмпатия, способность преодолевать трудности) позволяет оценить степень развития оптимизма по относительной шкале, за счет сравнения моделей оптимизма как сложных объектов;

3) ситуация успеха представлена как педагогическое воплощение теории оптимизма Мартина Зелигмана;

4) дано философское обоснование педагогической технологии развития оптимизма у будущего учителя.

Деятельностный, технологический, компетентностный, личностно-ориентированный, экзистенциально-гуманистический, когнитивный подходы пополнены сведениями о педагогических возможностях ситуации успеха и в ситуации успеха.

Для практики данное исследование позволяет устранить недостатки авторитарного подхода к людям в педагогике без учета их личностной и индивидуальной специфики. Разработанная педагогическая технология создания ситуации успеха позволяет наметить алгоритм последовательного наращивания профессионально-личностного оптимизма как интеллектуального умения и практического навыка достижения успеха и преодоления учебных трудностей на пути к нему.

Таким образом, будущий учитель обучается оптимизму с точки зрения конкретной педагогической ситуации. Учебные результаты, которые он получает при этом, оказываются значимыми и справедливыми.

ливыми не вообще, а лишь относительно данной познавательной позиции (ситуации, самой личности и окружающих его людей). «Точка отсчета» должна быть выстроена с учетом конкретных социально-педагогических условий, принимая во внимание наличие или отсутствие ситуации успеха. «Точка отсчета» создает интеллектуальную перспективу видения реальности, с другой стороны – как нечто извне детерминируемое в нем. Критерий – некая мера оптимизма, предопределяющая объективность смысла учебной деятельности, обуславливающая масштаб подхода к изучаемому объекту. Такой точкой отсчета является *ситуация успеха* – *эта некая педагогическая проекция оптимизма, высвечиваемая субъектом с помощью практических методов и концептуальных средств*. Что это за концептуальные методы и средства мы ставили задачу рассмотреть в данной монографии.

Выражаю благодарность моим родителям, вдохновившим меня на написание этой книги Андреевой Л.Н., Андрееву В.П. и выражаю признательность моему рецензенту доктору педагогических наук, профессору Алипхановой Ф.Н. за помощь в публикации данной работы. Не меньшую признательность выражаю издательству ИНКРАС, без которой работа вряд ли бы была выполнима.

ГЛАВА I

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА

1.1. Методологические основания развития оптимизма у будущего учителя

Методологическая база исследования позволяет снять противоречия и увидеть возможности развития педагогического оптимизма с нескольких точек зрения, а также всесторонне осмыслить его сущность. В междисциплинарном понимании оптимизм имеет, по крайней мере, три содержательных трактовки:

- оптимизм как способ познания, тип мировоззрения, стиль объяснения собственных успехов и неудач, знание собственных сил и осознание возможностей позитивной самореализации;
- оптимизм как ожидание радости (и др. позитивных переживаний) от успеха и мотивация достижения;
- оптимизм как приложение сил к достижению успеха и преодоление трудностей на пути к нему, реализованная возможность достижения.

Основополагающее значение для формирования концепции исследования имели положения философской и педагогической антропологии, философии познания, философии образования, философии культуры, педагогической аксиологии (Ушинский К.Д., Сухомлинский В.А.; Корчак Я., Роджерс К., Фромм Э.).

Философская и педагогическая антропология как дисциплины, абсорбирующие знания о человеке, продуцируют круг идей методо-

логически значимых для нашего исследования. Ключевая мысль состоит в том, что человек – неоднозначное, сложное и противоречивое существо, которое, однако, в научном исследовании стоит рассматривать целостно и в ключевых ее проявлениях: в познании, общении и деятельности по самосовершенствованию.

Решение проблем духовного кризиса теория познания связывает с повышением уровня образованности и интеллектуальной культуры личности путем воспитания, обучения, познания и размышления. Высокая значимость рационального подхода к жизни обоснована философами и педагогами, *представившими оптимизм как способ мышления* и, обусловившими появление концепций: свободы, выбора, радости, познания и деятельности, переходящей в сотрудничество.

Вся теория познания в целом, начиная с античной гносеологии, рассматривает оптимистическую сущность мышления человека (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур), сводимую к *способности выбирать* благо и считает ее приобретаемой человеком по мере его развития от природного существа к своей духовной сущности. Эта рационалистическая традиция и взгляд на оптимизм как на тип мировоззрения и способ мышления была продолжена в Новое время – эпоху Просвещения Б. Спинозой, Г.В. Лейбницем, «ранним» И. Кантом, которые *связывали оптимизм с верой* в научно-технический прогресс и лучшее будущее человечества, связанной с открытиями в области науки и техники. Все открытия приписывались силе человеческого разума и позже, в марксистско-ленинской гносеологии оптимизм уже связывали с идеей *личностного* прогресса. Оптимизм К.Г. Лейбница строился на принципе опоры на положительное и был долгое время принят в советской педагогике, а призыв И. Канта: «Имей мужество пользоваться собственным умом!» воплотился в принцип самооценности личности, советские педагоги (Макаренко А.С., Сухомлинский В.А.) дополнили его принципом возвышения потребностей, но именно от К.Г. Лейбница, этого немецкого Аристотеля», и берет свое начало оптимизм как научное понятие (от лат. «наилучший»). Суть ее, в нашем понимании, состоит в том, что в коллективе (от лат. «объединяю») все люди находятся по отношению друг к другу в относительной гармонии, периодически нарушаемой гармонии и

связях друг с другом. Возникающие конфликты – наименьшее зло из возможных, если научиться ими управлять и строить на них позитивное педагогическое влияние. Тогда его разрушительные для здоровья и психики последствия можно предотвратить, а затем рассматривать конфликт как начало или новый виток личностного и профессионального развития педагога.

К теории познания Сократа-Канта обращается философия прагматизма У. Джемса, утверждающая благо и добродетель с позиции личной полезности и достижения успеха. И хотя система У. Джемса-Д. Дьюи игнорирует познавательную природу мышления, видя в нем прикладную функцию, обслуживающую действие и практические интересы субъекта, она пронизана идеями волюнтаризма (принципом «воли к вере», методом закрепления веры, названным «методом упорства») и это ценно для педагогики. Пользу веры Уильям Джемс обнаруживает в том, что «человек перестает внушать себе негативные мысли» и негативные эмоции: страх, гнев, чувство собственной неполноценности, и называет религию «духовным врачеванием». У. Джемс приводит многочисленные случаи настоящих исцелений, которые рационально объяснить невозможно и приходит к выводу, *что человеческий опыт неизмеримо разнообразнее любой системы понятий. И не только наука, но и религия могут излечить человека. Получается, что вера у У. Джемса выступает как позитивный способ мышления. Не будем забывать, что такая вера в будущее и есть оптимизм.*

У религиозного философа И. Ильина в книге «Поющее Сердце» встречается термин «духовно-верный оптимизм», который не дается людям от рождения и здоровья, а приобретает в духовном созревании. Такой оптимизм далек от легкомыслия и заносчивости, веселья или мечтательности, он может быть физиологически необъясним и душевно не мотивирован как у К. Роджерса, И. Мечникова или В.М. Шепеля, но он всегда предметно и метафизически обоснован. Потому что оптимист предает себя в руки Богу, беря, однако, на себя ответственность распознать Его волю, содействуя «Божьему делу и плану», чтобы верно осуществить себя в своем жизненном призвании. Оптимизм – есть «дар силы или искусство самоусиления, живая

бесконечность усилий, – столь давно и безнадежно искомое «духовное *perpetuum mobile*»..., которая пополняется в молитве и служении.

Этика прагматизма исходит из тезиса «человек есть то, что он сам из себя делает» это сближает его с философско-педагогической концепцией духовности И. Ильина. У. Джемс считал, что человеку свойственно развивать всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность его существования во времени и пространстве побуждает каждого реалистично оценивать свои силы, делая их точкой отсчета собственных притязаний и желаний. «Коль скоро выбор сделан, самооценка отсчитывается уже от притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать» (С. 48). *Мы сами создаем свой успех и неудачу, ставя перед собой достижимые или нет цели.*

Согласно формуле У. Джемса счастье (самоуважение) человека определяется соотношением достигнутого успеха и уровня притязаний: Самоуважение = успех/притязания.

В основе данной формулы раньше мы усматривали лишь то, что У.Джемс предложил человеку почувствовать себя счастливым, для чего достаточно было снизить уровень собственных притязаний, смириться и ценить то, что имеет. Но не только это. Сегодня мы видим, что в формуле скрыт источник силы, интеллектуальных возможностей человека и его духовного могущества, в обыденном плане выраженной в уверенности в себе, из которых произрастает оптимизм, источником и точкой отсчета которого является счастье как умеренность в делах и удовлетворенность от уже достигнутого успеха.

В концепции К. Роджерса о *полноценном* функционировании и счастье *оптимизм* понимается как *врожденный феномен стремления к успеху*. В основе такой трактовки лежит теория самореализации, предложенная его учителем А. Маслоу – о наиболее полном воплощении лучших качеств человеческой природы. Самореализация – высшая потребность человечества, она выступает как *врожденное стремление* «делать хорошо то, что уже делаешь и делать хочешь», но она может быть задавлена либо в силу собственной неуверенности, либо в силу непонимания со стороны общества. Поскольку самореализация не единичное действие, а процесс «проживания» своего отношения с миром,

процесс взаимодействия, педагоги могли бы создавать «благоприятный психологический климат», делая тем самым учение «значимым» (термины К. Роджерса), облегчая взрослеющей личности процесс духовного созревания, являя ей свою любовь, милосердие, «безусловное положительное отношение». В тезисе «Человек над жизнью, а не только «для жизни» К. Роджерс предлагает человеку взгляд на себя со стороны, чтобы стать выше обстоятельств, преломить объективно складывающуюся ситуацию, стать строителем себя и своей судьбы. Даже страдание, если оно конструктивно переработано и воспринимается как школа жизни и форма обучения, обогащается жизненным опытом, а потому приобретает нравственную цену. Схожие идеи можно встретить у В. Франкла. Развивая эту идею, современный философ Ю.М. Орлов в книге «Восхождение к индивидуальности» среди способов развития оптимистического мышления называет «раздумывание» отрицательных эмоций» с целью их погашения. Таким образом, переосмысленное переживание может стать педагогическим приемом, который дает силы для преодоления трудностей на пути к успеху.

Сегодня на новом научном уровне идеи У. Джемса о культуре действия и личного успеха используются в американской философии, которая связала активность с пользой, а волю с методом, помогающим достижению цели, разработав инструментально-технологические аспекты достижения успеха.

В когнитивной психологии М. Зелигмана постулат У. Джемса: «Прялка жизни находится в наших руках», дает обоснование *его психолого-педагогическому оптимизму как способности вести жизнь к новым свершениям*. Так, М. Зелигман создает когнитивную теорию стремления к успеху, которая получила другое название – теория об *оптимальном функционировании и счастье (теория оптимизма)*. Его оптимизм основан на позитивном анализе событий и умении выявлять преимущества жизни. Здесь оптимизм – *это навык объяснять свои неудачи временными трудностями, а успехи – личными усилиями*, позволяющий конструктивно эмоционально реагировать на жизненные неудачи и адекватно активно их преодолевать.

В структуре оптимизма М. Зелигмана: мотивация достижения, уверенность в успехе, преодоление трудностей. С его точки зрения

оптимизм формируется при наличии возможности влиять на себя и события, в условиях разнообразия опыта и спонтанности эмоциональных реакций. *Через собственную активность человек учится поддерживать связь с окружающим миром и приобретает оптимизм* – устойчивое качество переносить любые неприятности, не теряя при этом желания достичь успеха и способности к активным действиям при его достижении. Российский психолог Вл. Ромек выделил элементы оптимизма еще раз: спонтанность, принятие, открытость, позитивное мышление. Российский психолог ориентирован на эмоциональную сторону.

Под влиянием У. Джемса и Д. Дьюи, и М. Зелигман, и К. Роджерс источниками оптимизма выдвигают ситуацию выбора и личный опыт. Совершая свой выбор, человек руководствуется собственными мыслями и оценками. Такое поведение продиктовано «собственным умом» (см. ранее – И. Кант) и служит источником оптимизма, поскольку человек руководствуется своими потребностями и волей. Общество может помешать или помочь этому. Чаще всего функция общества состоит в критике и контроле, поэтому чаще оно мешает личностному росту человека. Это позволяет связать оптимизм с проблемой индивидуальных различий и вместе с тем считать оптимизм социальным образованием, который может быть и «благоприобретаемым навыком» в борьбе с негативными реалиями жизни (М.Е.П. Зелигман). *Мы сами создаем свой успех и неудачу, ориентируясь либо на потребность в успехе, либо избегая неприятностей. Помня при этом, что в основу оптимизма заложен мотив достижения.*

Современные исследования, посвященные психологии оптимизма, (Н.В. Самоукина, Москва, 2001; Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Бийск, 2008) рассматривают оптимизм как индивидуальную *особенность*, которая определяет поведение человека в кризисных ситуациях, т.к. связана она с надеждой, радостью и другими социальными эмоциями. Психолог Лайонел Тайгер (Lionel Tiger, 1985) рассматривает оптимизм в контексте эволюции надежды. Переживания позитивных эмоций при ранении обеспечивают преодоление трудностей и стремление к борьбе с негативными реалиями жизни в будущем. Повреждения в нашем организме вызывают повышенную выра-

ботку эндорфинов, которые утоляют физическую боль и вызывают эйфорию. Отечественный философ В.М. Шепель развивает теорию ортобиоза И.И. Мечникова и предлагает формулу выживаемости, которая способствует развитию оптимизма как чувства жизни, благодаря трем занятиям: релаксации, рекреации и катарсису. Наиболее яркими представителями в зарубежной психологии оптимизма можно считать Ч. Карвера и М. Шейера. Их подход строился на теории саморегуляции поведения, в частности – на теории «ожидаемой ценности» Дж. Аткинсона. В основе этой модели лежат два положения: 1) поведение человека всегда направлено на достижение успеха; 2) ожидание успеха выражается в чувстве уверенности или сомнения относительно достижения. Если человек не уверен в достижимости цели, то он не будет предпринимать усилий. Сомнение может мешать началу действия или разрушить его в ходе совершения. Если у человека достаточно уверенности в конечном успехе, он продолжает действовать даже перед лицом значительных трудностей.

Получается, что оптимизм можно отнести к сфере социальных чувств уверенности, радости и надежды от успеха. Тогда оптимизм откладывается в сферу психогигиены чувств, философы и психологи задумываются, как эти чувства можно *тренировать и культивировать*. В трактовке О.И. Жданова *развитие оптимизма* – это искусство превращения минуса в плюс, преобразования проблем в счастье, для достижения которых *нужна тренировка*. Если человек может ухаживать за своей внешностью и быть чистоплотным, то, следовательно, он может проявлять заботу о своем настроении. Философы (В.М. Шепель), рассматривая оптимизм как мотив к поддержанию здоровья, разрабатывают программы и техники оздоровления. Психологи разрабатывают методики смехотерапии, считая юмор средством возвращения себе интеллектуальной и нравственной силы, силы духа и ясности мышления. В педагогике нет комплексного исследования возможностей развития оптимизма, но это не означает отсутствия методологических оснований для решения вопроса.

В педагогике (Макаренко А.С., Пряжников Н.С., Волков Г.Н.) оптимизм крепко связан с надеждами, жизненными планами, «затрашной радостью» и предполагает взгляд на человека с позиции

его *деятельного* развития. Оптимизм А.С. Макаренко выражен категорией «завтрашней радости» как возможности, которая предоставлена ребенку педагогом, двигаться вперед и становиться лучше. Позже в педагогической критике его работ «завтрашняя радость» получает интерпретацию «оптимистической гипотезы», а его последователи постоянно говорят о необходимости создания «школы радости», «радости познания», «оптимистической уверенности в успехе» (В.А. Сухомлинский); «радости сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили), «будущей радости» и создания ситуаций успеха по типам радости (А.С. Белкин).

В педагогике оптимизм *приобретаемое профессиональное качество хорошего учителя, которое выражается* в чутком, отзывчивом отношении к детям и сочетается с высокой требовательностью к ним. Н.С. Пряжников утверждает, что оптимизм – не просто инфантильная надежда на то, что «все будет хорошо», а *уверенность, сохраняемая в сложных обстоятельствах жизни*. Чаще всего – это деятельный оптимизм, который проявляет себя как позитивно деятельная вера в способность растущего человека расти и изменяться с опорой на свои сильные стороны и силы, еще подлежащие развитию.

Те исследователи, которые занимались проблемой радости в педагогике (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), чувства успеха (К.Д. Ушинский) подчеркивали, что это не эгоистическая, а социальная эмоция. Оптимистический принцип требует от учителя умело разглядеть в воспитаннике положительные силы, «которые всегда приходится проектировать». А.С. Макаренко был убежден, что правильно поставленным воспитанием можно пробудить и развить эти силы. Будущему учителю нужно работать над голосом, мимикой, позой и опираться на принципы, создающие новое отношение к воспитаннику. Признанием самооценности каждой личности, сочетанием любви и требовательности («потому и требую от тебя, что люблю»), возвышением потребностей до радости учебного труда, и наконец, предоставлением возможности стать лучше (прием авансирование, «Дать шанс») можно воспитать оптимизм. В.А. Сухомлинский поддержал и дополнил эту методику принципами радости познания, радости учебного труда и победности в учении. Воспитывая в учениках гордость за свой труд, он укреплял в них не

только желание учиться, но и чувства достоинства, самостоятельности и ответственности личности, готовой к преодолению трудностей и приложению усилий к достижению успеха. Современные педагоги (Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.С. Белкин) говорят преимущественно о создании условий, способствующих достижению успеха в учебной деятельности.

В технологиях создания ситуаций успеха по типам радости А.С. Белкина, мы усматриваем концептуальные основы развития оптимизма у будущего учителя.

Педагогическая психология обогащает педагогику междисциплинарными знаниями приемов создания ситуации успеха в учении (Маркова А.К., Натанзон Э.Ш.). Ситуация успеха представлена совокупностью приемов, которыми должен овладеть педагог, чтобы помочь ребенку поверить в собственные силы, приобрести навык конструктивной деятельности на основе знания, *что* делать в случае неуспеха. Таким конструктивным навыком, на наш взгляд, является оптимизм.

На основе изученного материала мы считаем, что в рамках ситуации успеха как благоприятном способе организации учебной деятельности оптимизму можно научиться через познание (в некоторых случаях – интуитивное постижение) и преобразование к лучшему себя и окружающего мира. Это своего рода ***дидактика оптимизма***.

А.К. Маркова включает оптимизм в профессиональную индивидуальную компетентность педагога, наличие которой указывает на зрелость человека в профессиональной деятельности. Индивидуальная компетентность – владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии.

Итак, *в рамках профессиональной компетентности оптимизм – и личностная, и профессиональная черта, которая трансформируется, благодаря индивидуальной компетенции, в индивидуальный стиль педагогической деятельности*. В рамках компетентностного подхода оптимизм *не врожден, а приобретаемое качество*: его можно отнести к человековедческой компетенции в целом (труды Сухомлинского В.А., Шепеля В.М.); аттаракционной (Панасюк В.М.); ассертивной,

феликсологической (Макаренко А.С., Роджерс К., Зелигман М., Щуркова Н.Е.), фасилитационной, в частности.

В результате анализа философской и педагогической литературы, в изучении педагогической и философской антропологии, гносеологии, но и йоговской практики, обнаруживается, что у каждого человека свой путь к цели. Йога в каждом из своих разделов (агни, хатха, раджа-йога и др.) указывает на единый интегральный системный метод, который объединяет в себе все пути: и самопознание, и любовь, и развитие силы воли и бескорыстную деятельность.

Таким образом, в гуманистической традиции и в концепциях духовности оптимизм не изучался отстраненно, он всегда рассматривался во взаимосвязи с человеком и в рамках личностно-ориентированных систем воспитания. Оптимизм личности характеризовался актуализацией нравственной и интеллектуальной силы человека, осознанием им самим собственной самооценности как личности, пониманием своих сильных качеств, которые открывают доступ к достижению успеха в избранной профессии и личностным ресурсам преодоления трудностей на пути к нему.

Интерпретируя эту мысль относительно предмета нашего исследования, мы приходим к выводу, что развитие оптимизма немислимо без личностного погружения в проблему с использованием позитивных методов обучения и воспитания. Ведущим способом организации учебной деятельности может стать ситуация успеха.

Изложение сущности каждого из методологических подходов в преломлении к проблеме исследования позволило спроектировать прогностическую модель развития оптимизма у будущего учителя, которая впоследствии была интегрирована в образовательную практику вуза. Исследование позволяет выделить в модели три компонента: 1) гносеологический: познание достоинств и сильных сторон личности; 2) праксиологический: активное отношение к себе и миру, преобразование его к лучшему; 3) аксиологический: доверие, принятие, радость и любовь.

В преломлении к предмету нашего исследования *оптимизм – это способ мышления, эмоционального реагирования и действия по достижению успеха и преодолению трудностей на пути к нему.*

1.2. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: парадоксы и методологические основания

Введение термина «оптимизм» Г. Лейбницем заложило основы его научного понимания как способа познания окружающей действительности. К тому же мировоззрение современных философов США (Зелигмана М., Пила Н. и др.), предлагающих нам свою концепцию оптимизма, не только развивает позитивные тенденции в воспитании, в психологии и педагогике, но и подтверждает понимание оптимизма как особого способа философствования.

Философская традиция, как на Западе, так и в России связывает оптимизм с идеями жизнеспособности и жизнестойкости, представляет нам оптимизм как необходимый, хотя и затратный ресурс жизнеспособности, как копинг-ресурс личности, позволяющий ей успешно преодолевать учебные, личные и другие трудности на пути к жизненному успеху.

В отечественной традиции субъектно-деятельностного подхода целое поколение исследователей (Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А.) рассматривает жизнестойкость в контексте личностного потенциала, схожего по своим характеристикам с личностным копинг-ресурсом.

Все это создает новый контекст философского осмысления оптимизма, основанного на рациональном подходе к жизни. Научный интерес вызывает еще один аспект: можно ли отыскать методологические основания оптимизму, опираясь на традиции иррациональной философии? Во-первых, потому, что обыденное понимание оптимиста как некоего весельчака, пребывающего всегда в хорошем настроении, никак не вяжется с научным осмыслением проблемы оптимизма. Во-вторых, иррациональная философия, отвергая оптимизм, все же обнаруживает свою осведомленность в этом вопросе, ибо надо знать, что отвергать.

В итоге мы обнаружили первое общее методологическое основание-парадокс: *в экзистенциализме гносеологический оптимизм сохраняется, хотя и в специфичной и дозированной форме. Мир познаваем.*

Человек способен познать самого себя, обретает себя, находит в себе смыслы и основания, но главное средство познания – уже не разум, а – интуиция.

Классический экзистенциализм, по словам педагога В.В. Воронова, «это трагическая философия европейской интеллигенции» (Воронов, 2002). Философы данного направления рассматривали существование человека, но отнюдь не в позитивном ключе. Это философия XX века, которая в свете мировых войн, революций и потрясений была вынуждена внести коррективы в оптимистическое мировоззрение, используя трагические по своей направленности категории: «абсурдность жизни» (А. Камю), «страх», «тревога», «покинутость» (Ж.-П. Сартр), «о существовании-к-смерти» (М. Хайдеггер).

Такие настроения эпохи не должны ввергать человека в отчаяние, а напротив, и это второе методологическое основание и парадокс: *в условиях разрушения нравственных ценностей перед человеком открывается «абсолютная свобода», по Ж.-П. Сартру, для утверждения идеалов милосердия и добра.* Но он не знает и не понимает как лучше и во благо людей воспользоваться ею, пока не обратится к культурному наследию прошлого, не начнет воспитывать и совершенствовать себя, продвигаясь от незнания к знанию.

Не случайно, наверное, ближе всех к иррациональным философам этого направления примыкает по взглядам К. Роджерс, известный как родоначальник гуманистической педагогики. В его учении тревога, тоска, страх приобретают позитивное значение, так как их конструктивная переработка делает жизнь человека более полной и конструктивной.

Положения экзистенциальной философии в силу своей трагичности почти трудно укладываются в систему образования, хотя и образуют методологическую основу педагогике экзистенциализма, в рамках которой:

- 1) человек иррационален, но уникален, он познает мир через самого себя с целью обретения собственного «Я». Чем глубже познание человеком бытия и своей роли в нем, тем полнее его самореализация. В своей самореализации человек преодолевает проблемы: личностного роста, свободы выбора, он страдает, но несет ответственность за этот выбор и собственную жизнь;

- 2) мир иррационален, а потому познать его законы разумом не-реально, но возможно путем эмоционального постижения, с помощью чувств;
- 3) общество способно лишить личность неповторимого своеобра-зия и оригинальности, разрушить его самобытность и творче-ство. Под его негативным прессингом человек начинает жить неподлинно, не искренне, не аутентично, используя обман, бол-товню и неискренность в целях защиты самого себя от других. Но именно общество, объединенное в коллектив, может выпол-нить по отношению к личности защитную функцию и создать для ее развития благоприятные условия. Так, например, О. Боль-нов создал целую философию педагогической атмосферы.

Немецкий физик и философ-экзистенциалист О.Ф. Больнов в 50-ые годы предложил «позитивный экзистенциализм» – более оптимисти-ческий вариант этики личности. В кризисной ситуации человек идет не через страдание, вину, отчаяние, как в классическом экзистенци-ализме Ясперса, Сартра и др. Человек (и этому надо учить в школе) должен обладать спокойным сознанием настоящего, готовностью ко всему, мужеством, доверием к миру и терпимостью; надеждой – со-знанием того, что его судьбу определяют высшие силы; благодарно-стью – чувством признательности к жизни, к окружению, к судьбе, признательности и их принятию.

Перед лицом опасности или смерти человек начинает жить под-линно («аутентично») и (как добавляет Больнов) «с благодарностью и доверием к жизни».

Аутентичное (подлинное) существование – это знание всех воз-можностей бытия, всех граней реальности. Знание возможностей открывается интуиции (а не разуму), заключающейся в чувстве тоски, которая трактуется как понимание собственной смертности.

Тоска, тревога, осознание собственной смертности – проявления и условия подлинной жизни.

В своем повседневном существовании личность существует «не-подлинным» образом. Мартин Хайдеггер выделил 3 модуса непод-линного бытия:

- болтовня (создание видимости истины, сокрытие ее);

- любопытство;
- двусмысленность.

О. Больнов, говорил о надежде и успокаивающей уверенности, путь к которой лежит через осознание человеком неустранимости непрочности и хрупкости своего бытия. Ему предлагается жить в ненадежности, в постоянной внутренней готовности к возможным катастрофам, к встрече с самой смертью. И, когда человек, не уклоняясь от неизбежных опасностей своего будущего, органично и примет их на себя, он, по Отто Генриху Больнову, почувствует необъяснимую и таинственно присутствующую уверенность, что даже в условиях крайней смертельной опасности каким-то образом найдется спасительный выход в лоне некоего всеобъемлющего бытия. Здесь, на границе всех рациональных возможностей, человек обретает якобы полное доверия отношение к будущему, лишённому какого-либо конкретного образа надежды на спасение. Выраженный в такой форме пессимизм можно назвать иррациональным оптимизмом.

Доверие, надежда, благодарность – вот три нравственные добродетели, которые утверждал О.Ф.Больнов в основе оптимизма, желая снять трагический, загоняющий в тупик взгляд на жизнь в классическом экзистенциализме.

Он не отвергает главного: экзистенциальное воспитание формирует человека, индивидуалистически ориентированного, противостоящего толпе, нивелирующему обществу, человека, обретающего себя и смыслы своего существования.

Австрийский психог-экзистенциалист В. Франкл считал, что существование (экзистенция) человека зависит от того, нашел ли человек смысл своего бытия и предложил свой прием обретения смысла – логотерапию. Содержание метода объяснялось принципом: «Если знаешь зачем, можно вынести любое как».

Суть его психотерапии – помочь пациенту найти смысл жизни. Это же, по его мнению, является главным в образовании: «...основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы».

Он утверждал, что во все времена экзистенциального вакуума образование «должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения». [297, с. 295].

В таком подходе к воспитанию много привлекательного, особенно для утонченной европейской интеллигенции: формирование глубокой, самостоятельной личности, противостоящей конформизму и тоталитаризму.

С другой стороны, круг интересов и деятельности «экзистенциальной» личности ограничен саморефлексией, направлен внутрь Я, отрывает человека от активной преобразующей работы в реальной жизни. Это делает педагогику экзистенциализма педагогией избранных. Тем не менее, она имеет много общего с педоцентризмом, «новым гуманизмом» и отчасти влияет на ценности в образовании и его практику за рубежом.

Для представителей экзистенциализма, быть настроенным на лучшее означало найти смысл жизни; знать, что жить – значит расти, развиваться, подчиняться циклам, которые ведут к цели; знать, что жизнь не случайна и в конце пути то, что мы считаем «хорошим», обязательно восторжествует над «плохим». Философский оптимизм – уверенность в познаваемости мира. Средство познания – разум или интуиция, в зависимости от философской школы или воззрения того или иного философа.

О. Больнов говорил о надежде и успокаивающей уверенности, путь к которой лежит через осознание человеком неустрашимости, непрочности и хрупкости своего бытия. Надежда исходит из возможностей человека и его доверия к собственным силам. Человеку предлагается жить в ненадежности, в постоянной внутренней готовности к возможным катастрофам, к встрече с самой смертью. И, когда человек, не уклоняясь от неизбежных опасностей своего будущего, органично и примет их на себя, он, по О. Больнову, почувствует необъяснимую и таинственно присутствующую *уверенность, что даже в условиях крайней смертельной опасности каким-то образом найдется спасительный выход в лоне некоего всеобъемлющего бытия*. Здесь, на границе всех рациональных возможностей, человек обретает якобы полное доверия отношение к будущему, лишенному

какого-либо конкретного образа надежды на спасение. Выраженный в такой форме пессимизм можно назвать иррациональным оптимизмом (Больнов, 1999).

Отто Больнов утверждал, что оптимизм зарождается в семье, благодаря любви матери, и в дальнейшем ребенок испытывает доверие к жизни и идет на контакт с миром (Больнов, 1999). В основе всех условий воспитания лежит защитное окружение дома и семьи. У В.А. Сухомлинского, например, «защитное воспитание» (Сухомлинский, 1980) – это необходимая посылка здорового развития и воспитания. В такой атмосфере ребенок может развиваться правильным образом и перед ним откроется мир, наполненный смыслом.

И у В.А. Сухомлинского, и у О. Больнова мать в семье своей любовью создает предпосылки доверия к миру и основы для позитивной надежды. На этой основе доверия и любви все становится для ребенка наполненным смыслом и придает ему силы.

Это чувство безопасности «не от чего-то», а безопасность «в чем-то». И задача воспитания – вести ребенка аккуратно сквозь разочарования и зло, сохраняя атмосферу защищенности, создавая все условия для развития и контакта ребенка с миром. Ребенок особенно нуждается в таких ситуациях защищенности, будучи не в состоянии противостоять учебным трудностям в частности, и суровым реалиям жизни в целом.

Педагогическая любовь – не жалость, но сорадование успехам. Человеческая жизнь и воспитание характеризуются добротой, надеждой и жизнерадостностью, а там, где есть страх, там нет свободы личностному развитию.

Экзистенциальная педагогика О. Больнова дополняет гуманистические традиции личностно-ориентированного подхода. Феноменологическая педагогика или педагогика диалога Отто Больнова утверждает, что Человек – это не материал, который можно любым способом обработать. В результате человек стал «человеком действия», он не только приспособивался к среде обитания, но и стал творить свой мир. Он развивается по собственным законам к цели, заложенной в нем самом.

В его трудах нашли глубокое осмысление важнейшие и актуальнейшие методологические, мировоззренческие, этические вопросы,

проблемы теории познания, методы научного исследования, проблемы внутреннего духовного мира человека: настроения, чувства, душевные и духовные качества.

Процесс формирования духовного мира человека понимается им не как последовательное развитие и обогащение в его содержательном плане, а в виде внезапных скачков, рывков, различных по характеру, силе, времени и скорости и обеспечивающих переход от ступени к ступени, от одной фазы к другой. Причем все переходы носят, как утверждает ученый, кризисный характер. Подлинное становление, самовыражение человека возможно лишь в результате преодоления кризисов, которые понимаются как дар судьбы, бога, как милость, ибо каждый кризис ведет человека к очищению, обновлению и возрождению. Кризис – это обязательные «ворота», через которые человек должен пройти, чтобы обрести себя, если нет – возможна потеря своего «Я».

Из понимания человека как существа с бесконечно открытыми возможностями делается вывод, что у него нет никаких прочных фиксированных задатков, определенно очерченного дарования, никакой границы зрелости. Все эти границы условны и временны. Только кризис способствует развитию, реализации заложенных в человеке потенций.

В процессе переживания человеком кризисных явлений возможно лишь оказание ему некоторой помощи путем раскрытия назначения данного кризиса советами, подбадриванием, собственным примером.

Ребенок перенимает позитивные ожидания взрослых и живет в соответствии с тем образом «Я», который создает ему педагог своим доверием, мнением и надеждой. Чувства педагога создают вокруг ребенка защитную среду и благоприятный психологический климат, без которого нет образования.

О. Больнов утверждал, что философско-антропологические подходы дают возможность познать, раскрыть загадку человеческой жизни, загадку человеческого «Я», которая состоит в вечном начинании, непрерывном обновлении, омоложении. В этой связи он ставит вопрос развития специальной науки о пожилых людях – геронтогике.

С антропологических позиций рассматривались им и такие личностные духовные качества как чувства, интересы, настроение. Особое внимание Больнов уделяет разработке в антропологии вопроса

приподнятых настроений и положительных чувств, таких как радость, любовь, надежда, уверенность и др. Это особенно важно в кризисные периоды жизни. Бытие, по Больнову, меняется в зависимости от смены настроений человека. В этой связи им выдвигается как важная педагогическая проблема – необходимость регулирования настроений (страстей), воспитание мужества, твердого характера, который будет удерживать частую смену настроений человека.

В работах западных ученых антропологической ориентации чувство радости определяется как основной феномен жизни человека (Ю. Дрекслер). Там, где нет радости, умирает сама жизнь. Радость излучает целебную силу, оживляет и стимулирует человека. Самая чистая форма радости – это радость творчества, которое связано с чувством ответственности.

Важным составным элементом существования человека рассматривается любовь как наивысшая форма взаимодействия. Она является и антропологической основой воспитания. Ее отсутствие ведет к росту преступности, другим аморальным формам поведения.

Интерес представляет и философско-антропологическая трактовка языка как средства нравственного и духовного развития человека. По существу можно говорить, по мнению Т.Ф. Яркиной, о разработанном философско-антропологическом учении о языке, в котором понятие язык выступает как базовое, методологическое, связанное с сущностью человека, его мышлением и нравственностью. Только проблеме языка О. Больнов посвятил около 10 работ. Слова, высказанные в определенной ситуации, по мнению ученого, воздействуют не только на поведение человека, но и на его духовное развитие. О Больнов считал слово шифром, ключом к действительности. Язык не только связывает человека с миром, но и открывает для него мир. Через язык можно, по Больнову, не только управлять воспитанием, но и регулировать все отношения человека к миру, его поведение, нравственность, т.е. формировать человека в целом.

И наконец, третий парадокс: в экзистенциализме *существует важнейшее свидетельство глубоко оптимистичного и гуманного понимания сущности человека, жизнеутверждающий идеал самоценности человеческой личности, человека-труженика, человека-творца*

собственной жизни. Человек от природы одинок, но при этом он должен оставаться собой и вести подлинную жизнь соразмерно своим целям и способностям.

В этом смысле экзистенциализм – это оптимизм в действии. Человек сам олицетворяет собой действие. Его дела живут в его поступках и после смерти. Жизнь как деятельность позволяет человеку создать самого себя, взрастить в себе труженика и поэта. И в этой способности строить собственную жизнь и вести ее к новым свершениям и состоит оптимизм. Оптимизм требует постоянной нравственной заботы и духовной внутренней работы. Но не каждый человек склонен преодолевать препятствия на пути самосовершенствования, чаще всего проще всего отказаться от борьбы за достойную жизнь и объяснить неудачи негативностью внешних условий.

Полагаться стоит только на себя и собственные силы, рассчитывать на благоприятную возможность можно только, если личные усилия допускают всю совокупность возможностей. Как только силы перестают соответствовать возможности человек должен отказаться от борьбы, потому что ни бог, ни удача, ни другие люди ему в этом не помогут. Но это не означает, что усилия напрасны, напротив, имея намерение двигаться к цели, человек трезво оценивает свои дела и поступки. Опираясь на собственные силы, движимый горячим желанием успеха, он осуществляет задуманное, воплощает мечты в реальность. Здесь успехи выступают индивидуальной заслугой личности перед обществом. Сверх своих сил человек не может на что-то или на кого-то рассчитывать.

В середине XX века экзистенциальная философия выразила и осмыслила кризис социально-личностного оптимизма. На фоне технического прогресса потерялся сам человек, но со своими слабостями, страхами, достоинствами и сильными сторонами он пережил кризис гарантированности человеческого существования благодаря экзистенциальной педагогике, которая стремилась вернуть человека, побудив его отказаться от соблазна «сверхчеловечности», подкрепленной материальным успехом.

Экзистенциализм – это попытка повернуть человека к ограниченности и конечности собственного бытия, подчеркнув величие, бессмертие и смысл земного существования.

А теперь то, что самое интересное в экзистенциализме, позитивном экзистенциализме. Человек обретает индивидуальный облик и величие, смысл жизни и мужество терпеть только благодаря своим решительным действиям. И этот оптимизм выглядит жестоким для тех, кто мечтательно настроен на результат. Нужно понять, что мечты, не воплощенные в реальность, остаются мечтами и грозят рухнувшими надеждами и разочарованием, а там до депрессии и рукой подать.

Таким образом, признавая трагичность жизни, экзистенциализм придает человеку достоинство и не делает из него объект. Быть может он и позволяет себе пессимистичное описание реальности, но на деле – это самое оптимистичное учение, предлагающее человеку раскрыть в себе оптимизм в действии.

Многие философы говорили о том, что человек живет, преодолевая кризисы, страдание, боль, страх и вину (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и др.), пока в 50-е годы XX века немецкий философ и педагог О. Больнов наметил позитивное направление в экзистенциализме. Он призывал учить в школе детей тому, как обладать спокойным сознанием настоящего в кризисной ситуации, как быть готовым к трудностям и мужественно преодолевать их, при этом сохраняя любовь к жизни и доверие к миру.

Среди ценностей жизни: благодарность, доверие, терпение, утешение, надежда защищают человека перед лицом самой смертельной опасности. Перед лицом опасности или смерти человек начинает жить подлинно, аутентично.

Аутентичное (подлинное) существование – это знание всех возможностей бытия, всех граней реальности. Знание возможностей открывается интуиции (а не разуму), заключающейся в чувстве тоски, которая трактуется как понимание собственной смертности. Тоска, тревога, осознание собственной смертности – проявления и условия подлинной жизни.

Экзистенциальное воспитание аристократично, но сильно своим индивидуальным подходом к детям. Оно возвращает в них достоинство человека, способного противостоять толпе, нивелирующему обществу, но готового вливаться в коллектив сотрудников и единомышленников, обретающих себя и смыслы своего существования.

Знаменитое выражение австрийского психолога-экзистенциалиста В. Франкла «Если знаешь зачем, можно вынести любое как» дает человеку смыслы собственного существования в активной деятельности, преодолении трудностей и борьбе за достойную жизнь. Учение В. Франкла было названо логотерапией и дополнило экзистенциальную педагогику обретением смыслов в учении и деятельности (Франкл, 1990). Смысл образования состоит не в передаче знаний, умений и навыков, а в совершенствовании способностей человека находить уникальные смыслы, от которых зависит жизнь и экзистенция человека. Во времена экзистенциального вакуума образование «должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения» (там же: 2).

Сильной стороной в экзистенциальном воспитании является формирование глубокой, самостоятельной личности. Но с другой стороны аристократичность подхода ограничивает личность кругом собственных интересов и саморефлексии. Тем не менее, педагогика экзистенциализма имеет много общего с индивидуальной педагогикой В.А. Сухомлинского и всей гуманистической педагогикой в целом, к тому же она во многом определила нынешние ценности образования личности в России и за рубежом.

Оптимизм экзистенциализма – в настроенности на лучшее; в поиске и обретении смысла жизни в активной преобразующей деятельности. Экзистенциальная педагогика предлагает знания о жизни как личностном росте путем индивидуального преодоления трудностей.

Традиционный гносеологический оптимизм в философии – это уверенность в познаваемости мира. Средство познания – разум. В экзистенциальной философии также существует оптимизм, так как уверенность в познаваемости мира сохраняется, только средством познания служит интуиция. В зависимости от философской школы или воззрения того или иного философа оптимизм трансформируется, меняет формы: нравственный, гносеологический, деятельностный.... Но для педагогов важно, что в его рамках существует разновидность – нравственный оптимизм подрастающей личности – понимание смысла жизни в целом, понимание смысла учения в частности. Оптимизм играет большую роль в обучении, так как придает уверенности ребенку в преодолении им учебных трудностей.

1.3. Рационально-деятельный оптимизм в педагогической этике

Вера в прогресс, лучшее будущее и связанная с ней этика деяния вытекают из успехов познания и общения. Вера в прогресс указывает жизнеутверждающему мышлению цель преобразования самого себя и собственной жизни.

Педагогический оптимизм не пребывает в эгоистических рамках позитивного отношения к самому себе, он сопровождается социальными эмоциями: радостью и надеждой, которые вытекают из продуктивного взаимовыгодного и творческого сотрудничества с детьми.

Оптимистически-этическое мировоззрение еще Нового времени внесло большой вклад в развитие культуры. Тогда это мировоззрение имело цель преобразовать жизнь человека и развить его способность влиять на обстоятельства своей жизни так, чтобы двигаться по пути самосовершенствования. Сегодня «настроение россиян не самое радужное» [176], но – целью культуры до сих пор остается самосовершенствование человека, а ее видимую часть составляют социальные достижения и личностные успехи.

В современных условиях человеку трудно избавиться от эгоизма, он выполняет защитную функцию, так как ждать поддержки со стороны других не приходится. Но сегодня недостаточно «разумного эгоизма», недостаточно в одиночку переживать восторг и торжество разума над миром природы, чтобы выбраться из духовно-личностного или профессионального тупика. Гносеологический (разумный) оптимизм требует от личности деятельной и позитивной заботы об обществе. Тогда позитивное отношение к себе будет сопровождаться положительным отношением к другим.

Сегодня учитель может найти духовно-личностную и профессиональную опору в жизнеутверждающей педагогической этике, базирующейся на идеях К. Роджерса и А.С. Макаренко о принятии и любви; о милосердии и требовательности к ребенку; о «помогающих» отношениях и защитной роли коллектива по отношению к личности. Это тоже культура, поскольку и здесь преследуется ее цель – духовно-этическое совершенствование от индивида к личности; от «Я-ре-

ального» к «Я-идеальному»; от методики «забвения прошлого» к теории завтрашней радости».

Особая практическая ценность педагогической этики Роджерса и Макаренко, как и всей педагогики сотрудничества, заключается во взаимодействии личности педагога и воспитанника. В ней представлено несколько практических доказательств правильности оптимистического воззрения на растущую, изменяющуюся в учении и общении личность ребенка. Педагог не старается отказаться от трудного и слабоуспевающего ребенка, а готов изменить его к лучшему. Причем это изменение будет происходить не в качестве открытой и насильственной ломки, а силами и желанием самих воспитанников. Так, Хьелл Л., Зиглер Д. напомнили нам положение Роджерса о том, что «за болью и неприятностями скрыта непременно позитивная сущность» человека [308].

В зависимости от обстоятельств он либо проявляет ее в полную силу, либо остается подавленным, плохо представляющим, на что он собственно способен, каких высот может достичь в дальнейшей жизни. А между тем у каждого, даже самого маленького ребенка есть мотив самоактуализации, выражающийся в стремлении к успеху и желании личности проявить себя позитивно и наиболее полно. Это стремление к полноценному функционированию и счастью является врожденным, но проявляется в зависимости от внешних условий.

Поэтому в рамках педагогики сотрудничества ключевой остается задача побудить ребенка учиться и двигаться по пути самосовершенствования и личностного роста; создать ему для этого надлежащие благоприятные условия. Среди таких условий:

- благоприятный климат и значимое учение, которое позволяет ребенку решить свои учебные или личные трудности (К. Роджерс);
- учение со смыслом (Ш.А. Амонашвили);
- коллектив с гуманными отношениями (А.С. Макаренко);
- индивидуальная работа и беседы учителя, побуждающие ребенка к размышлениям, и др.

Благоприятные условия создает педагог-профессионал, который пропускает педагогический процесс через себя, делает его личностно осмысленным и значимым, устанавливает взаимодействие, име-

ет рационально-этическую концепцию оптимизма: верит в ребенка, ожидает от него успехов и создает все условия для этого. Педагогов не может не тревожить тот факт, что часть молодежи характеризует не свойственные возрасту оптимизм и романтика, а склонность к асоциальному образу жизни.

Так, В.А. Сухомлинский верил, что неуспеваемость школьников может быть преодолена силами самих школьников, если научить их думать, думать о последствиях своих деяний. Кроме того, он знал, что отношение школьников к учению зависит от отношения к учителю. И чаще отношение учителя порождает школьные неврозы и детскую озлобленность, чем желание учиться. Поэтому у него для слабоуспевающих был свой особый подход:

- «поменьше трескучих фраз о любви и больше деятельного участия в жизни детей» (метод защитного воспитания);
- «путь учения должен быть путем радости и бодрости, победным движением от незнания к знанию»; радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [277, с. 19–20] (метод создания ситуации успеха в учении);
- любая деятельность (познавательная, интеллектуальная, учебная, коммуникативная) должна приносить радость познания нового. Радость – социальное свойство человека, она направлена на другого. Так, например, ребенок учится, чтобы мама одобрила, а не только из личной потребности в познании и жажде открытия.

На наш взгляд, в качестве ключевого благоприятного педагогического условия и действенного воспитательного средства выступает ситуация успеха. Обоснуем свою позицию.

Во-первых, ситуация успеха – это возможность достижения успеха, предоставленная педагогом воспитаннику, и только педагог-оптимист видит в учебных трудностях ребенка возможности для его личностного развития и самосовершенствования. Он не только верит в его успех, в его способность расти и развиваться лично и духовно, но и воплощает свой оптимизм и уверенность в создании ситуации успеха.

Во-вторых, ситуация успеха – это еще и совокупность приемов, среди которых:

- педагогическое внушение, что хватит сил, желания и ума справиться со всеми выпавшими на долю учащегося и растущего человека трудностями;
- «снятие страха»;
- инструктирование;
- мотивирование;
- техники «вычерпывания плюсов»;
- техники «позитивных высказываний»: похвалы, одобрения, высокой оценки детали и ряда других.

Еще в начале XX века предлагалось отказаться от отметок в начальной школе. (Эту идею В.А. Сухомлинского поддержал и развил современный педагог и ученый Ш.А. Амонашвили.) Кроме того, предлагалось вызывать родителей в школу не только для замечаний и порицаний ребенка, но и для представления его к награде, вручения ему грамоты за победу в конкурсе талантов, не связанных с учебной деятельностью, неуспеваемостью и школьными неудачами напрямую. Считалось, что школьные отметки не скажут о личности ровным счетом ничего, тогда как именно в школе учитель, как и семья, учат ребенка жить, жить в коллективе ровесников.

Следовательно, человек становится оптимистичным не потому, что он понял мир посредством углубленного мышления в духе жизнеутверждения, а потому, что благодаря личностному прогрессу и самопознанию в процессе взаимодействия с окружающим миром получает власть над самим собой, учится перерабатывать негативные эмоции и управлять ими. Этот рост чувства собственного достоинства и вытекающие отсюда все новые желания и надежды определяют его волю к жизни в столь ярко выраженном положительном смысле.

А.С. Макаренко считал, что *ребенок*, будучи далеко не беспорочным в жизни, способен поставить себе цель, наметить «оптимистические перспективы» и стремиться к своему «прекрасному завтра», чтобы стать лучше, сильнее и совершеннее. Руководствуясь тезисом: «завтра человек будет лучше, чем вчера», не лишая его надежды на будущее; показывая ему перспективы, (ибо «человек не может жить,

если у него впереди нет ничего радостного» и «все хорошее в нем приходится проектировать, пусть даже с риском ошибиться»), педагог может помочь исправиться, выровняться, повысить успеваемость.

Учитель через учебно-педагогическое взаимодействие показывает свою заинтересованность в судьбе каждого ребенка. Это не только консультант, фасилитатор (по К. Роджерсу); это помощник, друг и старший товарищ (по А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинскому). Развивая идею педагогического оптимизма, можно сказать, что учитель – это еще и творческая личность: волевая, но при этом готовая к сотрудничеству; понимающая, но счастливая. Это человек-борец и соратник, готовый преодолевать препятствия и помогать в этом преодолении подрастающей личности.

Такой, приобретенный в борьбе с негативными реалиями жизни, оптимизм, современный философ Мартин Зелигман назвал реалистичным. Вспомним, что еще Антон Семенович Макаренко говорил о том, что «счастье в борьбе». Приобретенный в борьбе с негативными реалиями жизни, в преодолении учебной неуспеваемости, творческих и профессиональных кризисов профессионально-личностный оптимизм педагога является обоснованным, так как он подкреплен:

- реальными достижениями и успехами учеников;
- радостью познания себя и других в процессе общения, преподавания, учения и взаимодействия, переходящее в сотрудничество;
- преодолением личных, учебных, профессиональных трудностей.

Таким образом, оптимистическая уверенность в успехе обоюдна в учебном процессе, является составляющей педагогической культуры и этики, но при этом имеет свою видимую сторону – реальные успехи и достижения учащихся. Профессионально-личностному оптимизму нужно учить, его следует развивать еще в стенах педагогического вуза и поддерживать на первой ступени профессиональной карьеры учителя, тогда, возможно, мы сможем избежать массового ухода начинающих специалистов из школы, и не будем говорить о падении престижа учительской профессии.

ГЛАВА II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ОПТИМИЗМА

2.1. О моделях оптимизма как ресурсе преодоления учебных трудностей

За время образования в вузе студенты преодолевают множество ситуаций, неподдающихся их личностному контролю: сессия, экзамены, зачеты. Неустойчивость и часто некоторая непредсказуемость учебных результатов предъявляют повышенные требования к личности студента, которому необходимо, с одной стороны, соответствовать предъявляемым педагогическим требованиям, с другой – сохранять внутреннюю стабильность и равновесие. Например, такая учебная ситуация, как экзамен, требует от личности высокого самоконтроля, ответственности и самостоятельности, чтобы правильно ответить на множество вопросов, выполнить ряд контрольных заданий, выбрать правильный путь подготовки, который может привести к успеху и перекрыть чувство учебной перегруженности. И если большинство выпускников вуза уже готовы к сознательному осуществлению такого выбора с учетом всех возможных позитивных и негативных последствий, то студенты-первокурсники не всегда способны к осуществлению выбора, в силу недостаточного анализа и знания собственных сил, умения их распределять, уверенности и опыта преодоления учебных трудностей.

В таких условиях актуально знать, какие личностные качества и копинг-ресурсы помогают людям юношеского возраста эффективно преодолевать учебные трудности.

Мы выдвигаем предположение, что таким ресурсом является оптимизм.

С целью наиболее полного обоснования актуальности и подтверждения данного предположения мы обратились к анализу и изучению оптимизма как качества личности, позволяющего преодолевать учебные трудности.

Наша задача состоит в изучении и выявлении моделей оптимистичного поведения личности, ориентированной на успех и способной к преодолению трудностей на пути к нему.

1. *Модель педагогического оптимизма в античной философии.* У истоков рациональных и просветительских традиций европейской мысли стоит оптимизм Сократа. В моральной философии и этике Сократа берут свое начало идеи свободы и традиции разума. Разум дан человеку для свободы выбора добра [13]. У Сократа не художественный оптимизм, с телеологией и верой в бога, а оптимизм с верой в знающего, разумного и доброго человека. Вера с этой точки зрения представляет собой спокойное, удовлетворенное состояние ума. Убеждения Сократа образуют основу его морального оптимизма:

1) проступок совершается от незнания и заблуждения, а не злой воли человека. Умышленное зло невозможно, поскольку оно не является результатом разумного выбора. Зло – следствие проступков, совершенных по неведению или недоразумению;

2) тогда как благо – есть результат действия по знанию и на основе морального выбора. Только под руководящим началом и управлением разума и знаний все силы человека: здоровье, красота, богатство, храбрость используются во благо и на пользу; в других случаях они приносят вред;

3) руководя человеком, знание направляет его к верной цели и удерживает в границах добродетели. Такая добродетель человеку доступна и при необходимых условиях он может ей научиться.

2. *Модель рационального оптимизма М. Зелигмана.* Ведущий тезис: даже в самых трудных обстоятельствах жизни оптимисты не прекращают попыток достичь успеха. Основа оптимизма – убежденность в успехе и позитивное мышление. И оптимизму можно научиться.

Признаки рационального оптимизма:

- позитивное мышление и позитивные высказывания (уметь фокусировать внимание на успехах, иметь позитивное представление о результате);
- на основе ДЕТАЛЬНОГО позитивного анализа способность преодолевать трудности (знать, что делать в случае неудачи; уметь «вычерпывать из нее плюсы»);
- осознание ошибок в деятельности в целях их дальнейшего устранения;
- способность оптимально, правильно оценивать свои силы (адекватная самооценка и уверенность в себе);
- способность к оптимальному сознательному выбору и поиску стратегии выхода из кризиса.

Люди, пребывающие в подавленном настроении или в депрессии, становятся пассивными и беспомощными, ибо убеждены в бесполезности собственных усилий. Переживающие депрессию люди страдают от того, что может быть названо «параличом воли», пассивной покорностью обстоятельствам и даже нежеланием двигаться.

Система образования и воспитания, которая часто ориентируется на приемы «негативного подкрепления» способна взрастить в детях беспомощность и пессимизм. Здесь родители и учителя склонны следить за ошибками, которые допускают дети, и при любом удобном случае их отмечают. Помимо всех прочих недостатков такого способа воспитания, у детей формируется привычка замечать в себе негативное, упрекать себя самих за совершенные ошибки и винить себя в неверных решениях. Если ребенка сталкивать по преимуществу с неразрешимыми учебными задачами, то у него наступает торможение моторной активности, ослабляется мотивация к деятельности, теряется способность учиться. Человек оказывается не в состоянии справиться с самыми простыми задачами. Выученная беспомощность, возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие, происходит отказ от попыток преодоления трудностей, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов.

На самом деле он просто не верит, что у него есть силы. Опыт неудач показывает, что сил нет, что он неудачник и потому не сможет

справиться с проблемами (нет веры – нет оптимизма – нет копинга – преодоления трудностей). Такова психология детей без эмоциональной поддержки педагога – психология выученной беспомощности.

Вывод. В рамках когнитивной психологии оптимизм выступает как качество, характеризующее способность человека двигаться вперед, не останавливаться на достигнутом, не останавливаться перед трудностями и реалиями жизни; качества, основанного на вере в успех и лучшее будущее.

3. *Модель оптимизма в гуманистической педагогике К. Роджерса* (Карл Роджерс – ученик Дж. Дьюи и его оптимизм имеет прагматические корни, добро и оптимизм здесь рассматриваются с позиции пользы). Ведущий тезис: изначально позитивная природа ребенка заложена в нем в виде потенциала, который раскрывается в соответствующих условиях и требует заботы, внимания, любви и развития. Его идеи:

1) всегда побеждает добро, поэтому, *чтобы воспитать ребенка, необходимо встать на позицию добра* (оптимизм – это вера в то, что господствующее положение в мире занимает добро);

2) *основой изменений* в поведении человека является его *способность расти, развиваться и обучаться*, опираясь на собственный опыт;

3) идея *фасилитации*: нельзя кого-то изменить, передавая готовый опыт, но можно создать атмосферу, способствующую развитию человека. Создание такой атмосферы К. Роджерс называет «облегчением» (англ. – facilitate). Учителя – создателя атмосферы облегчения сегодня во всем мире называют фасилитатором или учителем-помощником, консультантом. Поскольку создается атмосфера помощи, беспомощности нет, а есть уверенность и оптимизм.

Вывод. По мнению Карла Роджерса в основе оптимизма – мотив достижения успеха, он проявляет себя в способности преодолевать трудности. Оптимизм – устойчивая личностная позиция человека по отношению к трудностям, основанная на вере в успех и силу человеческой природы. Такой оптимизм обеспечивает целеустремленность и реализуемость человека в жизни.

4. *Модель самоэффективности А. Бандуры*. Ведущий тезис: оптимистическая вера (самоэффективность) в наши собственные возможности приводит к успеху. В повседневной жизни заставляет нас

ставить перед собой сложные цели и добиваться их, не останавливаясь перед трудностями. Когда возникают проблемы, развитое чувство собственной эффективности подталкивает не к размышлениям об их неадекватности, а к поиску решений. Достижение успеха – есть сумма двух слагаемых: стремления к победе и настойчивости. Достижения способствуют росту самооффективности и самоуважения.

А. Бандура подчеркивал, что самооффективность не является плодом самовнушения («Я думаю, что могу») или накачивания» людей комплиментами, подобно тому, как накачивают воздушные шары («Ты – несравненный!»). *Самым важным источником самооффективности являются успехи.* Если начальные усилия увенчаются успехом, то самооффективность возрастет.

5. *Модель социально-личностного оптимизма А.С. Макаренко.* Педагогический оптимизм – подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, его личностные резервы. Вера учителя в то, что ребенок может стать лучше, реализуется в том случае, если не только «проектировать в ребенке хорошее», но и выдвигать посильные требования к нему, прилагать педагогические усилия к его самосовершенствованию. В этом сочетании любви и строгости состоит социально-этическая сущность оптимизма. Без дел и усилий – вера мертва.

Исходя из этого, имеет смысл структурировать оптимизм в трех инвариантных формах учебной деятельности: как познание, переживание и оценку. Точнее трактовать оптимизм как адекватную оценку достижений, сформированную на основе познания, переживания и «проживания» (преодоления, копинга) собственного индивидуального учебного опыта.

6. *Модель оптимизма и стойкости Л.А. Анциферовой* [11, с. 3–18]:

1) оптимисты демонстрируют чувство личной ответственности и веру в свою способность справляться с негативными событиями. Преуспевают в профессиональной деятельности. Быстро восстанавливаются после трудностей;

2) неудачи не обескураживают, не снижают их самооценки, а используются в качестве полезной информации, свидетельствующей о необходимости изменить поиски решения;

3) оптимистов характеризует интерес к трудным задачам, самоприказ себе – инструкция сконцентрироваться, а главное – прилагать усилия для ее решения;

4) приняв решение о возможности позитивного изменения трудной ситуации, субъект начинает формировать проблему как задачу: он определяет конечную и промежуточную цели, определяет способы их достижения, намечает план решения;

5) если человек сам поставил перед собой трудную задачу и спроектировал ее как часть будущей жизни, то он преисполнен уверенности в ее решении и для совладания с ней мобилизовал огромные силы. В этом случае поражение он должен пережить как крушение всей своей личности. Поэтому в целях самозащиты он приписывает неудачи кому-то или чему-то (порочные круги приписываний).

Вывод. Качество, которое позволяет человеку успешно переносить стрессовые ситуации и сохранять при этом здоровье получило название «hardiness» – смелый, дерзающий, «крепкий орешек», стойкий. Это качество неуязвимости и твердости помогает человеку перенести массу проблем без эмоциональных нарушений.

В определенных ситуациях стрессоустойчивость, жизнестойкость, реалистичный, исходящий из учета условий, подход к трудностям и хорошо развитый механизм когнитивного оценивания позволяют человеку гибко выбрать стратегию оптимиста и не впасть в беспомощное состояние.

7. *Модель оптимизма личности К. Муздыбаева.* Основной тезис: оптимизм – не только умонастроение (позитивный взгляд на жизнь), но и практическая ориентация личности в мире.

К. Муздыбаев согласен с М. Зелигманом в том, что оптимисты фокусируют свое внимание на положительной стороне бытия, а поэтому видят желаемые цели достижимыми и продолжают прилагать усилия ради реализации этих целей, даже когда прогресс идет медленно или трудно. Пессимисты же акцентируют внимание на негативной стороне жизни, считают свои желаемые цели недостижимыми и заранее отказываются предпринимать ради их осуществления какие-либо усилия. Основные идеи [176, с. 87–95]:

1) *оптимистами* будем называть людей, придерживающихся в целом *положительных ожиданий в жизни*;

2) *оптимистам свойственно хорошее, радостное эмоциональное состояние*. Оно как раз является следствием позитивного восприятия мира, высоких ожиданий и осуществленных надежд. По сути, оптимист способен радоваться жизни, это – жизнерадостный человек. Подобное отношение к миру с надеждой на лучшее будущее, в свою очередь, активизирует волю человека, придавая ему силы действовать. Оптимист не уступит трудностям, не останавливается на достигнутом уровне и готов достичь большего;

3) *наличие жизненной силы и воли к будущему*; позволяет реализовать жизненные цели, а затем и отстаивать свое Я. Именно воля сообщает оптимисту энергию, жизнестойкость, твердость духа, способность контролировать ситуацию, мужество преодолевать трудности и достигать успеха;

4) *наличие веры в лучшее, в будущее, веру в себя и в свое окружение*. Вера, как правило, основана на опыте и знании личности и представляет собой некий позитивный ее ответ, жизненную установку. Вот почему вера является убежденностью и уверенностью индивида в своих силах и в своем социальном окружении. Такая уверенность – внешняя форма мотивации достижения.

Вывод. Оптимизм – высокий интерес к жизни, сильная воля и мотивация, которые в целом образуют рациональную и продуктивную жизненную стратегию.

Оптимистически ориентированный подход к личности студента требует от педагога психологической и профессиональной компетентности, совершенствования своих профессиональных качеств. Переход к оптимистическому стилю преподавания связан с глубокой и зачастую болезненной личностной перестройкой обоих субъектов педагогического процесса. При этом меняются не только содержание и методы преподавания, но и личностные установки, которые и обеспечивают в конечном итоге профессионально-личностный рост оптимистически ориентированного педагога и личностное развитие самого студента.

Ключевыми концептуальными идеями и технологическими умениями, которые реализуют нашу педагогическую позицию и концеп-

цию, являются: развитие у студентов самостоятельности (содержательной и исполнительской); признание автономии и прав личности студента; восприятие студента как партнера со своим внутренним миром; апеллирование к сознанию; открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний; фасилитационная организация пространства общения.

Оптимистически ориентированная педагогика исходит из того, что учиться могут все люди, необходимо только создать им соответствующие условия:

- уметь видеть положительные силы в каждом ребенке;
- опираться на положительные качества личности, культивировать ее достоинства, создавать оптимистический климат в процессе воспитания.

2.2. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя

Научный интерес к проблеме исследования объясняется социальной нестабильностью и кризисом в системе образования, а также возрастающей потребностью общества и государства в грамотных и компетентных людях, обладающих определенным запасом жизнестойкости и уверенности в условиях кризиса.

Уверенность в себе и осознание человеком собственной силы, ценности, понимание, каким набором великолепных качеств он обладает, открывает доступ к своим ресурсам и достижению вершин в избранной профессии.

В таких условиях проблемы учителя на работе в некоторых случаях не пугают и не вызывают у оптимистичных персон стрессовую реакцию.

Оптимистично ориентированные педагоги знают, что предпринять в случае неудачи и как сохранить мотивацию к профессии.

Возрастание актуальности сохранения и развития оптимизма в учебно-воспитательной работе вызвано следующими противоречиями:

- между высокой теоретической подготовкой учителей, знанием ими способов реализации личностно-ориентированного подхода и слабым использованием технологий, дающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;
- между знанием учителем ряда личностно-развивающих технологий воспитания и обучения и недостаточным развитием у самих учителей личностных качеств, необходимых для их реализации.

Поэтому современные развивающие технологии обучения и воспитания построены на стимулировании, прежде всего, положительных чувств: успеха, оптимизма и веры в свои силы и способности.

Нами выдвинута гипотеза о том, что *личностные качества педагога влияют на организацию процесса учения*, делая его важным и значимым для самого ученика. Оптимизм учителя (проявляющийся в позитивном отношении к ребенку, в вере в его возможности, подлежащие развитию) способен вдохновить ребенка на успех, придать

учению личностный смысл и сделать его значимым, побудить к позитивной самореализации и желанию оправдать доверие учителя.

По мнению К. Роджерса, в основе оптимизма лежит мотив достижения успеха. *Оптимизм – устойчивая личностная позиция педагога по отношению к учебным трудностям детей, основанная на вере в успех и силе человеческой природы ребенка.* Оптимизм обеспечивает целеустремленность и реализуемость педагога в профессиональном и личностном плане. Деятельность учителя при таком подходе направлена на обсуждение вариантов деятельности и действий, позитивного объяснения педагогических ситуаций, подбадривание и мобилизацию внутренних ресурсов каждого, кто учится. Так, К. Роджерс выделил 5 условий личностно значимого учения:

1) создание такой ситуации учения, в которой учащимся предоставляется возможность разрешить жизненные проблемы;

2) «реальность личности учителя», который должен быть конгруэнтным, то есть вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками;

3) принятие учителем учащегося таким, какой он есть, и понимание его чувств;

4) ненавязывание знаний учащимся, недирективность обучения;

5) организация личностных взаимоотношений с учащимися, способствующих росту и творчеству [224]. Такая роль отведена учителю-фасилитатору, учителю-актуализатору.

Оказание позитивного влияния становится основой взаимодействия учителя и учеников. В педагогической практике это означает обеспечение эффективности продвижения к намеченной цели при помощи гуманных методов.

Российский ученый и педагог Ш.А. Амонашвили считает, что гуманный учитель исходит из того, что у каждого ребенка есть свой личностный смысл, есть личностная значимость учения, на которую и надо опираться в педагогическом процессе. Если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести. Для этого он предлагает 5 средств побуждения детей к учению без принуждения:

1) постановка трудной цели;

- 2) сотрудничество педагога с детьми в ее достижении;
- 3) отказ от практики плохих отметок, качественная оценка результатов работы [2, с. 6];
- 4) представление детям возможности сделать свободный выбор;
- 5) отношение к уроку как совместному «произведению» педагога и детей, коллективное творчество, развитие способностей учеников к самоанализу и самооценке, защита каждого ребенка как личности.

Тогда ребенок будет способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Если обучение строить без учета личностных особенностей и потребностей ребенка, то педагог, осуществляющий такое обучение, будет уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому будет принуждать его к учению строгими требованиями.

Ш.А. Амонашвили развивает идеи Я. Корчака и В.А. Сухомлинского о том, что детей надо любить всем сердцем. Так, Ш.А. Амонашвили считает, что «любовь и преданность Гуманного учителя каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед его судьбой; стремление к пониманию каждого ребенка» [7, с. 37] придает учению личностный смысл. По убеждению В.А. Сухомлинского, «отношение ребенка к знаниям, к учению в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу. В его сердце поселяется подозрительность, неверие в людей, а это – самый главный источник озлобленности» [276, с. 19–20].

Позитивное педагогическое влияние осуществляется в процессе двустороннего и нравственно-эмоционального взаимодействия, в котором педагог оказывает воздействие на сознание ученика, а ученик оказывается способным правильно и адекватно оценивать направленное на него воздействие.

Этот процесс двусторонний потому, что на человека оказывают влияние не только слова педагога, но и его убеждения, его личностные качества, а также эмоционально-нравственные отношения, сложившиеся между ними. В процессе сотрудничества педагог сам неизбежно испытывает на себе воздействие ребенка: его отношение к сказанному, его отношение к личности педагога.

Вариантом оптимистичного отношения педагога к жизни, миру, людям, самому себе является педагогическая любовь, которая достигается великим трудом и напряжением всех творческих, человеческих сил. Свой способ развития и поддержания этого чувства предложила Л.И. Маленкова [155]:

1) постараться понять, что они – дети, потому и ведут себя как обычные дети;

2) постараться принять ребенка таким, каков он есть на самом деле: с «плюсами» и «минусами», со всеми его особенностями;

3) по возможности более полно узнать, почему он стал «таким», и постараться «выработать» в себе понимание, сострадание и сочувствие к ребенку;

4) найти позитивное в личности ребенка, выразить ему доверие, постараться включить его в общую деятельность (с заранее прогнозируемой позитивной оценкой);

5) установить личный контакт с помощью средств невербального общения, создавать «ситуации успеха», оказывать ребенку позитивную словесную поддержку;

6) не упустить момент словесного или поведенческо-эмоционального отклика с его стороны, принять действенное участие в проблемах и трудностях ребенка;

7) не стесняться проявлять свое отношение, свою любовь к детям, открыто откликаться на проявление ответной любви, закреплять дружеский, сердечный, искренний тон в практике повседневного общения [155, с. 124–125].

Если мы обратимся к истокам идеи педагогического оптимизма А.С. Макаренко, то увидим, что *такой оптимизм связан со стилем общения воспитателя и воспитанников*. Неуместен директивный стиль общения. Формирование оптимизма предполагает доброжелательность и уважительные, мягкие формы обращения. Эта мысль созвучна идеям К. Роджерса о том, что изначально позитивная природа ребенка требует внимания, заботы, любви и развития, а не замечаний, наказаний с целью прекращения негативного поведения. Сказанное не означает, что наказания отсутствуют вовсе (в разумных пределах существуют, с соблюдением такта и меры). В крайнем случае, это

могут быть сдержанные корректные замечания в сочетании с уважением к личности.

Ведущее качество, которое предъявляют к учителю в качестве основного требования, – открытость как готовность показать другим свой внутренний мир, быть искренним (по К. Роджерсу – конгруэнтным) – у А.С. Макаренко становится педагогическим принципом. Суть открытости в том, что в общении с детьми педагог получил новые переживания: радости познания, радости сотрудничества, радости творчества и самосовершенствования. Педагогу открывается наличие у него творческих сил и усилий, назначение которых – созидание собственной жизни, выстраивание отношений с детьми, создание для них значимых ситуаций учения, жизнотворчество.

Г.С. Абрамова считает, что «радость возможна тогда, когда, сталкиваясь с Другим, человек проявляет силу своего «Я» как понимание, изменение своей позиции, а не разрушение Другого» [2, с. 40]. Здесь педагогический оптимизм выступает как позитивное осознание собственной силы. У такого педагога нет жалоб на жизнь – есть стремление и желание ее улучшить.

Среди других личностных качеств – инициативность, которая выступает как склонность к деятельной позиции в отношениях с детьми, готовность прийти на помощь, стремление улучшить ситуацию путем активного действия и личных усилий.

Не обойтись педагогу в своей профессиональной деятельности и без эмпатии – умения видеть мир глазами других, понимать другого человека, сопереживать ему. В.А. Сухомлинский писал, что воспитывать – значит, прежде всего, думать друг о друге хорошо: учитель хорошо думает о своем воспитаннике, а воспитанник хорошо думает о своем воспитателе [276, с. 355]. При этом важно создать у ребенка чувство, что его понимают и принимают.

Оптимизм может быть природной склонностью, носить врожденный, наследственный характер, однако качественное и количественное его выражение зависит от воспитания и приобретенного педагогом жизненного и профессионального опыта. Развитие и активизация оптимизма зависит от многих факторов, в первую очередь от внешних условий, в том числе от создания ситуации успеха.

С позиции гуманистического подхода оптимизм рассматривается как вера в человеческую природу, вера в позитивную, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается и развивается в соответствующих условиях.

Гуманистическая педагогика устремлена в будущее человека, утверждая, что все зависит от его собственных усилий и активности, опирается на силу разума, но она также и утверждает, что воспитывать – значит создавать условия и ситуации для развития и доверия, а не директивно и целенаправленно формировать личность. Гуманистические идеи заложили научный фундамент для развития «педагогике сердца», педагогике отношений, которую можно определить как «латентную» (скрытую) педагогику. Гуманизация образования как альтернатива исключает статичный, безличностный подход к человеку, что является ее неоспоримым достоинством.

Однако гуманистический подход к воспитанию не лишен недостатков. Пристальное внимание к внутреннему миру ребенка, горячее желание организовать образовательный процесс вокруг его потребностей и интересов таит в себе некую социальную опасность в случае гипертрофии этих черт воспитания. Риск состоит в том, что воспитание может не состояться вовсе. Поэтому наличие самоограничения, самодисциплины и определенной сознательности ребенка, его желания учиться являются необходимыми в деле воспитания.

Анализ показал, что жесткое управление развитием личности несет в себе опасность подавить личность, тогда как свободное воспитание таит в себе риск не обучить и не воспитать. Поэтому профессионализм педагога проявляется в его умении сочетать оба подхода в зависимости от сложившейся педагогической ситуации и с учетом личностных особенностей и потребностей детей, а также в умении находить необходимые точки для сближения обеих ориентаций. Секреты оптимистичного подхода к воспитанию раскрываются при соблюдении педагогического принципа сочетания любви и требовательности, меры в любви и строгости, а также в побуждении ребенка к строительству собственной жизни «при изживании иждивенческих наклонностей» (по А.С. Макаренко), в ходе «социального развития человека как активного организатора своей жизни. Обращение к

культурным образцам педагогической практики позволяет сделать некоторые выводы о наиболее существенных чертах педагогического оптимизма в духовно-нравственном контексте: оптимизм (педагогический) – эмоционально-волевое качество учителя, позволяющее не только видеть в детях хорошее, но и создавать благоприятные условия для его реализации. Так, А.С. Макаренко упоминал о том, что хорошее в детях всегда приходится проектировать. Ш.А. Амонашвили говорил о необходимости деятельного оптимизма: учитель не сидит и ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, а наблюдает, анализирует и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние. А.С. Белкин говорил о необходимости создавать возможность реализации позитивных сил ребенка, вселять уверенность в своих силах, открывать оптимистическую перспективу нравственного развития детей, создавать ситуацию успеха.

Инновационный результат нашего исследования состоит в том, что обоснована категория «педагогического оптимизма». Ведущим источником оптимизма как уверенности учителя в его праве оказывать позитивное влияние на детей является ситуация успеха. Среди педагогических условий создания ситуации успеха мы выделяем: 1) возможность взаимодействия; 2) создание благоприятного психологического климата; 3) предоставление возможности достижения значимых учебных результатов, соответствующих поставленным целям; 4) предоставление возможности оценки достигнутых результатов; 5) наличие прогрессивной и созидающей стратегии учителя.

2.3. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя

Рассматривая в данной работе педагогический оптимизм, мы стремились показать его не в узком психологическом аспекте как позитивное мировосприятие личности, а скорее в общепедагогическом, методологическом плане – как позитивное отношение личности к себе и другим, чтобы затем предъявить его как необходимое личностное и профессиональное качество учителя.

Современный философ Е.В. Абоносимова рассматривает «оптимизм как феноменологический стержневой элемент культуры, который всегда структурировал гуманистические стремления и одухотворял продуктивную деятельность человечества» [1, с. 3] и считает его эмоционально-рациональной мировоззренческой составляющей социума, способной восстановить духовное здоровье общества. Хотя оптимизм преимущественно идеальный объект восприятия, у него все же существует физическая характеристика – это здоровье (соматическое, нравственное и др.).

Этико-культурологический и педагогический анализ показывает, что оптимизм человека является целостным проявлением не только культуры, но и структуры личности. Он проявляется во всех сферах жизни и деятельности личности и является частью последней.

Воспитание оптимизма у студентов в сфере профессиональной деятельности представляет собой необходимое требование к профессиональной подготовке специалистов. Однако для этого необходим глубокий анализ понятия оптимизма профессионала в структуре его педагогической культуры. Так, И.П. Подласый в учебниках по общей педагогике, по коррекционной педагогике пишет о том, что «личностные качества педагога неотделимы от профессиональных. Учительская профессия требует специальных знаний, умений, способов мышления, стилей общения. Среди них владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, профессиональный оптимизм» <...> Без профессионального оптимизма, веры в то, что коррекционная помощь

ученику необходима и непременно даст свои результаты, учителю будет трудно выполнять начатое дело. Установлено, что ожидания учителя влияют на поведение детей. Показательный эксперимент провел американский психолог Р. Миллер. Заметив, что в классах грязно, он попросил учителя постоянно напоминать детям, что им следует быть аккуратными и опрятными. В результате этих настойчивых просьб количество мусора в урнах увеличилось, хотя и незначительно – с 15 до 45%. В другом классе, где дети тоже только 15% мусора складывали в урны, их ежедневно хвалили за опрятность и аккуратность. После двух недель непрерывной похвалы дети начали складывать в урны более 80% мусора. Будем же говорить детям, что они трудолюбивы и доброжелательны (а не ленивы и посредственны), и они поднимутся до этой планки» [204, с. 297].

Однако для этого необходим глубокий анализ понятия оптимизма профессионала в структуре его педагогической культуры. Пока в педагогической литературе существует достаточно приблизительная трактовка близких по значению понятий – педагогической любви; доверия, веры в ребенка и его возможности, что затрудняет выстраивание стратегии и тактики воспитания оптимизма, оптимистической уверенности в успехе, формулировку его цели, исследование условий и способов приобщения студентов к педагогической культуре и оптимизму как его проявлению. Мы рассматриваем оптимизм в контексте педагогической культуры отчасти потому, что его физические характеристики, в частности здоровье, могут быть скрыты от глаз окружающих. Хотя и его духовные проявления ближайшее окружение улавливает опосредованно, на основе восприятия невербальной информации, передаваемой с помощью мимики, жестов, манер, тональности речи, особенностей отношения к себе, своему внешнему виду (цветовая гамма одежды, макияжа, прически) и самое интересное – к результатам своей деятельности – успехам и неудачам.

Учитывая недостаток физических характеристик педагогического оптимизма в контексте, следует считать его не материальным, а идеальным объектом восприятия и осмысления. Главная особенность любых индивидуальных явлений – способ бытия в психическом мире

жизнедеятельности человека. На уровне чувственного восприятия, осмысления и понимания педагогический оптимизм выступает как педагогическая оценка. Методологическое основание этому утверждению мы находим в трудах современного философа и психолога М. Зелигмана. В 1975 г. он описал оптимизм как стиль объяснения успехов и неудач и обратил внимание на то, что их интерпретация личностью может быть различной. При этом стиль объяснения неудач личными причинами (отсутствие достаточных усилий, например) М. Зелигман считает личностной чертой.

Кроме того, М. Зелигман показал, что студенты с оптимистичным стилем объяснения причин неудач имеют более высокие учебные результаты, а значит, оптимизм влияет на высокий уровень учебной успеваемости, личных притязаний и положительно связан с четко определенными целями достижения успеха и эффективным использованием учебных стратегий.

Таким образом, педагогический оптимизм не только профессиональное качество, как у И.П. Подласого, но и личностное. Исходя из этого, мы можем заключить, что педагогический оптимизм – профессионально-личностное качество, отчасти приобретаемое (как у М. Зелигмана), и ему можно научиться, отчасти личностное, врожденное (как, например, у К. Роджерса), и его можно развить в целенаправленно развиваемых благоприятных педагогических условиях.

Из многочисленных исследований последних десятилетий в России (Гордеева Т.О., Сычев О.А.) стало ясно, что «оптимизм и пессимизм являются важными психологическими конструктами, тесно связанными с такими понятиями, как мотивация достижения и настойчивость, стресс и совладающее поведение, депрессия и надежда» [278, с. 4]. У К. Роджерса достаточно оптимистические представления о человеке и позитивная оценка глубинной, подлинной человеческой сущности. Его концепция личностного роста содержит несколько оптимистичных тезисов. Один из них о том, что Я человека не является неизменной сущностью, а склонно к развитию и позитивному изменению, другой – о том, что люди в своей основе добры и обладают стремлением к совершенству. В частности, предполагается, что люди естественно и неизбежно движутся в направлении большей диффе-

ренициации, самостоятельности и зрелости. Концепция роста, сконцентрированная на процессе осуществления внутренних возможностей и личностного потенциала человека, обнаруживает позитивный и оптимистичный взгляд на человека, находящегося в постоянном развитии и движении в течение всей своей жизни. Если согласиться с пониманием оптимизма К. Роджерсом, то это врожденное стремление личности к успеху и самореализации.

Для профессионального самосовершенствования чрезвычайно важны уровень притязаний, самооценка и тип атрибуции (приписывания успехов и неудач).

Однако тема оптимизма не нова для философии. Еще в XVIII в. К.Г. Лейбниц ввел этот термин (лат. «наилучший») для обозначения определенного способа мышления. Лейбниц не рассматривал оптимизм в эмоциональном аспекте, как, например, А. Шопенгауэр – пессимизм, который в его понимании перевешивает счастье. Для Лейбница оптимизм выступал в своем рациональном содержании, отражающем убеждение в том, что добро побеждает зло, а зло – лишь ступенька к добру. Само слово «оптимизм» содержит оценочный компонент.

Для педагогов оптимизм – профессионально-личностное качество, необходимое в обучении и воспитании, поскольку мы ведем воспитанника «поступательно вверх: от незнания к знанию» (А.С. Белкин), фактически от беспомощности, о которой говорит М. Зелигман, к силе и упорству, как призывает педагогика сотрудничества. Работы когнитивного направления М. Зелигмана выросли из гуманистической психологии. На стыке гуманистической психологии и гуманистической педагогики появился «безоценочный» подход к тому, кто учится, и к учебным достижениям.

Так, Н.А. Батурич пишет: «Долгое время в нашей стране в педагогической системе оценка достижений отражала место ученика. Как реакция на эту систему, некоторые педагоги использовали «безоценочное обучение» (Ш.А. Амонашвили), которое на самом деле было оценочным, но с использованием не социальных, а индивидуальных относительных норм» [20, с. 36]. Хочется добавить, что и К. Роджерс предлагал «безоценочное слушание», которое в нынешней позитивной психотерапии, гуманной педагогике и педагогике сотрудничества

используется как педагогический прием. Этот прием важен, т.к. оценка результата влияет на мотивацию достижения успеха в учебной деятельности и существенно повышает академическую успеваемость. Эта мысль прослеживается в трудах К. Роджерса, Ш. Амонашвили, М. Зелигмана.

Н.А. Батурич со ссылкой на Х. Хекхаузена отмечает, что особую роль в системе педагогических воздействий имеет атрибуция учителем достижений ученика. Она должна быть строго ориентирована как в случае успешного результата, так и в случае неудачи на внутренние изменчивые факторы (в т.ч. на величину приложенных усилий, на прилежание), т.е. на свойства, поддающиеся коррекции и зависящие от ученика. Все виды внешних подкреплений (похвала, поощрение, вознаграждение) должны опираться на индивидуальные относительные нормы, а не на внешние социальные стандарты достижения. Весь процесс обучения и воспитания, основанный на индивидуальных относительных нормах, создает важнейшую предпосылку для формирования у человека индивидуализированного личностного стандарта своих достижений. Формирование стандарта, в свою очередь, является основой развития в процессе воспитания, а главное, самовоспитания многих качеств, необходимых для саморегуляции в ситуациях успеха и неудачи.

Постоянные оценки учителем достижений ученика и самооценка последнего способствуют формированию реалистического уровня притязаний. Индивидуальное дозирование учителем трудности заданий и возможность «выбора» трудности заданий самим воспитанником формируют личную ответственность за результат. Каждодневное объяснение (атрибуция) причин успешного или неудачного выполнения поставленных задач и учителем, и воспитанником относительно приложенных усилий способствует формированию соответствующего типа атрибуции. Внешнее подкрепление на основе индивидуальных норм (похвала и порицание), реалистический уровень притязаний, атрибуция достижений за счет усилий, оценка достижений на основе индивидуального личностного стандарта качества позволяют формировать или даже изменять уже сложившуюся самооценку в сторону повышения ее адекватности. Адекватная самооценка, в свою

очередь, делает человека менее зависимым и эмоционально устойчивым в случае неудачи. Такова общая схема подготовки специалиста, предложенная Н.А. Батуриным, она направлена на изменение личностных качеств воспитанника, способствующих преодолению негативного влияния успеха и неудачи.

Мы считаем, что организация процесса обучения на основе признания самооценности каждой личности имеет корни и в отечественной педагогике сотрудничества. Одним из самых эффективных и педагогически целесообразных способов организации обучения является создание ситуации успеха, т.к. это предоставленная учителем возможность, в которой ученик обязательно достигнет значимого учебного результата и оценит его как успешный [9]. Технология создания ситуации успеха складывается из целого ряда педагогических приемов созидательного характера, среди которых снятие страха, внесение мотива, неосуждающая дискуссия, похвала, высокая оценка детали и др.

Ситуация успеха – реальное воплощение идеи педагогического оптимизма, конкретизированной в начале этого параграфа как вера «в то, что помощь ученику необходима и непременно даст свои результаты».

ГЛАВА III

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

3.1. Концептуальные основы развития оптимизма у будущего учителя

Оптимизм как система философско-этических взглядов учит смотреть на жизнь под определенным углом и не пасовать перед трудностями. Люди с позитивным мышлением зачастую достигают больших успехов, хотя пессимисты и считают их наивными мечтателями. Эти «весельчаки», пребывающие всегда в хорошем настроении, обладают, как оказалось большой волей к будущему. Об этом косвенно или напрямую упоминали философы А. Шопенгауэр, И. Ильин, О. Больнов и др.

Современные исследования (Анцыферова Л.И., Зелигман М., Ромек Вл.) подтверждают ряд преимуществ оптимистичных людей: они более инициативны, энергичны, реже впадают в депрессию, результаты их деятельности обычно выглядят более внушительно, чаще пребывают в хорошем настроении, что привлекает к ним других людей. Много ли сейчас оптимистов? Среди детей? Среди взрослых?

Действительно, пессимизм сегодня становится не болезненным исключением, а привычным состоянием. Во многом это является следствием преобладания в обществе, негативной информации. Не лучшим образом дела обстоят в воспитании детей: учителя руководствуются преимущественно негативными способами педагогического влияния, нежели позитивными, ибо ругать предпочитают больше, чем хвалить.

Целый ряд противоречий: между учительскими ожиданиями и ученическими результатами; педагогическими требованиями и ученическими возможностями усиливают разрыв между педагогической целью и достигнутыми результатами, обуславливают необходимость воспитания оптимизма у будущего учителя. В этой связи назревает вопрос: существуют ли теоретические основания для этого?

Начиная с античной философии, проникнутой педагогизмом и темой человека, продолжая просветительские традиции Нового времени, можно утверждать, что формула оптимизма основана на самосовершенствовании личности и ее качеств, на воспитании ума и настойчивости, стремлении стать лучше и достигать высот в избранной профессии.

Просвещенный оптимизм Г.В. Лейбница заключался в том, чтобы во всем видеть лучшие стороны и в самых сложных ситуациях не сломиться под их прессингом, оставаться человеком. Такой человек правдив, трудолюбив, практичен и бережет те ценности, которые достались ему большим трудом. Принцип Г.В. Лейбница – опора на положительное был долгое время принят в классической педагогике, он формирует стойкость ума, основанной на стремлениях: искать и находить благо во зле, которое может послужить уроком для того, чтобы не повторять прежних ошибок.

В Германии система Г.В. Лейбница, который писал преимущественно на французском языке и латыни, известна благодаря ее популяризации философом Христианом Вольфом. Доходчивым языком Х. Вольф выражал исходные установки просветительского мышления.

Познание должно служить благу человека, преимущество и сила которого образовывались в достигаемом им знании. Вольф обращался не столько к внутреннему миру человека, сколько к деятельной жизни труженика, основанной на принципах реальной пользы и чувственного земного счастья. Трактую бога как совершенное разумное существо, а веру как оптимистическую уверенность в способности разума к постижению истины, Вольф открыл новые возможности духа – в борьбе.

Х. Вольф раньше И. Канта призывал к самостоятельному мышлению, видя в нем определенную силу, именно в этом он и повлиял на И. Канта.

Метафизический оптимизм «раннего» И. Канта формировался под влиянием Г.В. Лейбница. В своих ранних произведениях, в частности «Опыт некоторых рассуждений об оптимизме» И. Кант писал так: «Именно потому, что из всех возможных миров, которые бог знал, он избрал только этот мир, надо полагать, что он считал его наилучшим. Вот почему я рад возможности рассматривать себя как гражданина такого мира, который не мог быть лучше, чем он есть. Избранный наилучшим из всех существ, быть незначительным звеном в самом совершенном из всех возможных замыслов, я, сам по себе, ничего не стоящий и существующий лишь ради целого, тем более ценю свое существование, что был предназначен занять некоторое место в самом лучшем из замыслов творения. Я взываю ко всякому творению, не лишенному достоинства, воскликнуть: слава нам, мы существуем и доставляем радость творцу» [1, с. 48]. Это настоящая ода к жизни и любовь к человеку объединилась у Канта с любовью к жизни, оптимизм с гуманизмом.

Несмотря на отвращение позднего И. Канта к метафизике Г.В. Лейбница и в поздних своих произведениях он незримо вводит динамизм и оптимизм, если понимать его как философское воззрение, считающее, что развитие жизни идет по пути совершенствования и как личную склонность во всем видеть положительные стороны и верить в успех. Основной вопрос философии И. Канта: «Что есть человек?» остался и побуждал человека проанализировать свои познавательные способности.

По И. Канту девиз Просвещения призывает к свободе и звучит так: «Имей мужество пользоваться собственным умом!» Тезис оптимистичен, т.к. кропотливая работа над собой, совершенствование духовно-нравственного потенциала позволяет познающему субъекту не опасаться будущего, а видеть, благодаря знаниям, личностные перспективы.

В представлениях И. Канта человек как двуединое существо одновременно принадлежит и миру природы и миру свободы. В мире природы он подчиняется естественной необходимости, а в мире свободы нравственно самоопределяется, исполняет свой долг, жизненное предназначение: воспитывает себя. Развитие человека отличается от

природной эволюции тем, что он не просто живое, но еще и нравственное существо, которое стремится к деятельности и счастью. Свобода предполагает: 1) наш мир и люди в нем – нечто самое совершенное; 2) действия каждого человека оптимальны и правильны на момент действия: здравомыслящий человек не станет выбирать худшее, если он имеет свободу выбора.

Испытав на себе влияние Ж.-Ж. Руссо, И. Кант разошелся с ним во взглядах на человека и его свободу. По Ж.-Ж. Руссо природа человека настолько совершенна, что не стоит беспокоить ее излишним педагогическим воздействием. Но по И. Канту человек животное со злыми инстинктами, поэтому нужно приучать детей к дисциплине, которая подчиняет его законам человечности. В отличие от Руссо, Кант никогда не говорил об отрицательном влиянии воспитания, потому что считал, что воспитание делает человека Человеком из природного существа.

В небольшом курсе лекций для студентов «О педагогике» воспитание трактовалось И. Кантом как совершенствование человеческой природы. Педагогика призвана сотворить человека из природного существа, а затем – побудить его к самосовершенствованию. Открывая в себе новые силы, о которых вне воспитания человек и не подозревал, он тем самым получает шикарную возможность опоры на самого себя и собственные достоинства.

Для воспитания хорошего характера следует освободить ребенка от страстей и от сильных чувств, следуя принципу: «Терпи и воздерживайся!» Формируя полезные привычки, у ребенка следует формировать нравственный мотив к деятельности согласованной с разумом. Эта этическая формула всеобщего счастья (счастья для как можно большего числа людей) дополнилась принципом самоценности каждой личности – признанием за человеком его собственного достоинства. Поскольку человек – цель, а не средство для блага других, то в педагогической практике воспитатель не должен проявлять особой симпатии и пристрастия к кому-либо из учеников, иначе нравственный закон перестает быть всеобщим.

Деятельный оптимизм И.Г. Фихте. Создавая свою Я-концепцию, И.Г. Фихте воспринял этические идеи И. Канта и педагогиче-

ские взгляды И.Г. Песталоцци. Если под влиянием Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци в педагогику вошел принцип природосообразности, то под влиянием И.Г. Фихте – принцип «Сделай себя сам!» В деятельности человек создает себя сам. Деятельность автономного нравственного «Я» приобретает у Фихте величие, а воспитание деятельного начала в человеке в значительной степени совпадает с воспитанием нравственности, тогда как бездеятельность, инертность и лень как отсутствие конструктивного личностного развития объявляется источником зла, величайшим грехом и отступлением от образа всего человеческого. В «Назначении человека» И.Г. Фихте писал так: «Представляя себе заранее свою цель, я, безусловно, был уже тем, чем я потом, в силу именно этого представления, действительно стал». «Я хочу сам сделать себя тем, чем я буду». Фихте проложил путь к самосовершенствованию через познание и деятельность. И если у Аристотеля человек – животное, наделенное разумом, то у Фихте человек как разум, который должен быть деятельным. Фихте писал: «Я хочу не только мыслить, я хочу действовать». Если опять вспомнить Аристотеля, то счастье как раз и состоит в том, чтобы действовать, сообразно с разумом и целью. Призыв к свободной самостоятельности есть то, что называют самовоспитанием. Все индивиды должны быть воспитаны, другим путем они не могут стать людьми. Общий труд, трудности и успехи необходимы в преодолении эгоизма, в воспитании самообладания и готовности к самоотдаче. Каждый обязан использовать свое развитие для блага общества. У каждого есть обязанность не только желать быть полезным обществу, но и направлять, по мере сил и разумения, все свои старания к цели: все более облагораживать род человеческий, все более освобождать его от гнета природы, делать его все более самостоятельным и самостоятельным.

Если рассматривать себя как необходимое звено всеобщей цепи, которая тянется от развития у первого человека сознания его существования в вечность, каждый может сказать себе: «Мое существование не тщетно и не бессцельно». Цель этического воспитания – «формирование доброй воли» [294]. Благородная добрая воля делает человека бессмертным, побуждая его к деятельности, наполненной личностной, социальной значимостью и духовным содержанием.

Только в нравственной жизни человек обретает смысл своего существования. Воспитание к добру и борьба со злом приводит человека к смыслу жизни и учения.

Сущность человека – ученичество и наставничество. Человек должен сам развивать самого себя, свои познавательные силы. Самостоятельное учение – это мышление и творчество. Пассивное учение разрушает личность. И.Г. Фихте писал: «Плохая школа действует на душевный огонь ребенка, с которым он пришел в нее, как ветер на любой огонь. Слабый огонь, теплящийся в ребенке, она гасит, а сильный – раздувает еще больше. Много людей вышло из плохой школы с такой ненавистью к ней, что отрицание ее подвигло их на постоянное самосовершенствование».

Учителя Фихте понимал как нравственного наставника и художника, который всегда имеет цель нравственного облагораживания человека во всем, что он делает в обществе, будучи сам при этом добрым человеком.

Следовательно, на него возложена обязанность, развить в себе и таланты, и восприимчивость, и способность передачи культуры, т.к. он воспитывает больше личным примером, нежели словом. Педагогика духа должна отныне прояснять педагогику вещей, а специальная организация воспитания обязана быть сильнее воспитывающего влияния среды в целом.

В содержание нравственного формирования личности Фихте включил воспитание любви к человеку как таковому. Самой простой и чистой формой нравственности является потребность в уважении.

Мужественный оптимизм А.С. Макаренко. Тогда это мировоззрение имело цель преобразовать жизнь человека и развить его способность самому влиять на обстоятельства своей жизни так, чтобы двигаться по пути самосовершенствования. Этой же цели придерживалась жизнеутверждающая педагогика А.С. Макаренко. В его концепции «завтрашней радости» можно выделить сразу несколько принципов. Один из них – увлечение перспективами. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, надо умело задействовать для его духовного подъема. Осознание ребенком своего успеха и ожидание перспектив его развития является духовным источником

нравственного достоинства и моральной стойкости. А.С. Макаренко, зная, что ребенок, как человек далеко не беспорочный в жизни, все же может и способен поставить себе цель, наметить «оптимистические перспективы» и стремиться к своему «прекрасному завтра».

Другой принцип объединяет требовательность и уважение. Принцип требовательной любви: «Чем больше уважения к человеку, тем больше требовательности к нему»; «Мы не можем требовать с человека, если мы его не уважаем» [149, с. 534]. Данный принцип предполагает учет сил и возможностей учащихся, а потому снимает в образовательном процессе противоречие между педагогическими требованиями и ученическими возможностями: ученики, которые легко справляется с требованиями учителя – *учатся без страха*.

Мужественный оптимизм А.С. Макаренко – умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы, способность положительно влиять на воспитанников и «проектировать» лучшее в человеке, заботясь о его счастье, проявляя заинтересованность в его судьбе. Оптимизм – осуществление радостной мечты и объединение вокруг нее людей в коллектив. Коллектив будит в человеке все лучшее, вливает в него новые силы для «героики созидания» и «воспитывает для счастья», а счастье – далеко от самоуспокоенности, оно – в борьбе, за лучшую жизнь. Счастье – это не безоблачное существование, напоминающее райское житье, оно в диалектике и преодолении невзгод. Мотивы радости, жизнелюбия и творчества диалектически сплетаются с мотивами боевой тревоги, готовности сражаться за свое счастье. *С точки зрения А.С. Макаренко оптимизм – это талант русского народа радоваться жизни в любых ее проявлениях и в любых, а особенно в самых сложных, обстоятельствах. Развитие оптимизма становится творческим процессом и создает полноту жизни.* А.С. Макаренко писал: «Хотите, чтобы у вас были хорошие дети – будьте счастливы». Идеалы: оптимизм и духовность как интеллектуальное богатство учили детей любить и уважать себя, быть трудолюбивыми и с уверенностью и радостью смотреть вперед, в будущее. Оптимизм – устремленность в будущее, в завтрашнюю радость.

Многие философы высказывают мысль, что умение жить – это искусство, которому нужно учить молодежь. Жизнь – это творчество, поэтому и формировать надо человека-творца, архитектора своей собственной судьбы. В противном случае он окажется в состоянии, которое М. Монтень выразил в таком афоризме: «Мы научаемся жить, когда жизнь наша уже прошла». Каждый должен строить жизнь по собственному сценарию, управлять ею и быть ответственным за успехи, справляться с неудачами, самостоятельно решать возникающие проблемы, должен осознавать, что без проявления инициативы и воли к жизни он окажется беззащитным в дисгармоничном обществе. Именно оптимизм играет большую роль в обучении, так как придает уверенности ребенку в преодолении им учебных и личных трудностей. Мы выражаем искреннюю надежду, что принципы, о которых рассказано в этом параграфе, помогут в его воспитании.

Таблица 1.

Сущность оптимизма и принципы его развития

Автор	Вид оптимизма	Принцип его развития
К.Г. Лейбниц	Просветительский	Опора на положительное
Ранний И. Кант	Метафизический	«Имей мужество пользоваться собственным умом!»
М. Зелигман	Рационально-деятельностный	Анализ и понимание причин неудач
К.Г. Фихте	Деятельностный	«Я хочу сам сделать себя тем, чем я буду».
К. Роджерс	Экзистенциально-гуманистический, нравственный	«Будь собой!» «Признание самооценности личности»
А.С. Макаренко	Мужественный	Умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы Сочетание любви и требовательности

Разум (позитивное мышление), мужество (уверенность), вера и смысл, связанная с ними конструктивная деятельность – те грани оптимизма, которые раскрывают его философскую сущность и позволяют определить педагогическое содержание его развития с помощью принципов, представленных в данной таблице.

3.2. Три закономерности в развитии оптимизма будущего учителя

Исследование оптимизма необходимо для решения практических задач педагогики: повышения познавательного интереса, мотивации достижения и учебной успеваемости. Однако необходимость оптимизма наблюдается не только в образовании, но и других областях человеческой жизни: спорте, карьере, в личном самосовершенствовании.

Результаты уже проведенных в философии и психологии исследований позволяют более успешно решать многие личные проблемы, с которыми сталкивается человек в современном обществе, среди которых профилактика депрессии, преодоление трудностей, развитие настойчивости, профориентация и другие. Следовательно, учет оптимизма и возможности его воспитания приобретают особую актуальность.

Несмотря на высокую практическую значимость этой проблемы, в педагогической науке ей уделяется недостаточное внимание, поэтому обостряется необходимость в ассимиляции достижений целого спектра гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, этики и педагогики.

Известно, что впервые определение понятию «оптимизм» было дано не в педагогике, а в философии, что может послужить методологическим основанием для исследований в сфере образования. Так, Лейбниц еще в XVIII веке ввел этот термин для обозначения определенного способа мышления. Для Лейбница оптимизм выступал, прежде всего, в своем рациональном содержании, отражающем убеждение в том, что добро побеждает над злом.

Хотя термин появился сравнительно недавно, неудивительно, что еще античные философы Сократ и Платон высказывали оптимистическое предположение о познаваемости мира и о возможностях человеческого разума, в частности о его способности контроля и управления страстями.

Гносеологический оптимизм – направление в гносеологии, настаивающее на безграничных возможностях познавательных способностей человека, полагающее, что нет принципиальных препятствий на пути познания человеком окружающего мира и самого себя.

Вариантов оптимистической гносеологии достаточно много, но все они сводятся к убеждению: назначение деятельного Я человека

в обуздании своих страстей, в способности поставить чувства под контроль разума.

Следуя убеждению ряда философов, от Сократа, Аристотеля до Фихте и педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и их современных сторонников Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина, педагогу как человеку деятельному надлежит предписывать себе назначение содействовать тому, чтобы «подчинить весь чувственный мир господству разума».

Еще А.С. Макаренко предупреждал о том, что «он против эмоционального подхода в воспитании, иначе – педагог не доживет и до 35 лет» [152, с. 28–30].

Значительно позже, на рубеже XIX–XX веков, оптимизм – (англ. optimism; нем. optimismus) стал рассматриваться как восприятие окружающего мира, проникнутое жизнерадостностью, верой в будущее, в успех; склонность педагога видеть в ребенке хорошее.

У истоков нравственного оптимизма учителя стоит высказывание Л.Н. Толстого о том, что «кто не может взять ласкою, не возьмет и силою». Все писатели и педагоги гуманистического направления от Л.Н. Толстого до В.А. Сухомлинского обращали пристальное внимание на формирование духовного стержня человека: и учителя, и ученика.

В этой связи еще А.С. Макаренко упоминал о необходимости педагогической культуры, такта по отношению к ребенку, основывая свою педагогику на оптимистической гипотезе – вере в Человека и его способность справляться с трудностями, изживая в себе иждивенческие наклонности, проводя время в труде и чтении облагораживающей литературы. Так родилось три педагогических принципа учительской работы:

- опора на положительное в ребенке;
- признание самоценности его личности;
- сочетание любви и требовательности. Здесь педагогическая культура выражается в том, что учитель ориентирует ребенка на универсальные человеческие ценности, закрепленные в художественных образах, теоретических конструкциях, нравственных нормах, обычаях и традициях семьи и школьного коллектива.

Нравственный оптимизм учителя содержит в себе идею нравственного прогресса в развитии подрастающей личности; способ-

ность педагога вести ребенка поступательно вверх: «от незнания к знанию» (А.С. Белкин).

Оптимизм учителя как нравственное качество его личности отражает пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает педагогу жизнерадостное мирозерцание, веру в детей, их силы и возможности, уверенность в прогрессе общества, веру в собственные силы и возможности как субъекта профессиональной деятельности.

Если педагог уделяет внимание не только повышению успеваемости и познавательного интереса, но и духовно-нравственной состоятельности и позитивным перспективам в развитии ребенка, то не только его просветительский, но и нравственный оптимизм проявляет себя в полном объеме. *Просветительский оптимизм – в вере в познавательные способности детей и в передаче знаний о том, что следует предпринять в случае неудачи; а нравственный оптимизм учителя – в позитивном представлении о человеческой сущности. Здесь оптимизм педагога прямо связан с признанием человечности и духовности.* Так, Карл Роджерс считал, что развитие ее заключается, например, в чтении сказок, творчестве и сочинении притч, в сострадании и сопереживании как у Василия Александровича Сухомлинского; или в педагогической эмпатии как у К. Роджерса.

Здесь творчество в учебной деятельности состоит не в механической передаче знаний, а в наделении учения нравственным смыслом; в предоставлении педагогом возможностей для самораскрытия нравственно-психологического мира подрастающей личности. Именно поэтому В.А. Сухомлинский уделял такое пристальное внимание беседам с учащимися; созданию «интеллектуального фона» урока; а К. Роджерс – созданию благоприятного психологического климата в учебной деятельности.

А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» демонстрирует свою веру в ребенка, проявляя ее в педагогической мечте о том, какие замечательные люди вырастут, воспитываясь у него в колонии. И эта педагогическая надежда воплощается в ряде методов, в частности, в методах «взрыва»; «забвения прошлого»; «авансирования доверием» и др., и кроме того, творчество, которое А.С. Макаренко понимает широко, как развитие и объективизацию всех духовных, сущностных сил человека, а не только как научное или художественное творчество. Само устрое-

ние жизни самим человеком уже есть творчество, за которое он несет полную ответственность перед обществом, близкими, самим собой.

Нравственный оптимизм учителя предполагает моральную поддержку ребенка.

Учитель как у А.С. Макаренко, так и В.А. Сухомлинского – друг и старший товарищ, который радуется успехам учеников. В.А. Сухомлинский создает «школу радости». Широко известна его концепция радости познания; а у К. Роджерса учитель – фасилитатор, то есть помощник и консультант. Одним словом учитель – это человек, проникшийся любовью к детям и помогающий им в трудном деле взросления, учения и общения. Георг Вильгельм Фридрих Гегель был прав, считая, что без глубокого нравственного чувства человек не может иметь ни любви, ни чести, ничего, чем человек – есть человек.

Кроме нравственной стороны в оптимизме присутствует деятельностная сторона. Так, А. Швейцер предполагает, что оптимизм коренится в нравственной воле к жизни; тогда как у А.С. Макаренко отражается в оптимистической гипотезе стремление педагога видеть нравственное движение ребенка в том, что завтра он будет лучше, чем вчера; К. Роджерс рассматривает Я-реальное и Я-идеальное педагога. Так, Ш.А. Амонашвили пишет о том, что педагог не сидит пассивно и не ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, а наблюдает и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние.

Можно отвлечься от учеников и в качестве примера вспомнить рассказ известного психолога В. Франкла о жизни в немецком концлагере. Он говорил, что вера в будущее, возможность мысленно увидеть свое завтра помогали людям выживать в нечеловеческих условиях.

Еще в этике И.Г. Фихте мы можем встретить рассуждения о «деятельном» Я человека, которое формируется раньше его нравственного сознания. Акт самосознания – уникальное явление: по словам Фихте, он есть действие и одновременно продукт этого действия. Действие, которым Я рождает само себя, есть, согласно Фихте, деяние свободы. Поэтому и суждение «Я есмь» – не просто констатация некоторого наличного факта существования человека в мире, а ответ на призыв, на требование – «Будь!»,

«Будь собой!», создай свое «Я», познай себя как некую автономную реальность, способную творить и созидать свою жизнь. Человек

существует не ради себя, а ради чего-то другого: чтобы осуществить себя, выполнить свое жизненное предназначение. Причем, для педагогики важно заключение Фихте о том, что деятельность Я нуждается в некотором препятствии, преодолевая которое она разворачивает все свои способности и, наконец, полностью осознает себя, достигая тем самым тождества с самой собою.

Природу «Я» составляет «пульсация» деятельности: движения и остановки на пути личностного развития. Тогда природа личности не бесконечна и не конечна, она есть единство противоположностей конечного и бесконечного, человеческого и божественного, индивидуального и абсолютного «Я» и у И.Г. Фихте, и у Л.Н. Толстого. У Л.Н. Толстого божественная вертикаль личности бесконечна, тогда как горизонталь отражает в человеке все плотское, плоское, конечное и несовершенное.

Индивидуальное «Я» и абсолютное «Я» у Фихте то совпадают и отождествляются, то распадаются и различаются. Эта «пульсация» совпадений – распадений – ядро диалектики Фихте, движущий принцип его представлений о личности. Вместе с самосознанием («Я-есть») полагается и его противоположность – «Не-Я». Сосуществование этих противоположностей в одном «Я» возможно, согласно Фихте, только путем ограничения ими друг друга, т. е. частичного взаимоуничтожения. Но частичное взаимоуничтожение противоположностей означает, что «Я» и «Не-Я» делимы, ибо только делимое имеет части.

Весь диалектический процесс имеет целью достижение такой точки, в которой противоречие было бы разрешено, и противоположности – индивидуальное «Я» и абсолютное «Я» – совпали. Однако полное достижение этого идеала невозможно: вся человеческая история есть лишь бесконечное приближение к нему [5]. Как эти представления о человеке близки представлениям К. Роджерса о самореализации и его призыву «Будь самим собой!» и для этого, как призывал Сократ, «Познай самого себя!».

Артур Швейцер, ссылаясь на Фихте, писал: «Являясь бесконечной волей к деятельности, абсолютное «Я» не может упорствовать в том, чтобы быть «Я». Оно выдвигает «не-Я» в качестве преграды для самого себя, чтобы постоянно ее преодолевать и тем самым *осознавать самого себя как волю к деятельности*. Этот процесс происходит во всем множестве смертных разумных существ» [320].

В деятельности рождается *реалистичный оптимизм* (по Мартину Зелигману) – не что иное, как позитивное объяснение, конструктивный анализ достигнутых результатов, способ осознания своих успехов и неудач, то есть то, как мы объясняем себе свои успехи и неудачи.

Мы убеждены, что оптимизм – качество, которому можно обучиться. С позиции педагогической науки существуют обстоятельства, в которых есть все предпосылки для воспитания оптимизма, а значит – это качество приобретаемое, но в его основе, не будем забывать, заложен природный мотив достижения, врожденное стремление личности к успеху. Успех понимается как результат усилий личности, а в условиях коллективного воспитания успех служит результатом активного участия в его достижении.

Современный философ Мартин Зелигман утверждает, что основы оптимизма закладываются в семье. Создавая благоприятные условия для первых свершений, еще в раннем детстве родители и другие взрослые акцентируют внимание на силе и достоинствах подрастающей личности. При этом достоинства не считаются само собой разумеющимися, дабы не остановить процесс личностного развития, а принимают их как результат усилий и личных заслуг ребенка.

Изучение философской и педагогической литературы позволило выделить, по крайней мере, три стороны оптимизма: нравственную; деятельную; гносеологическую (познавательную, просветительскую).

Каждая из указанных сторон оптимизма соизмеряется с одной из трех педагогических закономерностей, проявляющихся в его воспитании.

Это послужило основанием для предположения *первой закономерности*: с нравственной точки зрения – *если педагог – оптимист, то он способен создавать ситуации успеха и значимого учения.*

Оптимист – по своей природе боец. Он не будет останавливаться перед трудностями, так как склонен гибко преодолевать их, опираясь на опыт достижений.

Важнейшим условием воспитания «трудного» ребенка является то, что ситуация успеха непременно должна смениться ситуацией неудачи. Так как в трудных, например, учебных ситуациях оптимизм развивается и укрепляется при условии, если трудности со временем преодолеваются и сменяются достижением успеха.

Обе эти ситуации – и ситуация успеха, и ситуация посильных трудностей – решают задачу воспитания оптимизма путем разнообразия и обогащения жизненного опыта личности, они учат действовать гибко и в случае успеха, и в случае неудачи.

В ситуациях посильных школьных трудностей ребенок учится их преодолевать. Тогда как ситуация успеха обогащает опыт уверенного поведения. Ребенок учится преодолевать трудности за счет передачи ему опыта действия в случае неудачи. Попадая в ситуации неудачи и преодолевая их, он приобретает навык преодоления трудностей, который укрепляет веру в себя. При этом вера в себя, знание и навык преодоления трудностей и неудач – это характерные черты оптимистичных людей.

Оптимизм как вера в себя начинает формироваться на основе преодоления школьных трудностей. В связи с этим понятие воли занимает заметное место в работах специалистов, представляющих различные отрасли научного знания, начиная с античных и заканчивая современными. Так, И. Кант ввел в научный оборот понятие «автономной доброй воли», а Фихте уделял большое внимание проблеме активности сознания к самопознанию.

Это послужило основанием для предположения *второй закономерности: с деятельной точки зрения – если педагог – оптимист, то он умеет работать с «трудными» детьми и помогает им преодолевать трудности.*

Способность к самопознанию как характерная черта оптимиста также развивается в трудных жизненных ситуациях. Подрастающий человек стремится узнать «кто Я», чтобы оставаться самим собой и уметь сохранить уверенность в себе.

Прибегая к оптимистическому самоанализу, ребенок уясняет для себя, что и неуспех полезен, он позволяет вынести уроки из трудностей. Осмысливая негативный опыт, анализируя неправильные действия, оценивая их с позиции пользы, личность сохраняет активность и упорство в достижении успеха. Неуспех полезен, так как у сильных и оптимистичных персон он увеличивает активность, а повышение активности, в свою очередь, ведет к достижениям. Так неуспех, побуждая к активности и служа ее источником, в результате продвигает к успеху.

Поэтому помимо уверенности в себе, другими характерными чертами оптимистичных персон является инициативность, настойчивость и активность, на что было указано в работах М. Зелигмана. При этом ученый впервые обосновал тезис о том, что оптимизму можно обучиться.

Это послужило основанием для предположения *третьей закономерности: с гносеологической, просветительской точки зрения – если педагог – оптимист, то он способен повысить успеваемость школьника и его познавательную активность.*

Для педагогики и раньше, а особенно в настоящее время, актуальной является задача воспитания у людей, особенно молодых, делового настроя; жизнестойкости и уверенности в себе; саморефлексии и адекватной самооценки как ключевых показателей оптимизма. Сегодня – это важнейшая прикладная педагогическая задача.

Это обострило необходимость выявления закономерностей в воспитании оптимизма и разработки путей и средств вдохновляющего воспитания, актуализирующего саморазвитие личности. Проблема развития навыка оптимизма у будущих учителей еще не стала предметом специального изучения в педагогической науке. Однако это не означает, что не существует теории вопроса, на которую мы могли бы опереться.

Обобщая вышесказанное, следует признать, что в основе воспитанного оптимизма лежит познание и разум (гносеологический оптимизм Сократа, просветительский оптимизм К.Г. Лейбница) либо активность и деятельность (начиная с Аристотеля, обращаясь к деятельному оптимизму И.Г. Фихте и включая современных психологов-гуманистов К.А. Абульханову-Славскую). Оптимизм управляем, так как в его основе не слепая вера в будущее и не упование на чудо, а знание (в т. ч. что делать в случае неудачи – М. Зелигман) и мудрость (А. Маслоу, Т.И. Колесникова, Л.И. Анцыферова). Мудрость проявляет себя в отношении к ошибкам, а знание помогает их преодолевать.

Цель воспитания оптимизма как профессионального качества и навыка состоит в том, чтобы расширить кругозор учителя и передать ему опыт действия в трудных профессиональных ситуациях. Условием же обогащения педагогического опыта выступают разнообразные ситуации успеха и неудачи, ибо именно разнообразный и богатый опыт служит причиной и источником оптимизма.

ГЛАВА IV

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОПТИМИЗМА И ТЕХНОЛОГИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

4.1. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха

В данном параграфе оптимизм рассматривается как способность, способ и стиль мышления педагога, который может проявлять себя в конкретных формах и методах воспитания, в педагогической способности замечать и оценивать учебные успехи, в похвале, одобрении, социальном и педагогическом признании заслуг каждой личности, а также в создании ситуации успеха.

В последнее время современное российское общество охвачено социальными и духовными изменениями, затронувшими всю систему образования. Однако до сих пор система воспитания направлена на принуждение, а не на побуждение к учебной деятельности; на выбор «карательных» методов: замечаний, наказаний, окриков, пресечения негативного поведения. Поэтому с ранних лет мы приучаемся ругать себя больше, чем хвалить; вести учет неудачам, а не успехам; не принимаем свои недостатки и не видим своих достоинств и сильных сторон. Уже к 12 годам, по данным американского философа М. Зелигмана, оптимизм ребенка стремительно убывает и имеет все шансы не возрасти никогда.

Поэтому педагогический аспект исследования оптимизма, связанный с обучением, воспитанием и социализацией личности, является особенно актуальным.

Анализ содержания исследуемого понятия позволит создать целостную концепцию оптимизма и внести свой вклад в его философское осмысление и педагогическую интерпретацию. Именно философия должна решить вопрос о сущности оптимизма, а вопрос о его социальной обусловленности, направленности, основном смысловом содержании должна решить педагогика, предлагая его воплощение и реализацию в конкретных формах воспитания. Результаты философского осмысления структуры и специфики оптимизма показали, что его можно рассматривать как категорию мышления, т. е. как способность человека к анализу, планированию и адекватной оценке событий собственной жизни.

По мнению М. Зелигмана, оптимизм – это есть способ и стиль мышления. Оптимиста отличает способность оценивать свои неудачи как временные, специфичные для данной ситуации, тогда как пессимист считает их постоянными и вызванными внутренними причинами (собственной неуверенностью и неспособностью справиться с трудностями). Этот современный философ развивает традиции немецкого философа Г.В. Лейбница, который, собственно, и ввел термин «оптимизм» в научный оборот. Именно благодаря усилиям Лейбница оптимизм стал рассматриваться как способ мышления, как стержень философских взглядов на жизнь, как духовная энергетика человека. Вот почему столь высока значимость оптимизма в учебной деятельности, результаты которой могут быть разными, но если в детях воспитать оптимизм, то они наиболее активны, целеустремленны, ориентированы на принятие необходимых мер по достижению успеха, преодолению трудностей на пути к нему, сбережению своего здоровья и выстраиванию собственной жизни по своему усмотрению.

Мартин Зелигман изучал причины оптимизма и находил их в далеком детстве. Он пришел к выводу, что, «не достигнув половой зрелости, дети чрезвычайно оптимистичны и имеют большой ресурс, запас надежды и иммунитет к беспомощности, которыми больше никогда не будут обладать после полового созревания. Именно тогда они теряют большую часть своего оптимизма» [83, с. 125]. Теряя потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху [83, с. 127]. Тогда появляется детская беспомощность, которая закрепляется у

взрослого и влияет на его достижения негативным образом. Среди причин, во-первых, объяснительный стиль матери. Ребенок постоянно слышит негативные оценки в свой адрес и в адрес других людей, так он приобретает привычку ругать себя больше, чем хвалить, и учится пессимизму. Во-вторых, влияние учителей. Девочки более дисциплинированы, а мальчики непоседливы и беспокойны, поэтому получают больше замечаний. Мальчики больше подвержены унынию и подавленному состоянию. Зато вырастая, они быстрее учатся справляться с трудностями, так как женщины склонны переживать и ничего не делать для выхода из кризиса. В-третьих, как были решены возрастные кризисы. Это обстоятельство указывает на необходимость развития позитивного мышления родителей, воспитателей и учителей (наиболее значимых взрослых) как носителей позитивной педагогики, которые затем обеспечат условия для воспитания позитивного мышления и становления позитивной личности ребенка.

Все это указывает также на необходимость воспитания оптимизма и у учителя как способности мыслить позитивно, замечать успехи в деятельности своих учеников и быть убежденными в их способности достигать успеха своими силами. Оптимистическая убежденность учителя в успехе своих учеников требует конкретного воплощения в методах и приемах воспитания. В частности, А.С. Макаренко свою оптимистическую гипотезу предлагал осуществить, используя метод позитивного «расклада»: разделить лист бумаги пополам, в одной колонке записать достоинства воспитуемого, в другой – недостатки. Половину с недостатками оторвать, выбросить и забыть, а перед глазами держать половину с позитивными сторонами личности. Этот метод наряду с приемом «забвение прошлого» позволяли А.С. Макаренко сформировать у учителя подход к детям на основе «оптимистической гипотезы», то есть с предположением о том, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера.

Сам термин «оптимизм» содержит в себе оценочный компонент деятельности и означает «самый лучший». На основе анализа и изучения ребенка можно дать оценку его деятельности и поступков: выявить в них все самое сильное и хорошее.

Если оптимизм основан на позитивном мышлении педагога о ребенке, то в воспитании он может принимать различные формы:

в признании индивидуальных заслуг личности перед обществом, в содержательной словесной оценке педагога, выраженной в похвале, одобрении, поощрении в целом, которые в рамках образовательной практики традиционно становятся педагогическими приемами. Педагогический оптимизм может принимать и более действенные формы, выражаясь в целенаправленной деятельности педагога по созданию ситуации успеха, что значительно облегчает ребенку учебные трудности и является одним из действенных способов организации учения.

Оптимизм может принимать формы общественного мнения и быть главным механизмом воспитания репутации и имиджа личности, как у А.С. Макаренко. Здесь само педагогическое требование в сочетании с социальным признанием и уважением к личности становится ключевым принципом воспитания. Даже двойка на экзамене, а точнее ее негативное влияние на мотивацию личности и ее желание учиться, должна смягчаться содержательной оценкой педагога. Такая оценка будет показателем ситуативной неудачи и не пошатнет основ самой личности, не разрушит ее духовную сущность: силу и волю к победе, а значит сохранится стимулирующий эффект двойки, пробуждающий желание личности исправиться и показать свои сильные стороны.

В отличие от К. Роджерса, М. Зелигман не считает оптимизм врожденным качеством личности и это сближает его взгляды с А.С. Макаренко: только в борьбе с негативными реалиями жизни, в преодолении трудностей и выстраивании собственной жизни можно воспитать оптимиста. Тогда оптимизм - это вера педагога в способность ребенка стать Личностью, стать носителем воли, чувства и отношения, вера в возможность стать полноправным субъектом деятельности и собственной жизни.

В этой связи невозможно обойти вниманием вопрос становления нравственного в человеке. «Чем раньше ребенок начнет осознавать свою человеческую сущность, тем больше у него шансов состояться как личность. Если до 5 лет ребенок не испытал радости познания самого себя, он не сможет стать полноценной личностью» [21, с. 144]. Самое главное условие самопознания ребенка – общение со значимыми взрослыми. Именно оно формирует у ребенка первоначальную самооценку, т. е. представление о самом себе. Доверие ребенка

к оценкам взрослых безгранично. Но А.С. Белкин предостерегает о том, что существует два вида педагогических ошибок: завышенная оценка и заниженная. «Главная причина неадекватности – стремление родителей по отдельным поступкам ребенка делать обобщающие выводы в целом». Нечаянные проступки и ситуативные промахи ребенка приводят к навешиванию социальных ярлыков: «растяпа», «неряха». Другой педагогической ошибкой, приводящей к неуверенности и заниженной самооценке ребенка, является прием «нелесного сравнения», о котором говорил психолог Владимир Леви как о «психологическом разбое»: «Вот, Васенька у нас молодец, а ты... даже пуговицы пришить не можешь!» Видимо, поэтому А.С. Макаренко предостерегал о том, что ругать нужно не ребенка, а его поступок.

Анализируя философско-педагогическое творчество А.С. Макаренко, мы можем заключить, что именно становлению Человеческого в человеке, преодолению иждивенческих наклонностей и развитию способности самому строить собственную жизнь на основе преодоления и борьбы негативных реалий жизни он уделял особое внимание. Традиция А.С. Макаренко находит свое выражение в современных исследованиях американских философов и психологов-гуманистов Мартина Зелигмана и Карла Роджерса. Так, если А. Макаренко говорил о том, что счастье «в борьбе», то М. Зелигман подтверждает, что концепция оптимизма и аутентичного счастья приобретает в «борьбе с реальностью и негативными реалиями жизни».

Взгляд на природу ребенка был наиболее оптимистичным у К. Роджерса. Он считал, что за болью, горечью, неприятностями и трудностями скрыта позитивная сущность человека и для своего развития она нуждается в позитивных условиях. Сама позитивная природа может быть задавлена собственной неуверенностью личности или негативным влиянием среды. Именно поэтому человеку для личностного развития необходимы педагогические условия: благоприятный нравственный климат и «помогающие» отношения (термины К. Роджерса). Признавая изначально позитивную природу человека, стремящегося к самореализации, он одновременно признавал необходимость позитивного отношения и оценки со стороны других. Эта оценка искренна, она должна быть безусловной, ребенка принимают

таким, какой он есть, вне зависимости от «его положения, поведения и чувств», тогда и он имеет возможность оставаться собой. Речь идет о «безусловном принятии личности» и «помогающих отношениях», в том их значении, которое придавал им К. Роджерс [224].

Интересно, что точка зрения К. Роджерса созвучна А.С. Макаренко, который считал, что за повседневными заботами и неприятностями видеть хорошее в человеке всегда тяжело или почти невозможно, оно слишком прикрыто мелкой повседневной борьбой, оно теряется в текущих делах и конфликтах. Поэтому «хорошее в человеке приходится всегда проектировать, создавая благоприятные педагогические условия. Педагог должен подходить к человеку с оптимистичной гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться. И вот этому умению проектировать в человеке лучшее, более сильное, интересное нужно учиться...» [149, с. 62–63].

Ту защитную роль по отношению к личности, которую А.С. Макаренко отводил коллективу, К. Роджерс отводил благоприятному климату. Оба признавали значимость социальных условий и оценок в развитии и совершенствовании личности, хотя К. Роджерс считал оптимизм врожденным свойством личности [4]. Но даже А.С. Макаренко, считая оптимизм приобретаемым качеством, формулируя цели индивидуального воспитания, программировал оптимизм, отталкиваясь от самой природы человека, учитывая его талант, способности, склонности и другие индивидуальные качества.

На сегодняшний день педагогика сотрудничества от Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского (русская школа) до А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского (советская школа) и Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина (современность) решает вопрос о том, как сделать так, чтобы к учению ребенка не приходилось принуждать, а – побуждать; как создать условия для его полноценного функционирования и счастья в общении и учении. Среди методов воспитания потребности учиться у отечественного последователя М. Зелигмана В. Ромека мы можем найти самоподкрепление (как и самоконтроль) – метод, довольно широко используемый в рамках когнитивной поведенческой психотерапии, но не получивший должной развернутости в педагогической практике. Некоторые педагоги (например, А.С. Белкин) считают, что самоподкрепление – процедура

даже наиболее действенная, чем подкрепление со стороны других людей: психотерапевта или окружающего клиента мира. Как явствует из названия, суть метода состоит в том, что человек сам дает себе позитивное или негативное подкрепление каждый раз, когда ему удается достичь некоторой цели или решить жизненную задачу. Среди других методов воспитания В. Ромек [228] отмечает позитивную оценку развития. При таком подходе даже минимальные усилия и изменения становятся поводом заключить, что движение по направлению к конечной цели уже происходит. Внимание при такой процедуре привлекается к любым положительным изменениям в себе самих и в окружающих вне зависимости от степени и размера этих изменений.

Эти методы направлены на формирование жизнестойкости личности в периоды стресса. Стресс, переформулированный в задачу, становится поводом для успеха. Стресс неудач действительно мешает успеху, но только лишь в том случае, если неудачи принимаются на собственный счет и служат поводом для прекращения деятельности. Неудачи становятся факторами успеха, если человек умеет рассматривать неудачи как повод к инновациям, умеет переформулировать их в новые планы. И опять мы выходим на проблему нравственной оценки в той ее части, которая относится к самооценке, а точнее к способности личности переоценивать результаты своего труда и изменять свое отношение к неудачам.

Широко известна методика перспективных линий А.С. Макаренко, в частности, метод оптимистической перспективы. Такие перспективы А.С. Макаренко называл «завтрашней радостью» – той целью, без которой у ребенка «впереди нет ничего радостного», а значит, и «нет движения вперед». Этот метод построен на умении педагога проектировать в человеке лучшее путем выдвижения оптимистических гипотез, которые помогают ребенку достигать целей. Результат оптимистической гипотезы зависит от педагогической мудрости, от умения учителя мыслить масштабно, комплексно, творчески. Все эти качества необходимы педагогу, так как без прогнозирования невозможно развивать учебно-воспитательный процесс. Без веры в ребенка, в его возможности расти и развиваться нравственно и духовно воспитание вообще теряет смысл. Именно педагог призван передать

соответствующий опыт ученикам, научить их предусматривать трудности на пути достижения цели, видеть, прогнозировать и строить свою дальнейшую жизнь.

При использовании обозначенных выше методов временные непреодолимые трудности (неудачи на экзамене, например) не снижают мотивации учащихся к активным действиям. Точнее говоря, снижают ее в меньшей степени, чем это происходит у «пессимистичных» персон, склонных к формированию выученной беспомощности. Мы считаем, что те, кто сохраняют инициативу и не прекращают попыток достичь успеха в учебной деятельности, учатся намного лучше ненастойчивых студентов. Еще М. Зелигман [83] в ходе исследований, проводимых им в течение 30 лет, указал на влияние оптимизма на успеваемость – качество, которое приобретается в «борьбе с реальностью».

Может быть, не столь важно, являются ли позитивные качества человека (среди которых оптимизм) врожденными, являются ли они позитивным потенциалом, требующим реализации, или приобретаются. На наш взгляд, гораздо важнее, чтобы эти качества имели место быть и развиваться в условиях (пусть и искусственно созданных) благоприятной внешней среды. Здесь свои роли играют и нравственная атмосфера семьи, и тот пример, который подают взрослые, и общение с товарищами по учебе, и диалог, и сотрудничество педагога и воспитанника, и создание ситуаций успеха [21] во всем их многообразии. Сама ситуация успеха – это целая система педагогических приемов и средств воспитания и поддержания у ребенка оптимистической уверенности в успехе. Их так много, что подробное изложение займет ни одну страницу научного текста.

4.2. Ситуация успеха как возможность развития радости в учебно-педагогическом сотрудничестве

В одной из педагогических трактовок успеха проявляется признание его как переживания. В свое время К.Д. Ушинский называл его «чувством относительной истины», а В.А. Сухомлинский и С.Л. Соловейчик чувством, благодаря которому можно решить проблему достоинства. Ряд педагогов (Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Амонашвили Ш.А., Белкин А.С.) понимают успех как ощущение внутренней гармонии, индивидуальной удовлетворенности и источника радости. Присутствие радости в учебной деятельности и её ожидание движет человека вперед, служит мощным стимулом развития творческой личности. «Радость как источник оптимистической уверенности человека в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [1, с. 19–20].

Однако в педагогике сотрудничества обнаруживаются и конкретизируются педагогические основы исследования радости в учебном труде:

- концепция «завтрашней» радости (Макаренко А.С.);
- концепция радости познания (Сухомлинского В.А.);
- концепция радости сотрудничества (Амонашвили Ш.А.);
- технологические основы создания ситуаций успеха по типам радости (Белкина А. С.), в т.ч. по типу радости познания, а также в зарубежных теориях личности и личностно-ориентированных концепциях педагогики XX века за рубежом (Берна Э., Корчака Я., Маслоу А., Роджерса К.).

Ситуация успеха – совокупность благоприятных педагогических приемов, которые способствуют успеху в учебной деятельности и сопровождается позитивными переживаниями радости, гордости за свой труд. Ситуация успеха – создаваемая педагогическая ситуация, предоставляемая учителем педагогическая возможность, которая реализуется силами самих учеников, поэтому ситуация существует, реализуется наиболее полно на основе совместной деятельности в процессе обучения, в учебно-педагогическом сотрудничестве.

В основе многих ситуаций успеха, предлагаемых А.С. Белкиным, находится радость. Существует целое множество ситуаций успеха, в основе которых заложены глубинные позитивные переживания по типу «сбывшаяся радость»; «неожиданная радость»; «радость познания»; «общая радость». В них переживание радости выступает как ведущая побудительная сила к успеху. Предвосхищаемый успех – причина будущей радости, источником которой являются либо обоснованные надежды личности, либо упование на чудо. Констатируемый успех служит своего рода этапом перехода от кратковременного к длительному успеху. Обобщающий успех представляет собой целый ряд успехов, приводящих личность к состоянию устойчивой радости. Выявляя успех по типу «неожиданной радости», А.С. Белкин определил успех как чувство удовлетворения от учебных результатов. Но вместе с тем предостерегал, что длительный успех парализует волю и несет в себе опасную возможность того, что уверенность может перерасти в самоуверенность. В такой ситуации личность рискует потерять нравственный ориентир в выборе средств достижения цели. Поэтому отсутствие со стороны учителя меры и такта может привести к вышеперечисленным и другим нежелательным последствиям.

С другой стороны, переживание радости от успеха может стать устойчивой потребностью, стремлением личности к достижению. Автору теории стресса, канадскому психологу Г. Селье принадлежит мысль о том, что положительные эмоции, связанные с достижением успеха, «оказывают упрочивающее воздействие на текущее поведение человека» [245, с. 62]. Здесь мотивация достижения успеха предстает в форме «жажды свершения», которая дает человеку «*joiede de vivre*» – с фр. «радость жизни» [245, с. 69].

Г. Ю. Ксензова считает, что ситуация успеха – это такая ситуация, в результате которой действия, совершаемые человеком, приводят к чувству удовлетворения за свои достижения, гордости за свой труд. Подобная обстановка невозможна без мотивации достижения успеха» [119, с. 39].

В ситуации успеха «учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического са-

моопределения, обретения веры в себя, в окружающих» [21, 63]. Это значит, что ситуация успеха возникает там, где есть познавательный интерес и стремление к успеху, там, где к учению не приходится принуждать, так как человек сам воспримет его как «победное движение от незнания к знанию» [316] (В. Шаталов). В основе данной оптимистической установки на развивающуюся подрастающую личность заложена известная идея «завтрашней радости» А.С. Макаренко.

А А.С. Макаренко подчеркивал, что ребенок, как человек далеко не беспорочный в жизни, может и способен поставить себе цель, наметить «оптимистические перспективы» и стремиться к своему «прекрасному завтра», чтобы стать лучше, сильнее и совершеннее. В основу своего «проекта» он заложил тезис: «завтра человек будет лучше, чем вчера», он знал, что ребенок может исправиться, выровняться, повысить успеваемость, если не лишать его надежды на будущее; если показать ему перспективы, ибо по его замечанию: «человек не может жить, если у него впереди нет ничего радостного» и «все хорошее в нем приходится проектировать, пусть даже с риском ошибиться».

В.А. Сухомлинский утверждал, что неуспеваемость школьников может быть преодолена силами самих школьников, если научить их думать, думать о последствиях своих действий. Кроме того он знал, что отношение школьников к учению зависит от отношения к учителю. И чаще отношение учителя порождает школьные неврозы и детскую озлобленность, чем желание учиться. Поэтому так важно, чтобы любая деятельность (познавательная, интеллектуальная, учебная, коммуникативная) приносила радость познания нового.

Успех выводит личность на качественно новый уровень учебной деятельности. В учебном процессе успех может выступать как самостоятельное учебное достижение, сопровождаемое позитивными переживаниями (радости, гордости, чувства собственного достоинства) и оценкой достигнутых им учебных результатов, но она служит также формой профессионально-личностной самореализации будущего учителя.

Успех в трех инвариантных формах учебной деятельности выступает как:

- целенаправленный учебный результат, достижение, к которому прилагают усилия;

- высокая социальная оценка учебных результатов, порождающая позитивные переживания личности;
- переживание радости, учебной компетентности и личностной состоятельности.

На основе анализа научной литературы мы рассматриваем ситуацию успеха с трех сторон:

- с педагогической стороны – как возможность личности в достижении значительных учебных результатов и самореализации;
- с социально-этической стороны – как возможность социальной оценки достижений и педагогического признания самооценности каждой личности;
- с психологической стороны – как возможность переживания радости гордости, чувства учебной компетентности и собственного достоинства от достигнутых результатов.

Более детальный анализ многоаспектной сущности ситуации успеха показывает, что она может включать в себя:

- стремление к самопознанию и успехам;
- конструктивные способы мышления личности (осознание цели и способность к самовыражению);
- позитивное эмоциональное отношение к неудачам;
- способность к преодолению трудностей и настойчивое приложение сил к достижению намеченных результатов;
- адекватный выбор и сознательный поступок;
- адекватную самооценку человека и его уверенность в себе;
- социальное одобрение, признание обществом заслуг личности.

Ситуация успеха – целенаправленно создаваемая учителем ситуация, в которой ученик достигает запланированный учебный результат, оценивает его как успешный и переживает его как личностно и социально значимое достижение, а учитель поддерживает в себе уверенность в способности ученика справиться с трудностями самостоятельно и верит в его успех. В таком учебно-педагогическом сотрудничестве воспитывается обоюдный реалистичный оптимизм. Учитель пропускает через учебно-педагогическое взаимодействие свое личностное начало, показывая свою заинтересованность в судьбе каждого ребенка – это не только консультант, фасилитатор (по К. Роджерсу); это помощник, друг

и старший товарищ (по А.С. Макаренку, В.А. Сухомлинскому). Развивая идею педагогического оптимизма, могу сказать, что учитель – это еще и творческая личность: волевая, но при этом готовая к сотрудничеству; понимающая, но счастливая. Это человек-борец и соратник, готовый преодолевать препятствия и помогать в этом преодолении подрастающей личности.

Ситуация успеха – это возможность достижения успеха, представленная педагогом воспитаннику и только педагог-оптимист видит в учебных трудностях ребенка возможности для его личностного развития и самосовершенствования. Он не только верит в его успех, в его способность расти и развиваться лично и духовно, но и воплощает свой оптимизм и уверенность в создании ситуации успеха.

Ситуация успеха – это еще и совокупность приемов, среди которых: педагогическое внушение; «снятие страха»; инструктирование, часто принимая форму подсказки; авансирование, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!». Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства.

Развитие радости происходит на основе обучения самопознанию в ситуациях успеха по типам радости, в которых будущий учитель получает дидактическую возможность приобретения конструктивных навыков мышления, эмоционального реагирования и действия, благодаря которым может раскрыть в себе мотивацию достижения, осознать свои сильные стороны, опереться на них в период учебных трудностей и достичь успеха.

Механизм развития радости в учебной деятельности функционирует благодаря включению будущего учителя в поэтапный процесс создания ситуаций успеха, стимулированию радости познавательной деятельности и активизации компенсаторного способа устранения учебных трудностей в контексте дидактического процесса, благодаря которому студент поднимается на более высокий уровень своего личностного и профессионального развития.

Педагогическая технология поэтапного развития радости воплощается в ситуации успеха, в рамках которой:

- действуют принципы педагогики сотрудничества: 1) признания самоценности каждой личности; 2) опоры на положительное;

- 3) сочетания любви и требовательности (как выражение меры и педагогического такта – мудрости, чувства и отношения);
- 4) радости и победности учения;
- соблюдаются закономерности: 1) только педагог-оптимист создает ситуацию успеха; 2) только педагог-оптимист побуждает к преодолению учебных трудностей, так как использует комплекс педагогических приемов, имеющих «разрешительный», а не «запретительный» характер. Среди них словесные приемы: похвала и одобрение. Приемы интеллектуальной поддержки: «техника позитивных утверждений»; «техника вычерпывания плюсов» (Карнеги Д.). Техники эмоциональной поддержки: «апелляция к собственному достоинству человека»: «Если не ты, то кто?» (Натанзон Н.Ш.); прием мотивировки или «Внесения мотива» (Белкин А.С.), прием «Эмоциональный всплеск»: «Ты так высоко влетел!» (Белкин А.С., Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю.); приемы действенной помощи: инструктирование, «Даю шанс», система малых успехов, консультация, обращение за советом;
 - предоставлены организационно-дидактические условия развития радости: наличие педагогической стратегии, создание благоприятного эмоционального климата, предоставление студентам возможности взаимодействия, достижения учебных результатов и их адекватной оценки.

3. Педагогический процесс развития радости учебного труда у будущего учителя представлен как поэтапное движение, строится блочно как этапный, в котором будущие учителя включаются в: I. Анализ исходной педагогической ситуации; II. Постепенное ее улучшение; III. Создание ситуации успеха; IV. Подведение итогов.

Затронутая проблема в образовательном пространстве вуза является одной из актуальных, т.к. существует острая необходимость разработки таких подходов и концепций, которые бы обеспечивали возможность реализации такой модели высшей школы, которая бы была ориентирована на радость и обеспечивала успех в учебной деятельности.

4.3. Создание ситуации успеха как реальное воплощение и педагогическая интерпретация теории оптимизма М. Зелигмана

Когда человек сталкивается с непреодолимой ситуацией, он перестает на нее влиять и впадает в беспомощность. Пессимизм – это реакция на неудачи из презумпции личной беспомощности. Оптимизм – это талант радости и желание успеха и достижения, которым можно научиться. Такое определение дал философ, психолог и писатель Мартин Зелигман в своей книге «Уроки оптимизма», опубликованной им в 1990 году в США. Преимуществ у оптимистического мировоззрения много: оптимисты чаще достигают успеха и имеют лучшее состояние здоровья в целом. Пессимизм, с другой стороны, является гораздо более распространенным. Пессимисты чаще сдаются перед лицом несчастья или страдают от депрессии. В своей книге, М. Зелигман приглашает пессимистов научиться быть оптимистами, изменяя их стиль мышления и реакцию на беду.

Оптимизм М. Зелигмана вырос из пессимизма, из теории беспомощности. В результате своих исследований, которые он проводил в течение 30 лет, он обнаружил, что некоторые люди даже перед лицом трудностей почти не теряют мотивации и не впадают в беспомощное состояние. Так родилась концепция о пояснительном стиле и теория оптимизма.

Отталкиваясь от теории эмоций Джемса-Ланге, которая в классической формулировке звучит так: «Мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьем другого, боимся, потому что дрожим...» и теории атрибуции, но в рамках когнитивной теории он создал теорию оптимизма, которую можно выразить в словах: «Как Вы думаете, так Вы и чувствуете». Когнитивная теория отличается лишь тем, что на место действия поставила акт мышления.

Учитель должен понять духовную жизнь ученика, речь идет о развитии у педагога компетентностного взгляда изнутри – с позиции самого ученика. Эмпирическое эго – духовная сущность человека и педагог должен использовать приемы, которые помогают, а не тормозят его развитие, видеть человека, проявлять к нему уважение, тонкое

понимание и при этом оказывать помощь в решении жизненных проблем. К. Роджерс, говоря о полноценном функционировании личности, показал мудрый деликатный подход к человеку с безграничной верой в добрую конструктивную его сущность, а главное – показал способ становления всего человеческого в Человеке и условия поддержки его личностного роста. Принципы оптимизма выявляются в требовании: «Не навреди!» Представление о себе складывается первоначально на основе социальных оценок, это, то социальное лицо, которое в нас видят другие люди. Самоуважение и духовная деятельность, разумность, самостоятельность и чувство собственного достоинства делают человека самим собой.

Мартин Зелигман предполагает, что депрессия является эпидемией в нашем обществе. Он также предполагает, что это результат выученной беспомощности, в сочетании с современным возвышением своего «Я» и одновременным снижением значимости религии в жизни многих людей. Он представляет доказательства того, что большинство случаев депрессии имеет не биохимические корни или психоаналитические причины, они, скорее, являются привычными способами мышления, которые реализуются в пояснительном стиле, то есть то, как люди объясняют свои неудачи и успехи.

Согласно М. Зелигману существуют различия между пессимистами и оптимистами в отношении их стиля объяснения успехов и неудач. Во-первых, оптимистичные люди верят, что плохие события временны и неудачи быстро сменяются успехами, в то время как другим людям нужно больше времени для восстановления, возможно, от трудностей они никогда не оправятся. Оптимисты также верят, что хорошие вещи происходят по причинам, которые являются постоянными. Во-вторых, пессимистичные люди полагают, что неудача в одной области жизни означает неудачу в жизни в целом. В то время как оптимисты позволяют хорошим событиям в одной сфере скрасить неприятности в другой сфере своей жизни, а не только в конкретной области, в которой произошло событие. В-третьих, оптимисты указывают на конкретные временные причины для негативных событий; пессимисты указывают на постоянные причины. И, наконец, в-четвертых, оптимисты в плохих событиях и их причи-

нах винят не себя, в то время как пессимисты склонны винить себя за события, которые происходят. Поэтому, оптимисты, как правило, более уверены в себе и свой прогноз на провал, характеризуют как «то, что произошло по случайности (не личной).

Как видим, внутреннее восприятие и объяснение причин неудач сугубо индивидуально. Такие защитные психологические механизмы как «приписывание», «выученная беспомощность» и др. позволяют подрастающему человеку снять с себя чувства вины и ответственности, а это опасно с педагогической точки зрения либо снижением самостоятельности, либо полным отказом от учебных занятий. В связи с этим в учебной деятельности появляется необходимость осуществления индивидуального подхода к достижениям каждого ученика, учитывая неповторимость и уникальность каждой личности.

Коль скоро пессимизм служит причиной депрессии, чтобы из нее выйти достаточно изменить пессимистический стиль объяснения на оптимистический. Другими словами, изменив, способ мышления, мы можем изменить модель эмоционального реагирования.

Мартин Зелигман говорит, что, если Вы хотите выбрать людей, способных достичь успеха в трудной работе, Вы должны выбирать их по трем характеристикам: мотивация, оптимизм, преодоление трудностей. Все три – определения успеха.

Однако он предполагает, что среди руководителей должно быть больше пессимистов, так как их пессимизм может удержать их от принятия рискованных решений, которые могут приводить к качественному ухудшению ситуации, а это неприемлемо. Таким образом, многие руководители должны, в какой-то степени, быть профессиональными пессимистами, так как они должны взвешивать риски, которые могут привести к разрушительным последствиям и убыткам для организации и резким личным последствиям для сотрудников, клиентов, партнеров.

Для педагогики ценно также и то, что М. Зелигман изучал причины оптимизма и видел их в далеком детстве. Он пришел к выводу, что, «не достигнув половой зрелости, дети 8–11 лет чрезвычайно оптимистичны и имеют большой ресурс, запас надежды и иммунитет

к беспомощности, которыми больше никогда не будут обладать после полового созревания. Именно тогда они теряют большую часть своего оптимизма». Теряя потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху.

Откуда появляется детская беспомощность, которая закрепляется у взрослого и влияет на его достижения негативным образом? М. Зелигман видит три возможности. Во-первых: объяснительный стиль матери. Ребенок постоянно слышит негативные оценки в свой адрес и в адрес других людей, так он приобретает привычку ругать себя больше, чем хвалить и учится пессимизму.

Во-вторых, влияние учителей. Девочки более дисциплинированы, а мальчики непоседливы и беспокойны, поэтому получают больше замечаний. Мальчики больше подвержены унынию и подавленному состоянию. Зато вырастая, они быстрее учатся справляться с трудностями, так как женщины склонны переживать и ничего не делать, для выхода из кризиса.

В-третьих, влияет и то, как в детстве были решены семейные и личные кризисы. Если они были успешно преодолены, то вырастает оптимист, если нет – пессимист.

М. Зелигман призывает преподавателей, будьте осторожны с критикой и замечаниями, особенно в вузах. Потому что студенты находятся уже в таком возрасте, когда природный оптимизм детства стремительно убывает. Если студенты вдруг оказываются не в состоянии справиться с окружающей средой, с сессией и экзаменами и постоянно испытывают стресс, то мы можем вырастить неудачников, постоянно теряющих свои возможности в профессиональной сфере.

Риск депрессии в том, что она влияет на снижение успеваемости.

Воспитательное значение оптимизма в том, что без доказательств мы не можем изменить свой стиль мышления, надежда должна иметь основания, для оптимизма нужен реальный успех, результат, достигнутый своими силами.

Крушение желания учиться – самая серьезная проблема обучения. Ребенку необходимо помогать достигать успеха, предоставляя возможность достижения значимых результатов в учебной деятельности.

В этой связи создание ситуации успеха вполне обоснованно – это предоставленная ребенку возможность учебного достижения, но кроме того еще и шанс проявить себя с лучшей стороны. Ситуация успеха рассматривается как проживание субъектом (учеником) своих личностных достижений в контексте его собственного опыта учебной деятельности. Учитывая, что данная ситуация всегда субъективна, результат усилий расценивается только в сопоставлении с вчерашними достижениями, с позиции завтрашних перспектив. Проживая ситуацию успеха, ребенок обретает достоинство, ибо в признании его человеческих и индивидуальных качеств он обнаруживает и то, чего он стоит как человек. К тому же ситуация успеха порождает удовлетворенность жизнью на данный момент, а это есть не что иное, как счастье в одной его разновидности.

Чтобы определить оптимальный путь ее создания мы сравнили несколько приемов, предложенных отечественными педагогами (табл. 3).

Одним из них является операция «снятие страха». Актуальность применения данного приема повышается перед сложным учебным заданием, предстоящими усилиями, возможным неуспехом. Известно, что страх вызывает физическую и психическую зажатость, испытывая которую школьник может не достичь намеченного результата, даже если он ему по силам.

Прием имеет «разрешительный», а не «запретительный» характер. Чтобы «снять страх», на занятии разрешается задавать учителю вопросы, в задании делать ошибки. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением: «не ошибается тот, кто ничего не делает». Данный прием основан на оптимистическом принципе самооценки личности, который заложен в основе модели ситуации успеха.

В нашем исследовании операция «снятие страха» осуществляется, если школьнику предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Его реализация возможна при опоре учителя на концепцию личностно-ориентированного обучения. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого ученика.

Суть следующего приема – авансирования – заключается в предоставлении ученику возможности проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои ожидания от учебной деятельности школьника. Школьник стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому мы приводим позицию А.С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом, составляют успех.

Таблица 2.

**Сравнительная характеристика педагогических подходов
к созданию ситуации успеха в учебной деятельности**

Приемы	А.С. Белкин	В.Ю. Питюков	Н.Е. Щуркова
Снятие страха	Прием «опережающая установка» – когда человек заранее готовится к возможным неприятностям, он легче может их переносить»	«Предлагая ребенку выполнить какое-либо задание, следует вначале «снять страх» пред предстоящей деятельностью»	«Снятие страха» – особая операция, она необходима для ребенка, жаждущего успеха и пугающегося неудачи»
Авансирование	Прием учителя «Даю шанс». Другая разновидность этого приема – ученик сам «настраивает себя на победу». «Ведь ты способный! Уверена, – справишься!».	«Авансирование» успешно результата выражается в словах: «При твоих способностях». Учитель выражает уверенность в том, что его ученик «преодолеет трудности, с которыми он столкнется на пути продвижения к цели».	«Авансирование – оглашение достоинств, которые еще не успел проявить человек, но которыми его наделяют окружающие. Если сказать: «У тебя, такого талантливого, непременно получится хорошо...», то степень психологической свободы увеличивается, вера в себя повышается».

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Окончание табл. 2.

Мотивирование	«Любой успех, в каком бы виде деятельности он не существовал: учеба, общественная работа, спорт, искусство – нельзя оторвать от двух вопросов: во имя чего? Какими средствами?».	Операция «вне-сение мотива» – вместе с целью деятельности и описанием идеального результата объясняется ради чего, ради кого совершается эта деятельность.	«Педагог подготавливает мотивировку: «Это нам всем очень полезно», «Очень надо, потому что...». Мотивация предлагаемых действий активизируется в ответах на вопросы: во имя чего? Ради чего? Зачем?»
Инструктирование	Прием «Анонсирование», его смысл «Учитель заранее предупреждает о предстоящей работе. анонсирования в предварительном обсуждении того, что должен выполнить ребенок: посмотреть план сочинения, вместе подобрать литературу к выступлению»	«Скрытая помощь» реализуется путем намека, указания, пожелания, подсказки: «Чтобы выполнить задание – достаточно...»	«Скрытая инструкция представляет собой завуалированную помощь человеку, который должен научиться обходиться без помощи, полностью опираться на собственные ресурсы. «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...» или «Обычно удобнее приступить...». Иногда принимает форму указания на какую-то операцию деятельности, которая могла бы стать опорной для подростка в исполнении задуманного.
«Эмоциональное» или «Психологическое поглаживание».	«Молодцы!»; Ребятки, я горжусь Вами!».		Способ снятия конфликта и психологического напряжения. «Нежность, ласка, одобрение, выражение любви – вселяет уверенность в том, что уважение сохранено».
Экспрессивное воздействие	Прием «Эмоциональный всплеск» или «Ты так высоко взлетел!».		«Педагогическое внушение – экспрессивное, интонационно насыщенное, мимически оформленное воздействие и пластически отраженный способ убеждения.

Основанием данного приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

Прием мотивирование («внесение мотива») позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим.

Инструктирование – наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, которая носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

Экспрессивное воздействие как разновидность педагогического внушения позволяет помочь подростку преодолеть страх и другие негативные эмоции. По сути, оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

Все педагогические приемы направлены на повышение уверенности студента в собственных силах, которая существенно помогает преодолевать препятствия и достигать успеха. Уверенность в собственных силах – есть внешнее выражение внутреннего благополучия, эмоционального комфорта, адекватной самооценки школьника и является ведущей характеристикой ситуации успеха.

Система малых успехов. Замечайте и празднуйте с ребенком даже самые мелкие его успехи. Без успеха он не сможет быть оптимистом, всячески акцентируйте внимание на позитивных событиях жизни. Празднование должно быть для ребенка и соответствовать его потребностям. Это не должны быть обязательные подарки, лучше просто вместе порадоваться его успехам. Совместные переживания радости только укрепят оптимизм. Если мечтать и строить планы на ближайшее и отдаленное будущее, то это укрепит уверенность в завтрашнем дне, сделает человека более спокойным, исчезнет неуверенность и страх перед будущим.

В разговоре с ребенком лучше избегать слов «всегда» и «никогда». Они слишком категоричны и носят пессимистическую окраску. Гораздо уместнее слово «иногда».

Сформулируйте жизненный девиз. Например, «Все получится!», «Все будет хорошо!», «Выход есть найден!». Увоенные с детства слова дадут ребенку положительную жизненную установку.

Техника «вычерпывания плюсов». Все время ищите поводы для радости: чаще устраивайте сюрпризы и праздники. Ожидание маленького чуда всегда способствует хорошему настроению.

Покажите ребенку, что этот мир удивителен и прекрасен. Он предоставляет массу возможностей для каждого человека, стоит только захотеть и приложить немного усилий. Научите и научитесь пользоваться этим, ставить перед собой цели и идти к ним, несмотря на трудности.

Обязательно развивайте уверенность в себе и надежду на лучшее. Научите и научитесь не бояться собственных ошибок. Помните, что не ошибается тот, кто ничего не делает. Всё будет хорошо, если исправить свою ошибку и сделать правильные выводы.

Операция «Снятие страха». Не забывайте о *чувстве юмора*, оно поможет в любых ситуациях. Чувство юмора помогает решить воспитательные и дидактические проблемы, поскольку характеризуется доказательностью. Остроумно выражено мнение производит сильный эффект, отражая сущность явления и помогая не только сопоставить явления по их противоречия (уровень констатации), но и раскрыть с другой точки зрения.

Современный украинский педагог Иван Харченко педагогический юмор считает составной профессионального мастерства и выделяет следующие его функции:

1. *Создание атмосферы доброжелательности и искренности* характеризуется отсутствием злой иронии, унижающей достоинство ученика и отчуждающей его от коллектива. Насмешливость учителя над ребенком превращает того в изгоя, поощряя и усиливая насмешки над ним сверстников, доводя их до издевательств. Гармонизируя отношения между педагогом и учащимися, юмор воспитывает навыки самоанализа и самоконтроля, способствует осознанию гуманистического идеала.

2. *Констатация эмоциональной зрелости*, содействие саморегуляции, нивелирование уровня тревоги у учащихся, приучения к поддержанию интеллектуально и эмоционально искренних отношений с одноклассниками.

3. *Актуализация развития высших интеллектуальных чувств.* Умение детей воспроизводить комическое в рисунках, изделиях из

различных материалов, наблюдать его в себе и друзьях формирует мировоззрение, лишен озлобленности, ссор и нареканий.

4. Обеспечение психологической разгрузки, устранения умственной усталости, сопровождающей обучение, содействие удержанию внимания, лучшему усвоению материала.

Ведущими признаками педагогического юмора Д. Гришин и В. Прокопенко считали оптимизм, жизнерадостность и определили следующие его функции:

- а) содействие развитию интеллекта и стимулирования деятельности мышления;
- б) содействие развитию познания жизни;
- в) объединение учителей и учащихся;
- г) корректировка взаимоотношений и поведения педагогов и учащихся.

Д. Гришин и В. Прокопенко также раскрывают условия эффективности юмора в педагогическом процессе:

- смеяться можно над тем, что действительно заслуживает юмора;
- юмор должен проявляться в безобидной шутке, должен быть тактичным;
- нужно отвечать шуткой на шутку.

Любую сложную ситуацию можно упростить, если смотреть на нее иронично. Юмор открыто демонстрирует оптимизм и помогает преодолеть многие страхи. Дети любят, когда их родители веселятся. Ведь смешное уже не может казаться страшным. Позитивное мышление, юмор и смех помогает избавиться от накопленных обид и претензий, помогает смягчить конфликтные ситуации.

Что делать учителю для повышения качества обучения, если он заранее знает, что в классе, вероятнее всего, много пессимистов?

Автор предлагает задания, которые будут способствовать развитию у детей познавательной рефлексии и *правильных реакций на неправильные действия детей:*

1. Не использовать обобщения: «Ты никогда не делаешь уроки», «Ты всегда сдаешь неряшливые тетради». Вместо этого делать конкретные замечания: «Ты недостаточно старался».
2. Не использовать фразу «Ничего страшного».
3. Чаще употреблять воодушевляющие высказывания.

4. Снижать значимость контрольных и экзаменов, чтобы она не была чрезмерной: «Экзаменов будет еще много».

5. Чаше применять крылатые фразы: «Не ошибается тот, кто ничего не делает», «Успех радует, а учит ошибка», «Умный не стремится избегать ошибок, но стремится исправить».

Можно использовать их в качестве плакатов.

6. Включать в урок задания типа: «Поправь учителя» (основная мысль: и учитель ошибается – значит, это не страшно), «Исправь ошибки друга», «Исправь ошибки Незнайки» (основная мысль: я умею не только делать ошибки, но и искать их у других).

В создании ситуации успеха целесообразно придерживаться созидательной и прогрессивной стратегии.

Созидательная стратегия выражается в постепенном переходе от исходной педагогической ситуации к ее постепенному улучшению. Для этого накапливается информация о достижениях учащихся, а затем используются приемы похвалы и одобрения, о которых более подробно говорилось выше. Созидательная стратегия начинается с поощрения рефлексивно-оценочной деятельности подростков, побуждения их к осознанию своих достоинств и закреплению успешных навыков поведения.

Прогрессивная стратегия предполагает развитие мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и творческой сфер личности. Она включает в себя актуализацию мотивов учения и познавательного интереса в полимотивированной учебной деятельности.

Стратегия включает в себя определенные формы и методы. Помимо накопления банка педагогических ситуаций, одной из ее форм является ведение «тетради успеха», которая представляет собой описание подростками своей деятельности, включает письменные задания на принятие решений в учебной ситуации и коллегиальные формы работы. Ведение подростками «тетрадей успехов» – это такая работа, которая активизирует возрастную потребность в самопознании и способствует развитию навыков самоанализа, способности выявлять причины неудач с целью их дальнейшего устранения.

Частью стратегии является разъяснительная работа учителя. На основе индивидуальных бесед и коллективного обсуждения он со-

вместно с подростками определяет содержание категорий «успех» и «ситуация успеха».

Стратегия учителя позволяет реализовать модель ситуации успеха по возможности максимально технологично, поэтапно и блочно. В ней мы выделяем четыре содержательных блока. 1. Блок анализа исходной педагогической ситуации. 2. Блок постепенного улучшения исходной педагогической ситуации. 3. Блок создания ситуации успеха. 4. Блок подведения итогов.

Выстраивая стратегию, первым ее этапом мы выдвигаем подготовительный, в рамках которого реализуется информационный блок, условно названный нами «Анализ исходной педагогической ситуации». Он включает совместную аналитическую работу учителя и ученика по устранению причин неуспехов и по выявлению успехов в прошлом.

Подготовительный этап. Блок «Анализ исходной педагогической ситуации». Исходная педагогическая ситуация служит отправной точкой в понимании подростками необходимости изменений и желания достичь успеха. Блок закладывает глубинные основы для развития навыков планирования и адекватной оценки.

Ориентировочные основы действий на первом этапе:

- составление банка педагогических ситуаций;
- создание ситуации самопознания с целью выявления успехов в учебном опыте подростка и их дальнейшего закрепления;
- обсуждение возникающих проблем и предоставление подросткам других возможностей для самоанализа;
- диагностика мотивации и уровня самооценки подростка с помощью «техники эмпатического слушания» – скрытая помощь учителя – разъяснительная работа учителя, побуждающая школьников к осознанию своих сильных личностных сторон и анализу педагогической ситуации.

Вторым блоком педагогической стратегии в соответствии с принципом постепенности мы выдвигаем «Постепенное улучшение педагогической ситуации». Он служит этапом перехода к созданию ситуации успеха. В рамках блока создаются ситуации затруднения, выбора, принятия решений. В них, при оказании эмоциональной поддержки, сильной личностной стороной подростков становятся когнитивные и

эмоциональные качества, которые помогают достигать успеха. Они поощряются и закрепляются.

Начальный этап. Блок «Постепенное улучшение педагогической ситуации» предполагает осознание подростками учебной цели, планирование будущих успехов.

Ориентировочные основы действий на втором этапе сводятся к совместному обсуждению и выработке правил достижения успеха. Здесь мы предполагаем вовлечение подростков в постепенное улучшение исходной педагогической ситуации. Для этого подросткам предоставляется возможность взаимодействия с другими, в рамках которого они разрабатывают индивидуально-приемлемые, лично-значимые и социально-одобряемые правила достижения успеха. Учебная деятельность сопровождается поисковой активностью и освоением способов самостоятельной постановки целей и задач в соответствии с принципом свободы выбора и ответственности за него.

На данном этапе используется сочетание учебных заданий и практических занятий.

Согласованные действия студенческого сообщества на основе выработанных совместно правил ведут к планомерному наращиванию индивидуальных успехов в учебной деятельности. На данном этапе используется «техника позитивных утверждений», предложенная И.Л. Финько и «техника вычерпывания плюсов» Д. Карнеги, ведение «тетради успехов», а также вопросы по типу: «Что Вы знаете об успехе и способах его достижения?», которые способствуют актуализации интеллектуального и эмоционального потенциала школьников.

Организационно-содержательный этап. Блок «Создание ситуации успеха» на одном из уроков. Ориентировочные основы действий на третьем этапе включают в себя: 1) создание атмосферы доброжелательности на основе конструктивного взаимодействия и путем отбора преподавателем заданий, соотнесенных с возможностями каждого студента; предоставление права выбора варианта задания и индивидуально-приемлемых способов его решения; 2) наращивание и закрепление успехов в учебной деятельности подростков за счет скрытой помощи им и системы малых успехов, а также опоры на сильные стороны личности подростка в учебной деятельности и поощрения усилий в достижении успеха.

Основной этап. Блок «Создание ситуации успеха» предполагает вовлечение подростков в учебную деятельность путем предоставления им возможности выбора посильных заданий, возможности активного участия на уроках, приложения усилий к достижению успеха в учебной деятельности. Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах, самыми крупными из которых выступают авансирование, демонстрация уверенности в силах студента, похвала, одобрение, эмоциональная поддержка, действенная помощь и взаимодействие.

Заключительный этап. Блок «Подведение итогов создания ситуации успеха в учебной деятельности». Ориентировочными основами действий на 5-м этапе служат контроль успехов в учебной деятельности и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Итак, эффективное функционирование теоретической модели ситуации успеха в учебной деятельности обеспечивает комплекс следующих педагогических условий: наличие педагогической стратегии, создание благоприятного эмоционального климата, предоставление школьникам возможности взаимодействия, достижения учебных результатов и их оценки.

Мы признаем, что в приведенном описании вышеперечисленные условия схематизированы, лишены противоречий и сложных переходов, в них игнорировано богатство человеческих взаимоотношений и чувств. Однако такое огрубленное и схематичное описание педагогических условий вполне оправданно, так как позволяет составить аналитическую картину предстоящей практической части исследования, а также помогает найти разумный и оптимистичный подход к реализации теоретической модели ситуации успеха в учебной деятельности.

Когда реальный риск серьезных отрицательных последствий существует, тогда осторожный, избегающий риска пессимистический подход, является целесообразным. Но, когда риск является незначительным, то жаль потраченного времени и усилий и упускать возможность достичь успеха. Следует придерживаться оптимистичных взглядов и **ДЕЙСТВОВАТЬ!**

Верный своей философии и специализации, доктор М. Зелигман предлагает нам некоторые идеи, которые касаются изменений в нашей культуре, такие как повышение значимости своего «Я», меньшая оглядка на социальные оценки и снижение негативных убеждений в качестве причины пессимизма и депрессии, потому что они достигли невероятных масштабов в наше время. Я нахожу, что его мнение интересно, и, возможно, правильно, хотя многие доказательства того, что он представляет, не кажутся убедительными. Несмотря на это, он провел свою жизнь в исследованиях, касающихся оптимизма, пессимизма, их последствий, а также наших способностей влиять на наши убеждения и стиль мышления. Это чрезвычайно важно для преподавателей, студентов, обучения и школы.

ГЛАВА V

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

5.1. Оптимистически ориентированная стратегия создания ситуации успеха в учебно-педагогической деятельности

В последнее время ориентация на личность стала определяющей в деятельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы – создать необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться.

Однако на сегодняшний день подобная гуманистическая направленность порой так и остается провозглашением самых добрых намерений учителя, если он не знает, как технологически выстроить подобную ситуацию. Интерес современного учителя к личностно ориентированной педагогике часто никак не подкрепляется его практическими действиями. Думаем, все выпускники педагогических вузов и колледжей знают, что педагог должен любить ребенка, содействуя его личностному росту и социальной зрелости, но не все знают, что для этого требуется сделать и как создать ребенку возможность пережить радость познания и достижения, как помочь осознать свои возможности и поверить в себя.

Технологические подходы к организации обучения на основе радости сотрудничества и взаимодействия отражены в рабо-

тах Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина, Е.В. Коротаевой, и в моих: Ю.В. Андреевой, в них ключевым способом организации обучения является ситуация успеха. Не удивителен в связи с этим интерес к педагогике А. Маслоу, К. Роджерса, В.А. Сухомлинского, которые считали, что личность ребенка неповторима и уникальна, самоценна, имеет изначально заложенный потенциал, а педагогу остается только поспособствовать его развитию. Воспитание понималось как раскрытие потенциальных возможностей личности, разворачивание позитивной сущности подрастающего человека, удовлетворение его развивающихся разумных потребностей и стремления к успеху.

Известно, что большинство первоклассников с большим желанием идут в школу, стремятся достичь успеха и проявить себя с лучшей стороны, добиться признания в школе и заслужить любовь и уважение со стороны учителей и одноклассников. Однако уже к 8-му классу уровень мотивации низкий (10–12%), проявляется негативное отношение к учебе, образуется «мотивационная яма», ребенок свыкается с неудачами и уверенность его исчезает. Для педагогики ценны также и выводы современного философа М. Зелигмана о том, что, «не достигнув половой зрелости, дети 8–11 лет чрезвычайно оптимистичны и имеют большой ресурс, запас надежды и иммунитет к беспомощности, которыми больше никогда не будут обладать после полового созревания. Именно тогда они теряют большую часть своего оптимизма» [83, с. 125]. Утрачивая потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху [Там же. с. 127].

А.С. Белкин считает, что если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на его светлое будущее. Крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения [21]. Еще В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости.

Все это подтверждает важность создания условий для удовлетворения стремления к самоактуализации и успеху, для укрепления веры, повышения самоуважения. В том, что именно учитель создает

такие условия, в которых ученик испытывал бы уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, в том, что именно он помогает ребенку достигать успеха в учебной деятельности согласно и современные педагоги А.С. Белкин и Е.В. Коротаева.

Поскольку ситуация успеха – это источник внутренних сил ребенка и его желания учиться, рождающий энергию для преодоления трудностей, мы предполагаем, что учитель, который ее создает, должен обладать таким профессионально-личностным качеством, как педагогический оптимизм, т. е. он должен верить в возможность ребенка расти и развиваться.

С точки зрения Ш.А. Амонашвили, педагогический оптимизм всегда деятельный: «учитель не сидит и не ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, он – наблюдает и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние» [1]. Опираясь на это высказывание, мы можем предположить, что именно в создании ситуации успеха проявляется деятельный оптимизм педагога.

Создавая ситуацию успеха, учитель обеспечивает позитивную мотивацию учения, активизирует движущие силы развития и реализации потенциальных возможностей учащихся. Ее создание позволяет в полной мере решить вопросы познавательной активности учащихся младшего подросткового возраста, так как именно в возрасте 10-12 лет формируются социальные мотивы личности и открыто проявляется мотив достижения успеха.

Мотив достижения успеха находит свое отражение не только в позитивных переживаниях, но и в желании учащихся сделать что-то быстро и на высоком уровне качества. Однако при существующей в школе учебной и эмоциональной перегруженности трудно сохранить направленность личности на успех и развить устойчивую учебную внутреннюю мотивацию. Еще труднее найти и установить баланс между посильностью учебных заданий для ученика и требованиями учителя. В связи с этим ситуация успеха приобретает высокую педагогическую значимость только в том случае, если является достижимой для школьника. В свою очередь, посильные учебные задания повышают вероятность успеха, а вместе с тем и уровень внутренней мотивации, притязаний и самостоятельности школьника.

10–12 лет – это возраст, когда ученик ориентирован на социальное благо, на достижение значительного учебного результата «для других». В большей мере успех пятиклассника зависит от одобрения учителя, эмоциональной поддержки и признания ученического сообщества, чем от школьной оценки. В этом возрасте дети особо нуждаются, в социально-педагогическом оптимизме учителя. Социально-педагогический оптимизм выступает как позитивная социально-педагогическая стратегия и оценка, которая принимает формы похвалы, одобрения и других приемов поощрения.

В подростковом возрасте учебный результат приобретает индивидуальную значимость успеха в случае, если получает высокую социальную оценку и совпадает с уровнем социальных ожиданий. Таким образом, актуальность педагогического оптимизма в ситуации успеха вытекает из противоречий между:

- ожиданиями ученического сообщества, индивидуальными возможностями ученика и требованиями учителя;
- практической важностью создания ситуации успеха как предоставленной со стороны педагога возможности личностной самореализации школьника и достижения запланированного результата и недостаточной теоретической подготовкой учителя к созданию ситуации успеха.

Оптимистически ориентированная педагогическая стратегия должна быть направлена на повышение продуктивности учебной деятельности, в ее рамках учитель выступает как фасилитатор (от англ. *facilitate* – облегчать), т. е. как помощник, друг, консультант, оставаясь при этом организатором учения. Педагогическая помощь и забота осуществляются на основе такта, уважения и внимания к школьнику и его учебным проблемам.

Выстраивание стратегии требует от учителя психологической грамотности и зоркости, владения техникой общения, нельзя не учитывать наличие ремесла психологического взаимодействия и оптимистической установки на ребенка. Большое значение в стратегии имеют личностные качества учителя: интерес к другому человеку, оптимистическая убежденность в его возможностях.

Стратегия учителя позволяет создать ситуацию успеха по возможности максимально технологично, поэтапно и блочно. В ней мы

выделяем четыре содержательных блока: 1) блок анализа исходной педагогической ситуации; 2) блок постепенного улучшения исходной педагогической ситуации; 3) блок создания ситуации успеха; 4) блок подведения итогов.

Выстраивая стратегию, первым ее этапом мы выдвигаем подготовительный, в рамках которого реализуется информационный блок, условно названный нами «Анализ исходной педагогической ситуации». Он включает совместную аналитическую работу учителя и ученика по устранению причин неуспехов и по выявлению успехов в прошлом.

Подготовительный этап. Блок «Анализ исходной педагогической ситуации». Исходная педагогическая ситуация служит отправной точкой в понимании подростками необходимости изменений и желания достичь успеха. Блок закладывает глубинные основы для развития навыков планирования и адекватной оценки. Ориентировочные основы действий на первом этапе: составление банка педагогических ситуаций; создание ситуации самопознания с целью выявления успехов в учебном опыте подростка и их дальнейшего закрепления; обсуждение возникающих проблем и предоставление подросткам других возможностей для самоанализа; диагностика мотивации и уровня самооценки подростка с помощью «техники эмпатического слушания»; скрытая помощь учителя; разъяснительная работа учителя, побуждающая школьников к осознанию своих сильных личностных сторон и анализу педагогической ситуации.

Второй блок педагогической стратегии в соответствии с принципом постепенности мы называем «Постепенное улучшение педагогической ситуации». Он служит этапом перехода к созданию ситуации успеха. В рамках блока создаются ситуации затруднения, выбора, принятия решений. В них при оказании эмоциональной поддержки сильной личностной стороной подростков становятся когнитивные и эмоциональные качества, которые помогают достигать успеха. Они поощряются и закрепляются.

Начальный этап. Блок «Постепенное улучшение педагогической ситуации» предполагает осознание подростками учебной цели, планирование будущих успехов. Ориентировочные основы действий

на втором этапе сводятся к совместному обсуждению и выработке правил достижения успеха. Здесь мы предполагаем вовлечение подростков в постепенное улучшение исходной педагогической ситуации. Для этого им предоставляется возможность взаимодействия с другими, в рамках которого они разрабатывают индивидуально приемлемые, лично значимые и социально одобряемые правила достижения успеха. Учебная деятельность сопровождается поисковой активностью и освоением способов самостоятельной постановки целей и задач в соответствии с принципом свободы выбора и ответственности за него.

На данном этапе используется сочетание учебных и практических заданий, а также проводится авторский курс практических занятий. Считаем, что согласованные действия ученического сообщества и педагога на основе выработанных совместно правил ведут к планомерному наращиванию индивидуальных успехов в учебной деятельности. На данном этапе используется «техника позитивных утверждений», предложенная И.Л. Финько, и «техника вычерпывания плюсов» Д. Карнеги, ведение «тетради успехов», а также вопросы по типу: «Что вы знаете об успехе и способах его достижения?»

Организационно-содержательный этап. Блок «Создание ситуации успеха» на одном из уроков. Ориентировочные основы действий на третьем этапе включают в себя: 1) создание атмосферы доброжелательности на основе конструктивного взаимодействия и путем отбора учителем заданий, соотношенных с возможностями каждого ученика; предоставление подросткам права выбора варианта задания и индивидуально приемлемых способов его решения; 2) наращивание и закрепление успехов в учебной деятельности за счет скрытой помощи им и системы «малых» успехов, а также опоры на сильные стороны личности подростка в учебной деятельности и поощрения усилий в достижении успеха.

Основной этап. Блок «Создание ситуации успеха» предполагает вовлечение подростков в учебную деятельность путем предоставления им возможности выбора посильных заданий, возможности активного участия на уроках, приложения усилий к достижению успеха в учебной деятельности.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «снятие страха». Актуальность применения данного приема повышается перед сложным учебным заданием, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

В нашем исследовании операция «снятие страха» осуществляется, если школьнику предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Его реализация возможна при опоре учителя на концепцию лично ориентированного обучения. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого ученика. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Помочь подростку преодолеть страх и другие негативные эмоции позволяет экспрессивное воздействие как разновидность педагогического внушения. По сути, оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

Прием «мотивирование» («внесение мотива») позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим.

Инструктирование – наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, которая носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

Авансирование – предоставление ученику возможности проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои оптимистические ожидания от учебной деятельности. Школьник стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому мы приводим позицию А.С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом, составляют успех. Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности учителя в силах и способностях

ученика, которая подробно описана у психолога Э.Ш. Натанзон, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!». Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием данного приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

Заключительный этап. Блок «Подведение итогов создания ситуации успеха в учебной деятельности». Ориентировочными основами действий на пятом этапе служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Мы признаем, что в приведенном описании стратегия несколько схематизирована. Однако такое огрубленное и схематичное ее описание вполне оправдано, так как помогает найти разумный и оптимальный подход к созданию ситуации успеха в учебной деятельности.

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются в педагогической стратегии, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности подростка в собственных силах, а та, в свою очередь, существенно помогает ученику преодолевать препятствия и достигать успеха. Мы считаем, что «чувство удачи», вызванное преодолением трудностей в ситуации успеха», о котором говорит в своих исследованиях педагог Е.В. Коротаева [4, с. 44], рождает ученический оптимизм, а реальные достижения и учебные успехи подтверждают педагогический. Так, во взаимодействии учителя и ученика зарождается и крепнет деятельный совместный оптимизм педагога и воспитанника.

5.2. Технология развития оптимистической уверенности в успехе на основе учебно-педагогического сотрудничества

В данном параграфе предложены техники, которые помогают усваивать уроки неуспешного опыта в учебной деятельности, обращаясь к чувству собственного достоинства ребенка, техники диалога, развивающие позитивное мышление и анализ у педагога; техники эмпатии, эмоциональной поддержки и действенного сотрудничества.

В оптимизме наряду с волей к будущему, есть открытость, а не защитные механизмы, обаяние, инициатива и уверенность, а не подавленность, апатия или беспомощность. Каждый ребенок от природы наделен жадной познания и открытия нового, он готов показать свою самостоятельность и зрелость, но взрослые часто не доверяют природным силам ребенка, оказываясь не в состоянии адекватно их оценить.

Если в практике воспитания широко используются «карательные» методы, а сильные и влиятельные взрослые ведут счет ошибкам и неудачам, то у детей формируется привычка замечать в себе негативное, упрекать себя самих за совершенные ошибки и винить себя в неверных решениях.

В результате негативного мышления, анализа и прогноза, а также выбора и использования негативных способов воспитания у детей развивается пессимизм и беспомощность в том смысле, который этим двум качествам придавали Мартин Зелигман и Владимир Ромек (Зелигман, 1997; Ромек, 2000).

Поскольку благодаря техникам негативного подкрепления люди с детства усваивают, что открыто проявлять свои чувства нельзя, а инициатива наказуема, предлагаем развивать их природную позитивную активность, направленную на достижение успеха. В трудной ситуации даже небольшой успех порождает положительную эмоцию воодушевления. Воодушевление усиливает потребность личности в достижении цели, развивает инициативу и самостоятельность.

Еще А.С. Макаренко, который в мировой педагогике первым начал разработку педагогической технологии организации воспитательного процесса, предлагал начинать обучение с радости [3].

О том, что «путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости» [4] настойчиво говорил В.А. Сухомлинский. Это были нестандартные модели воспитания творческой личности, способной к управлению собой и выстраиванию собственной жизни и поведения, так воспитывался и закалялся дух человека-творца собственной жизни и деятельности. благодаря этим технологиям, мы знаем, что воспитание поддается моделированию, конструированию, предумотрению с учетом конечного прогнозируемого результата воспитания и обучения.

На сегодняшний день мировая педагогика накопила множество новых вариантов воспитания радости и оптимистической уверенности ребенка в успехе, но они пока не поддались четкой систематизации в науке и не нашли широкого применения в практике.

В данном параграфе мы хотим ознакомить Вас с опытом воспитания оптимистической уверенности в ребенке, и предлагаем *техники, которые педагогически целесообразно использовать в ситуации с низкой вероятностью достижения успеха.*

На первом этапе мы стремились научить детей усваивать уроки неуспешного опыта, апеллируя к чувству собственного достоинства. Главное правило, которое действует на этом этапе, – научить подростков не избегать ошибок, а предвидеть их, вовремя устранять причины их возникновения, сводя возможность их повторения до наиболее низкого уровня.

Так, техника «вычерпывания плюсов», предложенная Д. Карнеги [105], предоставляет ученикам возможность увидеть исходную педагогическую ситуацию с разных сторон и выявить собственное отношение к ней. Каждая проблема содержит в себе элемент удачи. Терпя неудачи, мы все же движемся вперед, если способны выносить уроки из прошлого и не повторять ошибок. Тогда отрицательный опыт меняет вектор и учит подростка не повторять ошибки в будущем, обогащает его новыми знаниями, а значит, новым способом мышления и эмоционального реагирования.

«Важнейший урок, который извлекается из неудач, состоит в том, что будущее не обязательно должно быть похоже на прошлое. Когда начинает казаться, что все возможности исчерпаны, это не так.

Именно это время есть наиболее удобный момент для разругивания ситуации в благоприятную сторону. Помните, что слово «кризис» в переводе с латинского звучит всего лишь как «отправная точка».

А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен выражать своим доверием, прежде всего оценку лучшего, доброго начала в человеке, как бы «забывая» одновременно о зле». Оказывая доверие воспитаннику нельзя одновременно напоминать ему: за тобой много грешков, я об этом помню, но вот видишь, доверяю тебе, значит я добрый человек, так будь же и ты хорошим. «Подобные слова учителя – соль на рану в человеческом сердце: воспитанник чувствует, что педагог придумал свой фокус с доверием только для того, чтобы усилить контроль. И он чаще всего отвергает попытки учителя». Доверие в форме прощения воспитаннику проступка ни в коем случае не должно быть предметом специального, усиленного внимания со стороны воспитателя и ученического коллектива.

Техника «вычерпывания плюсов» способствует осмыслению собственного «Я», развитию субъектной позиции школьника и такого отношения к учебе, при котором ученик не столько расстраивается из-за постигших его неудач, сколько обдумывает дальнейшие действия, выявляет и устраняет ошибки, выносит опыт из промахов, «вычерпывает плюсы» из неудач, при этом наращивая и закрепляя успехи.

«Вычерпывание плюсов» как метод есть и у Вл. Ромека, который считает, что стресс, переформулированный в задачу – повод для успеха. Стресс неудач действительно мешает успеху, но только лишь в том случае, если неудачи принимаются на собственный счет и служат поводом для прекращения деятельности. Неудачи становятся факторами успеха, если менеджер умеет рассматривать неудачи как повод к инновациям, умеет переформулировать неудачи в новые планы.

Моделируя ситуацию успеха в учебной деятельности, мы руководствуемся принципами анализа и понимания причин неудач, постепенности, взаимодействия, признания самооценности личности, свободы выбора и ответственности, оптимизма; и планируем ее осуществление с помощью похвалы, одобрения, авансирования, награды, доверия и ряда сопутствующих им созидующих приемов.

На втором этапе целесообразно использовать техники эмоциональной поддержки учащихся, которая может служить началом индивидуального подхода в обучении. Она основана на проявлении искренней заинтересованности и педагогическом внимании к проблемам ученика; характеризуется помощью учителя, в понимании подростка и оценке его как положительной личности, как успешного человека и блестящего ученика.

Считаем, что учитель не должен лишать школьника эмоциональной поддержки. Он должен развивать в себе способности к диалогу, «к постижению другого в диалоге» (Бенин В.Л.), к эмпатии, сотрудничеству, «безоценочному слушанию» (Роджерс К.), другими словами, обладать «психологической зоркостью» (Белкин А.С.) и «психолого-технологической компетентностью» (Зеер Э.Ф.).

Техника эмоциональной поддержки чаще всего выражается во внимательном слушании, но может принимать форму демонстрации положительных эмоций (радости, одобрения). Сопровождается улыбкой, кивком головы и другими подтверждающими движениями.

Техника эмоциональной поддержки складывается из следующих приемов.

Прием *«зеркализация»* – незаметно для собеседника повторяйте за ним его высказывания, привычные для него. Для этого внимательно слушайте, старайтесь уловить особенности речи стиля поведения. Обратите внимание на слова, фразы, выражения и речевые обороты, часто используемые собеседником. Затем осознанно их используйте в разговоре с данным человеком.

Прием *«перифраза»* – это краткая реплика во время речи, используемая с целью пояснения того, что говорит собеседник. Чаще всего начинается со слов: «Правильно ли я Вас понял?», «Вы говорили о...».

Прием *«обобщение»* – вольная, но точная передача мысли собеседника. По психологической форме напоминает перифразу, но относится не к последнему предложению, которое необходимо уточнить или подчеркнуть, а ко всему высказыванию.

Прием *«постановки стимулирующих вопросов»* по типу: «Что?», «Как?», «Зачем?», «Почему?».

Психологическое «поглаживание» – эмоциональная поддержка и действенная помощь в преодолении трудностей.

Самоподкрепление – этот способ самоподдержки (как и самоконтроль) довольно широко используется в рамках когнитивной поведенческой психотерапии.

Некоторые исследователи считают самоподкрепление процедурой даже более действенной, чем подкрепление со стороны психотерапевта или окружающего клиента мира. Как явствует из названия, суть приема состоит в том, что человек сам дает себе позитивное или негативное подкрепление каждый раз, когда ему удастся достичь некоторой цели или решить жизненную задачу. Другими словами, человек живет по принципу: «Я куплю себе цветы и свожу себя в кино».

Такое поведение можно расценивать как жест отчаяния в связи с тем, что кроме самого себя человеку не на кого рассчитывать.

Положительное подкрепление (по А.С. Белкину) может быть использовано в системе воспитания как педагогический прием. Это способ сделать человеку приятное. *В отличие от поощрения, которое поддерживает положительные проявления личности, подкрепление может быть неожиданным для ребенка, может быть скрыто от него.* Материализоваться подкрепление может в форме неожиданного подарка, создания особо комфортной обстановки, словесного ободрения.

Смысл положительного подкрепления – создать условия, чтобы ребенок захотел поступить тем или иным образом (нужным, педагогически желательным). Поэтому подкрепление может быть еще сделано до того, как ребенок совершил поступок.

Самоподкрепление Вл. Ромека (как и самоконтроль) – метод, довольно широко используемый в рамках когнитивной поведенческой психотерапии. Некоторые исследователи считают самоподкрепление процедурой даже более действенной, чем подкрепление со стороны психотерапевта или окружающего клиента мира. Как явствует из названия, суть метода состоит в том, что человек сам дает себе позитивное или негативное подкрепление каждый раз, когда ему удастся достичь некоторой цели или решить жизненную задачу.

3) система малых успехов или *высокая оценка детали*. Вл. Ромек называет этот прием «Позитивная оценка развития» – способ оценки процесса и результата основан на фиксации и подкреплении всех изменений в направлении идеальной цели, произошедших с момента

последней оценки. Человек сравнивается не с идеалом, а с самим собой, таким, каким он был вчера.

При таком подходе даже минимальные усилия и изменения становятся поводом заключить, что движение по направлению к конечной цели уже происходит и порадоваться этому. Иными словами, внимание привлекается к положительным изменениям в них самих и в окружающих вне зависимости от степени и размера этих изменений.

Прием «Снятие страха». Среди неуспевающих учеников встречается неправильное отношение к постигшим их неудачам, одно из них – это страх перед неудачами, чтобы его устранить, необходимо помочь ребенку почувствовать собственную значимость, «отодвинуть» внешние мотивы учения (среди них мотив школьной отметки) и выдвинуть на первый план мотивы познавательные и нравственные.

В этом случае реализуется принцип самооценности личности, страху будет противопоставлено уважительное отношение к человеку как таковому. Следуя данному принципу, мы заметили, что мера педагогических усилий снижается, а продуктивность учебной деятельности повышается.

Таким образом, формирование грамотного отношения подростка к неудачам проходит через апелляцию к чувству собственного достоинства.

В «переломный момент» подросткового возраста начинать менять что-то опасно и болезненно, лучше начинать с 5 класса, когда яркие контрасты в способах эмоционального реагирования и поведения подростков не проявляются.

Учитывая то, что в силу особенностей возраста внимание подростков акцентировано на эмоциональной стороне отношений, мы выдвигаем принцип постепенности. Он также способствует развитию уверенности в себе и снятию страха перед ошибками.

Принципы и формы работы с учениками сами по себе не могут быть эффективными, если учитель, в деятельности которого они реализуются, проводит через них формальное, а не доброжелательное личностное отношение к учащимся, если он не формирует дух оптимизма и сотрудничества.

Учитель, предоставляющий школьникам возможность достижения значимых учебных результатов, способен быть восприимчивым к переменам в эмоциональном состоянии окружающих его людей.

На третьем этапе помимо эмоциональной поддержки учебное взаимодействие может принимать формы консультации, совета и действенной помощи.

Действенная помощь учащимся – в педагогической практике носит «скрытый» характер: в силу особенностей возраста подростки склонны к самостоятельности, которую сопровождает чувство взрослости. Открытую помощь они не принимают и воспринимают ее как проявление навязчивой заботы или пустого морализирования. Помощь делом не менее, а в некоторых профессиональных случаях, более важна, чем помощь словом, поэтому предлагаем Вашему вниманию несколько приемов, в которых действенная помощь реализуется.

«Скрытая инструкция» иногда принимает форму указания на какую-то операцию деятельности, которая могла бы стать опорной для подростка в исполнении задуманного. Но в основном представляет собой завуалированную помощь человеку, который должен научиться обходиться без помощи, полностью опираясь на собственные ресурсы: «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...» или «обычно удобнее преступать...» (по Н.Е. Щурковой). «Скрытая помощь» (по В.Ю. Питюкову) – реализуется не только в деле, но и путем намека, указания, пожелания, подсказки: «Чтобы выполнить задание, достаточно...».

Анонсирование (по А.С. Белкину) – это предупреждение учителя о работе, которую предстоит выполнить школьникам. Смысл его состоит в предварительном обсуждении того, что должен выполнить ребенок: посмотреть план сочинения, вместе подобрать литературу к выступлению и др.

Мы считаем, что в учебном процессе, основанном на авторитаризме, подростку не оставляется возможности прислушиваться к советам учителя, воспринять похвалу как награду для себя.

Учитель-консультант в резонанс авторитарному учителю «создает благоприятные условия для проявления активности и инициативы детей, а также для личностного роста всех участников педагогического взаимодействия.

Учитывая свойственный подросткам негативизм, педагогическая помощь и забота осуществляются в скрытой форме, на основе такта, уважения и внимания к школьнику и его учебным проблемам.

На четвертом этапе – ситуация успеха, в ее создании помогает взаимопочтение, установившееся между учителем и подростками, а взаимопонимание служит началом учебного сотрудничества. Так, например, высокая оценка промежуточных успехов в процессе учебной деятельности, а не только итоговых результатов получила в науке название «*системы малых успехов*». Суть приема в демонстрации учителем уверенности в силах подростка, когда подчеркнуть личностную значимость подростка в учении просто необходимо, например, с помощью вопроса по типу: «Если не ты, то кто?» тем самым высоко оценивая промежуточные успехи в процессе учебной деятельности, а не только ее итоговые результаты.

Метод позитивного подкрепления. Второй способ реже встречается в педагогической практике, но очень широко используется в поведенческой психотерапии. Он основан на фиксации и подкреплении всех изменений в направлении идеальной цели, произошедших с момента последней оценки. Человек сравнивается не с идеалом, а с самим собой, таким, каким он был вчера.

При таком подходе даже минимальные усилия и изменения становятся поводом заключить, что движение по направлению к конечной цели уже происходит и порадоваться этому. Иными словами, внимание при такой процедуре привлекается к любым положительным изменениям в самом человеке и в окружающих вне зависимости от степени и размера этих изменений.

Один из приемов достижения цели – *лестница успеха*, заключающийся в том, чтобы большую и трудную задачу разбить на последовательность несложных, реалистичных для выполнения задач. Другое название этого метода в переводе с американского английского звучит «Как съесть слона».

Для поддержания оптимистической уверенности в успехе у ребенка достаточно:

- 1) помнить – о социальном призвании, нравственном долге, профессиональных обязанностях;
- 2) укреплять оптимистическую уверенность в своих педагогических силах и достижении успеха силами самих учеников, опираясь на принцип самооценности личности, принцип опоры на положительное и самого себя, принцип оптимистической перспективы;

- 3) нести ответственность за воспитание оптимистической уверенности в себе и в детях;
 - 4) быть близко к потребностям детей:
 - к разумным потребностям: быть хорошим, сознательным, выстраивать свою жизнь к лучшему, управлять собой и укреплять свои духовно-нравственные качества, которые придают сил;
 - к социальным потребностям: в уважении, признании, принятии, дружбе, нравственной любви;
 - 5) авторитет можно заработать лишь делом и заботой о детях;
 - 6) нельзя направлять педагогический авторитет против детей.
- Не лучше ли, направлять «педагогическую власть» на достижение необходимого сотрудничества? Никакая усталость, никакое раздражение не может оправдать действий, направленных на разрушение учебно-педагогического единства, с чьей бы стороны они не предпринимались, со стороны учителя или ученика. Нарушение общего здорового эмоционально-нравственного климата ведет к эмоциональным перегрузкам, расшатывает нервную систему, как педагогов, так и детей, влияет на успеваемость.

Важно, чтобы обе стороны: и педагог, и ученик рассматривали свой труд как вполне достойную личную и профессиональную обязанность. Для них – это дело совести, профессиональный и учебный долг.

«Сдвоенный» тип руководства ближе к идеалу. Во всяком случае, в общем, социальном плане: нравственно-психологическом, педагогическом – он наиболее оправдан, ибо объединяет усилия с двух сторон – и учителя, и ученика. Этого как раз и требует гуманность учебно-педагогических отношений.

Для таких отношений важно, чтобы в обучении осуществлялись равные начала, чтобы социально-педагогическая гармония была полной, чтобы и роль учителя, и роль ученика была заметной, яркой, постоянно действующей.

Педагог-фасилитатор – это сила, ум, опора ребенку в ученических и личных трудностях. Это рассудительный, справедливый старший друг. Педагог своим присутствием и примером сообщает детям уверенность в поступках и достижении цели. Это весьма оптимистическая тенденция, подготовленная ситуацией успеха и обучением в

сотрудничестве. Формируется не только новый тип личности школьника, но и тип личности педагога – оптимист. Совместная деятельность педагога и воспитанника нужна им не только для того, чтобы *ученик смог* испытать радость от общения и достижения успеха в учебной деятельности, но и для того, чтобы *педагог смог* воспитать детей достойными, волевыми людьми, но при этом готовыми к сотрудничеству, понимающими, но счастливыми.

Общество и школа в самых общих чертах как бы расписывают те роли, которые в обучении должны играть – педагог, с одной стороны; и ученик – с другой. Все детали своих взаимоотношений участники педагогического процесса определяют и организуют сами, руководствуясь гуманистическими принципами (диалога и взаимодействия; самооценности и опоры на сильные стороны, признания права на свободный выбор и ответственности за него).

Во всяком случае, оптимистическим является сотрудничество, в котором учитель и ученик, пользуются равными правами и возможностями как при достижении успеха в обучении, так и при преодолении (решении) учебных и личных трудностей, а также несут равную ответственность за учебный результат. Конечно, равенство не должно игнорировать и профессиональный статус, и социальный статус ученика в коллективе, его способности, черты характера. Хорошо, когда достоинство одного не унижает достоинство другого, педагогический авторитет и влияние не направлены против ученика, а ученическое достоинство не требует самоутверждения через унижение других. Без этого нет нормального функционирования ролей, как педагога, так и ученика в сотрудничестве.

Воспитание оптимизма – поэтапный процесс разворачивания природных задатков и духовных потребностей человека в познании и творчестве, любви и развитии, личностном росте и самосовершенствовании в ситуации успеха как благоприятном способе организации учебной деятельности. Оптимизму можно научиться через просвещение и познание (в некоторых случаях – интуитивное постижение) себя и окружающего мира. Функциями познания являются: анализ, синтез, сравнение, планирование и преобразование к лучшему. Это своего рода *дидактика оптимизма*.

Педагогическое содержание оптимизма: приобретаемое качество учителя, которое не исключает его природной предрасположенности к успеху, добру и самоактуализации. Оптимизм – результат усилий самого человека. Способность быть оптимистом (в разной мере ее развития) формируется в социальных условиях и воспитывается на основе положительного опыта человека и его просвещения. Оптимизм – это дар природы, который требует искусства управления и передачи позитивного опыта в активной деятельности просвещения, познания и творчества.

Категория оптимизма обрела свое педагогическое значение, когда открылась ее жизнеформирующая, смысложизненная и личностно возвышающая роль в обучении, когда она стала придавать смысл познавательной деятельности и значимость учению. В этой личностной значимости результата и самого учения обнаруживается оптимизм в своем педагогическом содержании: как переживание и отношение, придающие цель и смысл учебно-педагогическому взаимодействию, переходящему в сотрудничество. Здесь оптимизм выступает как мотив и стратегия достижения успеха. Переживания и отношения выполняют воспитывающую роль.

Значимость оптимизму придают:

- отношения милосердия, сопереживания, эмпатии, принятия (по К. Роджерсу);
- отношения любви, признания, свободы (по И. Канту);
- отношения любви, требовательности, уважения (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинскому).
- отношения борьбы (Макаренко А.С., Зелигман М.), это могут быть отношения выживания и преодоления (копинга).

В советской педагогике это отношения преодоления (неуспеваемости силами самих учеников, В.А.Сухомлинский). В зарубежной традиции это отношения преодоления учебных и личных трудностей в условиях значимого учения (К. Роджерс).

Эти гуманные отношения могут служить движущей силой, мотивом значимого учения и мотивом достижения успеха к преобразованию мира и, в части конструирования собственной жизни приобретать силу нравственного смысла и категорического императива, прин-

ципа. Человек – субъект, творец, а не соглядатай жизни, не пассивный объект. Его способность вести жизнь к новым свершениям у М. Зеллигмана называется гибким оптимизмом, а у Ш. Амонашвили – деятельным, когда учитель внимателен к ребенку, «не сидит и не ждет», а вникает в его внутренний мир, наблюдает, диагностирует, а затем в зависимости от этого выстраивает линию своего педагогического влияния. Несмотря на отсутствие целостного взгляда на оптимизм методологические подходы образуют фундамент для комплексного целенаправленного самостоятельного исследования.

Социально-философский оптимизм как мотив достижения, познания, творчества, оценки – это синтез волевых, когнитивно-познавательных, эмоциональных процессов, позволяющий гибко взаимодействовать с окружающим миром. Каждый мотив несет в себе социальный смысл и направленность.

Авторитарный подход в воспитании и информационный в обучении выхолащивает нравственные ценности из системы социальных институтов: от детского сада до вуза, от семьи до студенческого сообщества. Дефицит оптимизма угрожает социальной разобщенностью и укоренением кризиса системы образования, которая в погоне за материальной выгодой выпустит из поля зрения все богатство нравственных качеств: гуманности, духовности, оптимистической уверенности в успехе.

Именно это послужило основой расширения духовных основ социального и индивидуального бытия. Создание ситуации успеха в учебной деятельности наращивает человеческий потенциал и обеспечивает возможности личностного духовного роста и самостоятельно выхода из нравственного тупика.

Этика оптимизма – этика, создающая условия для полноценного функционирования, самоактуализации и счастья, в основе которого лежит этика взаимодействия ребенка и взрослого, переходящего в конструктивное сотрудничество по преобразованию действительности и самого себя.

Оптимизм динамичная категория, изменяющаяся в соответствии с социальными условиями. В благоприятных условиях он рискует развиться и возрасти, в негативных – угаснуть.

Именно благодаря ситуации успеха становится возможным практическое воплощение дидактической концепции оптимизма. Здесь воплощаются *прикладные аспекты этики педагогического оптимизма*.

Развивая оптимизм рациональный – преподаватель как просветитель использует позитивные словесные оценки, а знание способов достижения успеха и преодоления трудностей, развитие навыков критического мышления (навыков конструктивного анализа, обобщения и оценки), общая осведомленность о проблеме значительно повышают оптимистическую уверенность в успехе у всех участников образовательного процесса; *субъекты-носители отношений*.

Развивая оптимизм практический – преподаватель как помощник советует, консультирует, поддерживает, предоставляет возможность духовной опоры, а студент активно участвует в образовательном процессе и прилагает усилия к достижению успеха, преодолевает трудности на пути к нему и готов к сотрудничеству; *субъекты-носители воли*.

Развивая оптимизм этический – преподаватель как наставник использует позитивные педагогические приемы, открыт к общению, искренен, дружелюбен, требователен, а студент, будущий учитель – уверен в себе и в успехе, дисциплинирован, открыт к познанию и размышлению, радостно и осмысленно учится; *субъекты-носители чувств*.

Соблюдая этику оптимизма, следуют принципам этики взаимодействия и педагогики сотрудничества:

1) признания самоценности каждой личности; 2) опоры на положительное; 3) сочетании любви и требовательности (как выражение меры и педагогического такта – мудрости, чувства и отношения); 4) сочетание воли и сотрудничества; 5) сочетание понимания и счастья; 6) принцип принятия; 7) принцип «здесь и теперь»; 8) принцип личного прогресса и возвышения духовных потребностей.

Технологическое решение проблемы оптимизма предполагает четкое поэтапное описание его развития: 1) анализ исходной педагогической ситуации; 2) постепенное ее улучшение; 3) создание ситуации успеха; 4) подведение итогов. Технологическая сторона развития оптимизма включает в себя создание ситуации успеха, в которой:

- учет потребностей и стремлений личности предполагает *разумное воспитание*, которое должно быть понято как создание

благоприятных условий для развития оптимизма. Возможность и достичь успеха, самореализоваться, поверить в силу собственного «Я» и стать лучше предоставляется в ситуациях успеха;

- обеспечивается совокупность педагогических условий, среди которых: наличие педагогической стратегии, создание благоприятного эмоционального климата, предоставление студентам возможности взаимодействия, достижения учебных результатов и их адекватной оценки. Реализация этих условий демонстрирует возможность выбора, которая дает чувство самоконтроля и контроля над результатом, а также чувство нравственного обновления и начала грандиозных свершений;
- все педагогические *приемы и этапы* имеют «разрешительный» характер и позитивную направленность и ориентированы на личностный прогресс человека, его силы в совершенствовании себя и собственной жизни. Среди них похвала, система малых успехов, побуждающая двигаться «вперед и выше»; техника «вычерпывания плюсов», техника позитивных утверждений и ряд других.

5.3. Педагогические условия развития оптимизма у будущего учителя: благоприятный психологический климат

Научный интерес к проблеме исследования объясняется общей социальной нестабильностью и кризисом в системе образования, а также возрастающей потребностью общества и государства в грамотных и компетентных людях, способных к преодолению трудностей в различных областях собственной жизни, обладающих определенным запасом жизнестойкости и уверенности в условиях кризиса.

Осознание человеком собственной силы, ценности, понимание, каким набором великолепных качеств он обладает, открывает доступ к своим ресурсам и достижению вершин в избранной профессии. В таких условиях «двойка» студента на экзамене или проблемы учителя на работе, в некоторых случаях не пугают и не вызывают у оптимистичных персон стрессовую реакцию.

Оптимистично-ориентированные педагоги знают, что предпринять в случае неудачи и как сохранить позитивный настрой, который поддержит мотивацию к профессии и укрепит волю в преодолении трудностей.

Относительно устойчивый настрой, который формируется в коллективе на основе эмоциональных и учебных отношений, получил в педагогическом менеджменте название социально-психологического климата.

Благоприятный социально-психологический климат создает условия для сохранения здоровья.

Возрастание актуальности создания оптимистического климата вызвано следующими противоречиями:

- между ориентировкой педагогов на личностную модель учебно-воспитательной работы, предполагающую развитие инициативы и самостоятельности, развитие навыков ответственности и уверенности студентов в себе – с одной стороны; и неспособностью педагога осуществить процесс обучения и воспитания на основе веры в человека и в его возможности;

- между значительным повышением эмоциональных и учебных нагрузок, с одной стороны, и побуждением студентов к ответственности и познавательной активности, – с другой;
- между господствующим авторитарным стилем преподавания и необходимостью повысить уровень самостоятельности, учебной компетентности и познавательной активности студентов;
- использование преимущественно обучающих технологий, в ущерб воспитательным;
- между высокой теоретической подготовкой преподавателей, знанием ими способов реализации личностно-ориентированного подхода и слабое использование технологий, дающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;
- знание ряда здоровьесберегающих технологий и недостаточное развитие у учителей личностных качеств, необходимых для реализации здоровьесберегающих технологий (толерантности, доброжелательности, чувства юмора и др.).

Выявленные противоречия обнаруживают необходимость так обучать и воспитывать студентов, чтобы они смогли потом вырастить здоровыми и счастливыми своих детей, будучи им достойным примером.

Все противоречия обнаруживают также необходимость отказа от стрессовой тактики авторитарной педагогики; от интенсификации учебного процесса, т.е. от увеличения темпа и объема учебной нагрузки, вызывающего стресс.

Не менее опасно в современной образовательной ситуации чувство страха, которое к сожалению, испытывают многие студенты на экзаменах. Своим проявлением чувство страха обязано следующим ситуациям:

- преподаватель предлагает учебные задания, которые изначально превышают реальные учебные возможности студентов, а затем в жесткой форме требует его выполнения;
- преподаватель знает типичные ошибки и недостатки студента, и всякий раз стремится подчеркнуть их.

Постоянно поучая, акцентируя внимание на промахах и недостатках, мы формируем у наших воспитанников устойчивое чувство вины и стыда, что ведет к развитию устойчивой установки личности на ее неполно-

ценность и ущербность. Поэтому современные технологии воспитания, ориентированные на укрепление здоровья построены не на чувстве вины и стыда, а на стимулировании, прежде всего их положительных чувств: успеха, оптимизма и веры в свои силы и способности.

При изучении социально-психологического климата мы исходили из определения здоровьесберегающей технологии как условия обучения (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); а также как соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям учащихся.

Тогда здоровьесберегающая технология выступает в качестве благоприятного условия обучения. Таким условием может стать оптимистический климат.

Создавая оптимистический климат, мы опираемся на принцип: соблюдения баланса между педагогическими требованиями и личностными возможностями студента. 1. Посильные учебные задания повышают вероятность правильного и самостоятельного их выполнения. 2. Выполнение учебного задания (на зачете или тестировании) пополняет успешный опыт студента, повышает его уверенность в себе и собственных силах. 3. Постепенное усложнение учебных заданий развивает способности студента и его стремления к самосовершенствованию и личностному росту. Принцип способствует здоровьесбережению. Наличие посильных учебных заданий дает студентам опыт успеха и радости.

Выявляя сильные стороны личности, и опираясь на ее достоинства, мы обнаруживаем в человеке то «доброе начало», о котором говорил Ж.-Ж. Руссо, раскрываем «позитивную сущность личности», которую считал врожденной К. Роджерс. В этом реализуется другой принцип – опоры на положительное.

Соблюдая принцип опоры на положительное, достаточно искренне и умело находить то, что действительно заслуживает одобрения или восхищения. Это необходимое качество для педагога, разделяющего идеи «позитивной» и здоровьесберегающей педагогики. Находить качества студента, достойные похвалы, можно всегда, как бы ни была трудна жизнь. Более того, чем она труднее, тем важнее расцветить ее яркими красками – это один из принципов психологии

здоровья и педагогической психотерапии. Как известно, положительными эмоциями и чувствами преподаватель добивается значительно большего взаимопонимания со своими воспитанниками, что является наивысшей гарантией успеха его воспитательной миссии.

Недостаточная научная разработка вопросов структуры оптимизма, приемов и методов; условий, влияющих на эффективное формирование его как фактора здоровьесбережения, обусловили теоретическую актуальность нашего исследования.

С целью наиболее полного обоснования актуальности и определения степени изученности данной проблемы мы обратились к анализу философских, психологических и педагогических работ разных лет и направлений.

В философии оптимизм (лат. наилучший) – это убеждение и вера в лучшее будущее, в возможность торжества добра над злом. Сама возможность оценки мира в смысле добра и зла предполагает утверждение за человеческой личностью и ее сознанием принципиального значения и способности в выстраивании собственной жизни с опорой на лучшее.

О необходимости педагогического оптимизма (который позволяет видеть что-то хорошее у любого плохого ученика) и опоры на «положительный фонд личности» говорили еще советские педагоги А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. В частности широко известен принцип педагогического оптимизма А.С. Макаренко и его идея заграничной радости.

В теории коллектива Макаренко речь идет о социальном оптимизме – позитивных отношениях, мажорном тоне коллектива. Такой оптимизм связан со стилем общения воспитателя и воспитанников. Когда речь идет об оптимизме, неуместен директивный стиль общения, так формирование оптимизма предполагает доброжелательный тон и уважительные, мягкие формы обращения.

Эта мысль созвучна идеям К. Роджерса о том, что изначально позитивная природа ребенка требует внимания, заботы, любви и развития, а не замечаний, наказаний с целью прекращения негативного поведения. Однако сказанное не означает, что наказания отсутствуют вовсе, в качестве таковых может выступать: естественное негативное последствие, о котором воспитанника необходимо предупредить или отказ во вни-

мании к негативным проявлениям личности (в разумных пределах: с соблюдением такта и меры). В крайнем случае, это могут быть сдержанные корректные замечания в сочетании с уважением к личности.

С позиции гуманистического подхода К. Роджерса оптимизм рассматривается как вера в человеческую природу, вера в, безусловно, позитивную, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается и развивается в соответствующих условиях. Создание благоприятного психологического климата позволяет задействовать все самое лучшее, свойственное самой природе человека и способствует его самореализации.

Гуманистические идеи и указанные принципы заложили научный фундамент для развития *педагогики отношений*, которую можно определить как «латентную» (скрытую) педагогику. Модель педагогики отношений подразумевает, прежде всего, приоритетную ориентацию в организации учебной деятельности на ценностные отношения, а не только на содержание деятельности. Формирование и развитие эмоционально-комфортных отношений, дающих личности внутреннюю защиту, становится главной задачей всего ученического сообщества, а не только педагога.

По убеждению В.А. Сухомлинского отношение ребенка к знаниям, к учению, в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу. В его сердце появляется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности» [4, С. 19–20].

Существует категория педагогов, проработавших достаточно, чтобы оценить характер сложившихся отношений, и в то же время еще не успевших притерпеться, чтобы махнуть на эти отношения рукой. Чаще всего это люди, которые проработали в учебном заведении от 10 до 15 лет.

Основанием для благоприятного психологического климата в учебной деятельности служит атмосфера каждого отдельного учебного занятия с его позитивным эмоциональным зарядом. Атмосферу занятия трудно подвергнуть анализу, она трудно уловима в педагогической практике в силу переменчивости настроения и нематериаль-

ной природы человеческих взаимоотношений. В научной литературе атмосфера урока трактуется как «нечто неуловимое, как аура, как облако настроений, как некое поле, в пространстве которого разворачиваются личностные события». Однако при этом можно передать ее общую направленность и характер, если выявить ее наиболее существенные признаки.

Так, К. Роджерс основой благоприятной атмосферы считал отношения, выстроенные по типу признания каждого человека, независимо от его состояния, поведения и чувств. Такие «помогающие» отношения выстраивает учитель. Он оказывает помощь, он уважителен к ученику, «чувствителен и восприимчив к его качествам, свободен от любой моральной и диагностической оценки, старается понять, что за человек перед ним: его склонности, способности, направления в развитии. В целом такое позитивное отношение к ученику подразумевает наличие педагогического оптимизма.

Создавая благоприятный психологический климат, учитель конгруэнтен (искренен), эмпатичен (способен к сопереживанию), понимает и помогает каждому в самовыражении. Желание учителя «разделить мысли и чувства группы» в ситуациях затруднения закладывает основы доброжелательных отношений.

В качестве составляющих доброжелательного отношения учителя выступают также чуткость и психологическая зоркость, строгость и требовательная доброта, уважение, терпимость и педагогический такт. Это своего рода проект доброжелательности, который способствует развитию у студентов мотива достижения успеха и активизирует их личностные качества: желание помочь, стремление к сплоченности, содружеству, эмоциональной поддержке, что наполняет учебную деятельность каждого сорадованием успеху товарищей и личностным смыслом.

Определяя атмосферу занятия как психологический настрой студентов, мы предполагаем, что создает его настроение группы, но поддерживает ее по большей части преподаватель. Именно ему следует уметь управлять данным явлением, направляя его в позитивное эмоциональное русло. В подтверждение сказанному приведем точку зрения В.Ю. Питюкова, который в основе благоприятной психоло-

гической атмосферы выявляет отношения «радости и одобрения» и при этом отводит учителю в их создании первостепенную роль: «Благоприятный эмоциональный фон создают подбадривающие слова и мягкие интонации; мелодичность речи и корректность обращений; открытая поза и доброжелательная мимика учителя» [202, с. 131].

С педагогической точки зрения благоприятный психологический климат представлен как совокупность относительно устойчивых взаимоотношений позитивной эмоциональной направленности между учителем и учащимися.

В основе такого рода отношений лежат позитивные ожидания от поступков, действий и линии поведения студента, который в свою очередь стремится оправдать надежды своего ближайшего окружения, сверстников, преподавателя, родителей. Эмоциональная поддержка ученика значимыми для него людьми становится мощным стимулом к достижению результата. В случае совпадения личностных и социальных ожиданий результат будет пережит школьником как положительный и оценен им как успешный. Отношения доверия, взаимоуважения и помощи, способствующие успеху; определяют психологическое самочувствие и работоспособность личности, формируют чувство социальной и эмоциональной защищенности, способствуют общению и проявлению позитивных сторон его «Я».

Это значит, что в условиях оптимистично-ориентированного климата существует реальная возможность личностной самореализации и продуктивной совместной деятельности между преподавателем и студентом.

Создание такой среды обучающей, воспитывающей, развивающей, которая способствует наиболее полному раскрытию «позитивной природы личности», обеспечивает ей условия для формирования интереса к учению, максимальной творческой самостоятельности и активности. В этом и состоит суть педагогической заботы о здоровье студента.

Итак, в основе здоровьесберегающей технологии – *оптимистический климат*, тот, что связан с развитием интеллектуальных способностей студента. Она основывается на активной педагогике, в основе которой деятельностный подход, активные формы и методы обучения: поисковые, творческие, проблемные. Это и самостоятельные посылы-

ные задания, и ведение тетради успеха, и прием «позитивных высказываний», и техника «эмпатического слушания»; и техника «вычерпывания плюсов», приемы похвалы и система малых успехов. Без всего этого нет, и не будет творчества, интереса и хорошего самочувствия.

Позитивный настрой – один из педагогических приемов, который снимает напряжение, восстанавливает здоровье и, более того, способствует повышению настроения у самого педагога.

Более того, создание позитивного настроения становится необходимым профессиональным умением педагога, которому для принятия решения иногда необходимо разрядить обстановку, отвлечься от серьезных проблем, улучшить настроение себе и окружающим.

Поэтому в учебных курсах «Основы педагогического мастерства», «Имиджология» мы проводим практические занятия и семинары с элементами тренинга, который хорошо зарекомендовал себя и используется нами в течение ряда лет (впервые апробирован в 2003 году).

В дальнейшем оптимизм выступает в качестве буфера перед трудностями, он становится копинг-ресурсом личности.

Эмоциональное благополучие у будущего учителя открывает пути для дальнейшей реализации всего развивающего потенциала его возможностей. Нет эмоционального благополучия у личности – нет развития, поскольку человек в этом случае тратит больше сил на защиту, а не на действительное свое развитие. Возможность создать оптимальное эмоциональное благополучие в учебной деятельности обеспечивает создание оптимистического климата и приоритет «педагогики отношений» над «педагогикой дел».

Итак, создание оптимистического климата можно считать здоровьесберегающей технологией, так как (основные положения):

- здоровьесберегающие технологии – те психолого-педагогические технологии, программы и методы, которые направлены на воспитание личностных качеств (в т.ч. оптимизма), способствующих сохранению и укреплению здоровья;
- оптимизм имеет несколько содержательных трактовок: 1) личностный – такое качество личности, которое способствует сохранению духовного здоровья; 2) педагогический оптимизм – умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы,

«проектировать» в человеке лучшее, более сильное, более интересное; 3) социальный оптимизм – характер взаимоотношений между педагогом и воспитанником, оказывающий влияние на здоровье всех участников педагогического процесса.

- без доброты как фундаментальной основы всех педагогических приемов созидательного характера, результаты действий не принесут пользы ни тому, кто что-то делает, ни тому, для кого что-то делается. Можно назвать это «добрым началом», можно говорить об «идее добра», которая должна пронизывать все свершения. И «доброжелательность», и «добродушие», и «добросердечность»;
- позитивные взаимоотношения выступают в качестве ведущего фактора создания оптимистического климата.

Вывод: оптимистический климат может служить основой здоровьесберегающей технологии.

Научная новизна исследования: оптимизм рассматривается в качестве основы здоровьесбережения; уточнено содержание понятия «оптимизм» в его философско-педагогическом аспекте; создание оптимистического климата рассмотрено в качестве здоровьесберегающей технологии как упорядоченной совокупности средств, способов, орудий, техник, методов, методик, приемов и операций, способствующий сохранению и укреплению здоровья всех участников педагогического процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогический оптимизм педагога представляет собой профессионально-личностное качество будущего учителя, предполагающее его способность к конструктивному анализу и переработке негативной информации с целью обучения: «вынесения уроков» из прошлых неудач, умение их не повторять, а также достигать успеха и преодолевать трудности на пути к нему.

Введение в образовательную практику вуза Госстандарта и Профстандарта педагога – очередной этап модернизации российского образования, концепция, которая выдвигает новые требования к учителю как к личности и профессионалу, как к организатору учебной деятельности. Профессионально-личностное становление учителя происходит в рамках образовательного процесса в вузе: именно здесь закладывается основа позитивного мировоззрения и подхода к детям «с оптимистической гипотезой, пусть даже с риском ошибиться». Будущий учитель должен не только уметь взаимодействовать с воспитанниками, обладать коммуникативными навыками и конструктивно общаться, но и уметь учесть индивидуальные возможности каждого ребенка, способствуя его полноценному (оптимальному) развитию и счастью.

Особенностью профессиональной подготовки педагога должна стать гуманистическая и оптимистически-ориентированная направленность: не только искренняя вера в доброе начало каждого ученика, но и способность оказать помощь в трудных жизненных (учебных) ситуациях. Для того чтобы сделать учащегося личностью, убедить его в собственных силах, вселить в него уверенность, педагог должен сам обладать инициативностью, самостоятельностью, оптимистичным взглядом на жизнь. Обладание учителем высоким уровнем педагогического оптимизма предполагает его умение раскрывать творческий потенциал воспитанника, поддерживать его стремление в творческом самовыражении, создавать атмосферу благоприятной коммуникации и взаимопонимания; открытости и учета индивидуально-психологи-

ческих, возрастных и др. особенностей личности обучаемого. Умение педагога раскрыть свой творческий потенциал, поддержать в себе стремление в профессиональной самореализации и самовыражении добрым словом, участием и вниманием, является подлинным искусством и проявлением педагогического мастерства, которым должен овладеть и педагог. Проявление со стороны педагога чуткого отношения к ученику позволяет обучаемому поверить в собственные силы, умножая не только морально-нравственное, но и физическое здоровье. С педагогической точки зрения интересен оптимизм с позиции создания ситуаций успеха в учебной деятельности, а также при формировании положительного, позитивного, мотивационного настроения на учебную деятельность.

Студенты, имеющие оптимистичный стиль жизни и настрой, демонстрирующие оптимистичные объяснения причин собственных неудач, имеют более высокие и учебные достижения, поэтому оптимизм значительно влияет на высокий уровень учебной успеваемости, положительно связан с целями достижения успеха и эффективным использованием учебных стратегий. По этой причине, педагогический оптимизм является не только профессиональным качеством, но качеством личностным. Сказанное подтверждает, что оптимизм приобретаемое качество, но не исключает его природной предрасположенности к успеху.

Критериями педагогического оптимизма являются мотивация достижения, уверенность в себе, позитивное мышление и преодоление трудностей.

Наметилась тенденция, что часть психологов и педагогов (М. Зeligман, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) считают оптимизм благоприобретаемым навыком самосовершенствования, а часть (Ж.-Ж. Руссо, К.Р. Роджерс) – добрым началом, врожденным стремлением к достижениям. И то и другое утверждение не исключает возможности развить это качество.

Педагогический оптимизм как профессионально-педагогическое качество часто незаметен для окружающих, выражен в виде невербальной информации: в мимике, жестах, тональности речи, особенностей отношения не только к ученику, но и к себе, к собственным

успехам и неудачам. Здесь оптимизм как профессиональная компетентность выступает определенным современным стилем педагога.

Как следует из идей гуманистической психологии и педагогики (А.С. Макаренко, К. Роджерс) о человеке важно судить с оптимистических позиций и представлений, которая демонстрирует позитивную оценку глубинной, подлинной человеческой сущности.

Объединяет их – необходимость создания благоприятных условий, к коим мы относим создание ситуации успеха.

Создание ситуации успеха предполагает наличие педагогических приемов: похвалы, одобрения, подкрепления, эмоциональной поддержки и действенной помощи, достижение значимого учебного результата и оценки его как успешного. Поэтому сама ситуация успеха как совокупность позитивно направленных и конструктивных для развития личности педагогических приемов и условий способна изменять самооценку в сторону повышения уверенности в успехе.

Ситуацию успеха можно понимать как ряд педагогических условий, среди которых: конструктивное учебно-педагогическое взаимодействие, переходящее в сотрудничество; благоприятный психологический климат и технология, в основе которой вера в творческие, интеллектуальные силы и собственные возможности способствуют развитию педагогического оптимизма.

Наиболее эффективно и мастерски создать ситуацию успеха может педагог-профессионал уже обладающий оптимизмом, в то же время начинающий учитель, попадая в ситуацию успеха или включаясь в поэтапный процесс ее создания, реализует возможность учебного достижения и личностной самореализации, обретает веру в себя и оптимистическую уверенность в успехе. Так педагогический оптимизм (как профессионально-личностное качество учителя) укрепляется и находит свое подтверждение в ситуации успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абоносимова Е.В. Оптимизм как явление культуры: дис. канд. филос. наук. Тамбов, 2004. – 244 с.
2. Абрамова Г.С. Психология человеческой жизни: психология геронтопсихологии / Г.С. Абрамова. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 224 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности Текст / К.А. Абульханова-Славская. М.: Наука, 1980. 335 с.
4. Адамова Л.Е. Изменение самоотношения в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности: Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 211 с.
5. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. Киев: Освита, 1991. 111 с.
6. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 144 с.
7. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986.
8. Андреева Ю.В. Как воспитать ребенка оптимистом. Уфа. Академия ВЭГУ, 2011. 200 с.
9. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. канд. пед. наук / Ю.В. Андреева. Екатеринбург, 2003. 173 с.
10. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психологический журнал, 2005, т.26, № 3. С. 5–14.
11. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15, № 1. С. 3–18.
12. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб, Питер, 2003. 336 с.
13. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1984. 830 с.

14. Артемьева Т. В. О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях // Казанский педагогический журнал. 2011. №4. С. 118–123.
15. Асеева И.Н., Попкова Ю.А. Взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий поведения у медицинских работников различных специализаций // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2011. № 1(9). С. 63–75.
16. Асмолов А.Г. О моделях успеха в эволюции цивилизации // Этика успеха. 1996. Вып. 8. С. 10.
17. Аствацатуров А.Е. Философия научного оптимизма в решении планетарных экологических проблем. Дис. докт. философ. наук, Ростов-на-Дону, 2004. 354 с.
18. Афанасьева А.Н. Предпосылки формирования и развития оптимизма личности // Молодой ученый. 2013. №9. С. 341–344.
19. Бабошина Е.Б. Развитие модели культурного человека в истории образования // Образование и наука. 2003. № 4.(22). С. 7–20.
20. Батурин Н.А. Психология оценивания и оценки: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – ч.1. 106 с.
21. Белкин А.С. Ситуация успеха: Кн. Для учителя/ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 185 с.
22. Белюк Е.Г. Создание ситуации успеха для каждого ученика [Электронный ресурс] / Е.Г. Белюк, Н.С. Круглова // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №7-2. С. 67–68.
23. Богуславский В.М. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского: Дис. канд. пед. наук: Москва, 1986. 250 с.
24. Боташева Ш.Х. Социальный оптимизм и пессимизм как философская антропогема: дисс. докт. филос. наук. Ставрополь, 2002. 301 с.
25. Ботов В.М. Связь мотива достижения и индивидуально-психологических характеристик десятиклассников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1994. 29 с.
26. Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения: Кн. для учителя. / Сост. С.Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. 287 с.
27. Виндекер О.С. Взаимосвязь мотивации достижения с показателями оптимизма-пессимизма // Проблемы образования, науки и культуры. 2009. № 4(68).

28. Волков Б.С. К вопросу о развитии мотивов учебной деятельности студентов // Мотивы учебной и общественно-полезной деятельности школьников и студентов: Межвуз. сб. науч. тр. М., 1980. С. 102–109.
29. Волкова О.Н., Коссова Е.Г., Чехлатый Е.И. Исследование качества жизни здоровых людей и стратегий совладания в гендерном аспекте // Вестник психотерапии. Научно-практический журнал. 2005. № 13 (18). С. 65–75.
30. Володина Н.Г. Социальные и гносеологические основы оптимизма: Автореф. дис. канд. филос. наук. Казань, 1971.
31. Воробьева Е.В. Интеллект и мотивация достижений: психогенетический аспект // Валеология. 2003. № 4. С. 46–50.
32. Воронович Б.А. Созидательный потенциал человека. М.: Мысль, 1988. 188 с.
33. Воспитание оптимизмом: Записки дир. Загор. дет. дома для слепоглохонемых детей / А.В. Апрашев, 104 с. М.: Педагогика 1983.
34. Воспитание предприимчивости в школе // Попов А.Н., Орлов В.Б., Попова Е.А., Горшков В.В., Щербина А.Н. Челябинск: Урал ГАФК, 2003. 110 с.
35. Выживание человека: резервные возможности и нетрадиционная медицина. Первая международная конференция: Тезисы докладов (ЮНЕСКО), М., 1993. 208 с.
36. Гаджиева Н.М. и др. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 142 с.
37. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб, АО «Сфера», 1994. 160 с.
38. Гинзбург М.Р. Психология создания личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 43–46.
39. Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. 184 с.
40. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтения стратегий совладающего поведения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 2003. № 4. С. 30–36.
41. Головаха Е.И., Кроник А.А. К исследованию мотивации жизненного пути: Техника каузометрии // Мотивация личности: Феноменология, механизмы и закономерности формирования. М., 1962.

42. Головешкин В.Б. Ситуация успеха как средство формирования интереса к воспитательной деятельности у будущих офицеров. Дис.канд. пед.наук, Саратов, 2003. 165 с.
43. Головина С.Г. Роль психологической защиты в социально-психологических процессах в детском возрасте // Журнал прикладной психологии. 2003. № 6. С. 44–48.
44. Головкин Е.В. Формирование нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды. Дис. канд. пед. наук, Белгород, 2004.
45. Гольдман Н.М. Смех, да и только: Влияние смеха на организм человека // Здоровье. 2004. № 4. С. 19–21.
46. Гордеев М.Н. Влияние не директивных суггестивных методов на изменение личности в тренинговых группах. Дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 189 с.
47. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 220 с.
48. Гордиенко О.В. Формирование мотивации безопасности в профессиональной деятельности оперативного персонала атомной станции: Дис. канд. психол. наук. Обнинск, 2001. 139 с.
49. Гордин Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: Дис. д-ра пед. наук. М., 1979. 358 с.
50. Гордон М., Зарецкий В. Механизмы неуспешности: (В ст: Летняя школа как новая образовательная среда для детей группы риска). // Народное образование. 1999. № 5. С. 175–176.
51. Гречухина Т.И. Организационно-педагогические условия создания «ситуации успеха» в жизнедеятельности старшеклассников на основе проектной деятельности. Дис. канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2002. 190 с.
52. Грибал В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности. // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980. С. 85–90.
53. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1987. 286 с.
54. Гримак Л. П., Кордобовский О.С. Техники психической саморегуляции // Человек. 2001. № 5. С. 136.

55. Гриценко Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике (Сравнит. анализ отечеств. и зарубеж. макаренковедения): Дис. д-ра пед. наук. Тюмень, 1998. 291 с.
56. Грэй Д. Дети – с небес. Искусство позитивного воспитания. София, 2004. 400 с.
57. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик, или, Как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. М.: ТОО «Класс», 1993. 206 с.
58. Гумницкий Г.Н. Смысл жизни, счастье, мораль. М.: Знание, 1981. 64 с.
59. Гуревич Г.М. Профпригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 123 с.
60. Гурьянова М.П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Педагогическое общество России, 2005. 48 с.
61. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2003. 736 с.
62. Данилова Е.Н. Идентификационные стратегии: российский выбор // СОЦИС. 1995. № 6. С. 120–130.
63. Дементий Л.И. Ответственность как личностный копинг-ресурс в ситуации одиночества // Практическая психология и логопедия. № 1 (18), 2004. С. 21–26.
64. Демин А.Н. Достижение успеха в ситуации безработицы // СОЦИС. 2002. № 10. С. 46–56.
65. Дерюгин В. Теневая психология: Методы психологического воздействия и способы психологической защиты. М.: Изд-во Эксма, 2003. 320 с.
66. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
67. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001. 242 с.
68. Джумбаев Ю. Проблема счастья в марксистко-ленинской этике. Автореф. дис. канд. философ. наук. Ташкент, 1964. С. 12–13.
69. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.: Педагогическое общество России, 2002 с.
70. Дрюк М.А. Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм // Вопросы философии. 2004. №10. С. 102–113.

71. Дусавицкий А.К. Зависимость между интеллектом и тревожностью у учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 56–62.
72. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
73. Ефремов К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться // Народное образование. 2005. № 3. С. 118–122.
74. Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Социально-психологические эффекты организационного целеполагания // журнал практического психолога. 2005. № 2. С. 3–24.
75. Журавлев Д. Экзамен – способ проверки знаний или психологическое испытание. С. 124–132 // Народное образование. 2003. № 4. С. 125–126.
76. Зайверт Л. Контроль: как обеспечить успех и запланированный результат // Ваше время – в ваших руках: (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): Пер. с нем. / Авт. предисл. В.М. Шепель. М.: Экономика, 1990. 273 с.
77. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Педагогика счастья. СПб., 2002.
78. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте Дис. канд. пс. наук, М., 2006. 237 с.
79. Запороженко О.А. Тип личности «стойко» как объект изучения социологии духовной жизни. Дис. канд. психол. наук. Тамбов, 2003. 167 с.
80. Засыпкина Е.С. Ситуация успеха-неуспеха как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа. Дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2004. 177 с.
81. Зацепин В.И. Счастье как проблема социальной психологии. Львов: Вища школа. Изд-во при львовск. ун-те, 1981. 175 с.
82. Зегер Ф.Ф., Сманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления // Психологический журнал. 1997. Т.18. № 6. С. 35–44.
83. Зелигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Паблишер 2017. С. 15–127, 261–262.
84. Зелигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 340 с.
85. Зелигман М. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера. М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2014.

86. Зубарева С.Л. Ситуация успеха как средство воспитания интереса к профессиональной деятельности у будущих учителей: Дис. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 185 с.
87. Зыков М.Б. Как сформировать жизнеспособную личность в сельских условиях. М.: ЮНИТИ, 2006.
88. Ивлева В. Справочник карьериста / В. Ивлева, Т. Мазура. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 256 с.
89. Ильин И.А. Поющее сердце // Ильин И.А. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 1994. Т.3. С. 227–380.
90. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М.: Дарь, 2006.
91. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 2007.
92. Ирхин Ю.В. Психология успеха: Как влиять на людей и управлять собой: Зарубежный опыт: Советы и тесты выдающихся менеджеров и психологов по руководству людьми. М.: Изд-во Рос.ун-та дружбы народов, 1992. 39 с.
93. Ительсон И.Б. Об особенностях формирования самоконтроля // Вопросы психологии. 1961. № 2. С. 15–16.
94. Каган А.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
95. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). СПб.: Петербург – XXI век: ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. 160 с.
96. Казин Э.М., Никифорова О.А., Гуль В.И. Анализ факторов, определяющих качество педагогической и психофизиологической адаптации младших школьников // Валеология. 2003. № 4. С. 21–27.
97. Как добиться успеха // Психологические аспекты деятельности классного руководителя. / Сост. В.И. Петрушин. М., 1996. С. 8–10.
98. Как добиться успеха: Практические советы деловым людям / Под общ. ред. В.Е. Хруцкого. М.: Политиздат, 1991. 510 с.
99. Каленов А.А. Содержание технологии создания ситуаций успеха для формирования субъектности у старшеклассников в образовательной среде школы [Электронный ресурс] / А.А. Каленов // Гуманитарный трактат. 2017. №7. С. 10–13.
100. Калинина М.В. Учитель как психотерапевт // Психологические знания в помощь учителю: Заочный семинар школьных психоло-

- гов: Сб. научно-методических трудов / Под ред. М.М. Лукьяновой. Ульяновск, 1998. С. 3–13.
101. Кант И. Опыт некоторых рассуждений об оптимизме (1759) // Кант И. Соч.: в 6 т. М., 1964. Т. 2.
 102. Кант И. Собр. соч. в 8 т. М., 1994. Т. 2.
 103. Карацуба Т.К. Особенности жизненного и профессионального становления единственных детей в семье: Дис. канд. психол. наук. М., 1998. 221 с.
 104. Карелова Г.А. Философский подход в воспитании оптимистического отношения к жизни личности // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 4–6.
 105. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.П. Зинченко и Ю.М. Жукова. М.: Прогресс, 1989. 712 с.
 106. Ким А.Л. Критика онтологического доказательства как основания гносеологического оптимизма. Дис. канд. философ. наук, Томск, 2005. 143 с.
 107. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни. М., 1991. 247 с.
 108. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ. Дис. канд. филос. наук. М., 2003. 145 с.
 109. Козин Д.Г. Психологические особенности школьных отличников и троечников: от детства до взрослости. Дис. канд. психол. наук. М., 2000. 196 с.
 110. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и ее безопасность. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
 111. Кондракова С.О. Ситуация успеха как фактор обучения в трудах отечественных педагогов: XIX–XX веков. Дис. канд. пед. наук. Белгород, 2008. 186 с.
 112. Корнилова Т.В. Методологические проблемы принятия решений // Психологический журнал, 2005, т. 26, № 1. С. 7–17.
 113. Коротаева Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации // Директор школы. 2002. №2. С. 38–44.
 114. Краткий словарь справочник медицинских терминов. Р/нД. Изд-во «Феникс», 1999. 384 с.

115. Круглова Л. Что делает человека счастливым? // Народное образование. 1996. № 8. С. 26–28.
116. Круглова Н.Ф. Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная неуспешность // Журнал прикладной психологии. 2003. № 6. С. 19–21.
117. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005, Т. 26. № 2. С. 5–15.
118. Крюкова Т.Л. Оптимизм/пессимизм в совладающем поведении субъекта: межпоколенческий аспект // Психологическое исследование: теория, методология, практика: Сб. м-лов II Сибирского психологического форума. 30 ноября – 1 декабря 2007. Томск: Томский государственный ун-т, 2007. С. 236–242.
119. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. М.: Пед. общ-во России, 1999. 121 с.
120. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. Книга для каждого, кто ставит перед собой цель. М., 1993. С. 45–48.
121. Кужельная И.П. Оптимизм и пессимизм как системные явления сознания общества. Дис. канд. философ. наук, Харьков, 1984. 198 с.
122. Кузнецова С.А. Пространственно-временные и личностные аспекты жизненного пути северян: Дис. канд. психол. наук. М., 1999. 190 с.
123. Кузьмина З.В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: Автрреф. дис. канд. психол. наук. М., 1973. 17 с.
124. Купченко В.Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: Дис. канд. психол. наук. Омск, 2004.
125. Курпатов А.В. Средство от страха. СПб.: Издательский дом «Нева», М.: «ОЛМА-ПРЕСС» Инвест, 2003. 256 с.
126. Кэрол Э.У. Безграничные возможности. М., 1994. 189 с.
127. Лапатын А. Создание ситуации успеха – основа гуманизации образовательного процесса // Народное образование. 2004. № 8. С. 143–147.
128. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик. Дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 1996. 127 с.

129. Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися / И.А. Ларионова // Педагогическое образование в России. 2014. №9. С. 198–206.
130. Лебедеико А.А. Радость как педагогическая категория в концепции гуманной педагогики: Дис. канд. педагогических наук. М., 2004. 186 с.
131. Леви В.Л. Везет же людям... М.: Физкультура и спорт. 1988. 256 с.
132. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991. 255 с.
133. Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи и благодати божией, свободе человека и начале зла / Лейбниц Г.В. Соч-я в 4 т. М.: Мысль, 1989. Т.4. С. 49–413.
134. Лиликталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в адаптации к образовательному процессу вуза. Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2000. 178 с.
135. Лищук В.А., Мосткова Е.В. Механизмы восстановления // Валеология. 2004. № 1. С. 4–13.
136. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
137. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 154–158.
138. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Анцыферовой Л.И. М.: Наука, 1978. С. 156–172.
139. Лопатин В.В., Лопатина А.Е. Русский толковый словарь. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1998. 832 с.
140. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров госслужбы. Дис. докт. психол. наук. М., 2004. 501 с.
141. Лунина Г.В. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников. Дис. канд. пед. наук: М., 1995.
142. Лысенко М.В. Место стратегий извинения в гармонизации межличностных отношений. Дис. канд. филолог. наук. СПб., 1999. 214 с.
143. Лях Т.И. Формирование личностно-значимого учебно-познавательного мотива: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1981. 23 с.
144. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1987. 23 с.

145. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности. Л., 1983. 176 с.
146. Магун В.С. Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы // СОЦИС. 1996. – № ¾. С. 29–48.
147. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. М.: Издательство Юрайт, 2016. 249 с.
148. Макаренко А.С. Педагогижимают плечами // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 138–218.
149. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М: Изд-во АСТ, 2015. 703 с.
150. Макаренко А.С. Правильно воспитывать детей. Как? М: Изд-во АСТ, 2013. С. 10–17.
151. Макаренко А.С. Собр. соч. в четырех томах. Книга для родителей. М., 1987. Т. 4.
152. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. / А.С. Макаренко. М.: Акад. пед. наук РСФСР. 1958. Т. 4. 532 с.
153. Макаров М.И. Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в отечественной нравоучительной литературе второй половины XIX начала XX века. Дис. докт. пед. наук, М., 2014. 374 с.
154. Максвелл Дж. Как превратить неудачи в ступени к успеху / Джон Максвелл; пер. с англ. В.М. Баженов. Мн.: Попурри, 2006. 256 с.
155. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: Книга для учителя-воспитателя / Л.И. Маленкова. М.: Пед. о-во России: Издат. дом «Ноосфера», 2000. 126 с.
156. Мантрова М.С. Ситуация успеха как фактор развития позитивного образа «Я» современного подростка [Электронный ресурс] / М.С. Мантрова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №2(151). С. 151–158.
157. Мартыненко О.Б. Механизмы порождения страха (анализ литературы) // Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 24–25.
158. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: «Рефл.- бух»; Киев. «Ваклер», 1997. С. 49.
159. Маслоу А. Самоактуализация: Пер. с англ. // Психология личности: Тексты. М., 1982. С. 108–117.
160. Маслоу А.Г. Мотивация и личность: СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
161. Медицинский словарь (Oxford) Том 1. (А-М): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1998. 592 с.

162. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации. Дис. канд. психол. наук, СПб, 1999. 194 с.
163. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика: Пер. с итал. Д. Петрова. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 76 с.
164. Минигалиева М.Р. Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании. Дис. канд. психол. наук. М.: 1999. 275 с.
165. Мирцхулава Р.Л. Воздействие эмоциогенной ситуации оценки на эффект функциональной установки: Дис. канд. психол. наук: Тбилиси, 1986. 126 с.
166. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999. 192 с.
167. Михайлов Г.С., Секач М.Ф. Психическая устойчивость и безопасность человека // Журнал прикладной психологии. 2003. № 1. С. 2–4.
168. Михайлова Н.Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц (в связи с задачами психодиагностики, психогигиены и психопрофилактики): Дис. канд. психол. наук. СПб, 1998. 198 с.
169. Михайлова О.И., Нуркова В.В., Назлоян Г.М. Автопортрет как средство саморегуляции личности // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 100.
170. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1991. 120 с.
171. Молодиченко Т.А. Проблема акмеологизации профессионала в аспекте социального развития общества // Практическая психология и логопедия. 2004. № 3(10). С. 9–15.
172. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым?: Пер. с англ. / Предисл. В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова. М.: Прогресс, Изд-во Агентства «Яхтсмен», 1994. 192 с.
173. Монтень М. Опыты: В 3-х кн. Кн. 3. М.: Голос, 1992. 416 с.
174. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. 2. С. 118–127.

175. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т.7. № 1(25). С. 175–189.
176. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности // СОЦИС. 2003. № 12. С. 87–95.
177. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. № 2.
178. Мухамедьянов С. Ориентируй человека на жизнь: Философские рассуждения на темы жизни и смерти человека // Ватандаш. 2000. № 1. С. 137.
179. Мысли, идеи, принципы А.С. Макаренко в современном образовании. Сборник докладов республиканских Макаренковских педагогических чтений (Абакан, 21 декабря 2007 года) / Ред.-составитель В.В. Лушников. Абакан: редакционно-издательский отдел ГОУ ДПО ХРИПК и ПРО «РОСА», 2007. 140 с.
180. Натанзон Э.Ш. Организация успеха в учении // Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М.: Просвещение. 1991. С. 135–137.
181. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал – 1995. № 2. С. 5–22.
182. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. М., 1999.
183. Никитин В. Н. Психология телесного сознания. М.: Алтейя, 1999. 488 с.
184. Николаев В.Г. Месть как предмет социологического интереса: предисловие к публикации текста У. Макдаугалла. / Российский журнал: социальные и гуманистические науки. 2003. № 3. Серия // Социология. С. 127–138.
185. Никомокина М.И. Атрибуция успеха и неудачи в процессе межличностного познания в группе: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1986. 18 с.
186. Нугаев Р., Нугаев М.А. Качество жизни в трудах социологов США // СОЦИС. 2003. № 6. С. 100–105.
187. Ньюмен Б. 10 фантастических способов добиться успеха / Б.Ньюмен; пер. с англ. Е.Г. Гендель. Минск: «Попурри», 2008. 112 с.

188. О любви к жизни, о смерти и о «тайнах иного бытия». М.: Знание, 1992. 64 с.
189. Оганян О.А. Развитие принципов и методологических основ профессиональной адаптации к сложным видам деятельности: Дис. докт. техн. наук. М., 1999.
190. Осмачко Н.В. Жизненные стратегии студенческой молодежи в социокультурном пространстве России: социологический анализ. Дис. канд. социол. наук. Владивосток. 2005. 260 с.
191. Осмельченко Е.Л. Стилевые стратегии занятости и их особенности // СОЦИС. 2002. № 11. С. 36–47.
192. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М., 1986. 189 с.
193. Основные принципы повышения мотивации к учению через создание «ситуаций успеха» / И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук // *Фундаментальные исследования*. 2009. №5. С. 7–8.
194. Павлов А.В. Индивидуальное постижение ситуации как философская тема: Дис. докт. философ. наук. Екатеринбург, 1995. 405 с.
195. Паркинсон С.И. Законы Паркинсона / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 446 с.
196. Парсонс Г. Человек в современном мире. Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1985. С. 245–286.
197. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997.
198. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: «Горбунок». 1992. 224 с.
199. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии // Психология личности и образ жизни / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1987. 220 с.
200. Пил Н.В. Сила позитивного мышления / Н.В. Пил; пер. с англ. Л.А. Бабук. 2-е изд. – Минск: «Попурри», 2008. 336 с.
201. Питер Дж., Лоуренс Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось. М.: Прогресс. 1990. 320 с.
202. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Гном – Пресс», Моск. городское пед. общ-во, 1999. 192 с. – / Гл.3. Создание ситуации успеха и неуспеха /.

203. Погорелова Е.Н. Тревога как фактор развития личности: Дис. канд. психол. наук, Таганрог, 2002. С. 73–86, 105.
204. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. М.: Владос, 2002.
205. Поливанов Е.И. Педагогические идеи Л.Н. Толстого как средство гуманистического воспитания подростков: Дис. канд. пед. наук: М., 2001, 116 с.
206. Посохова С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер.12. 2009. Вып.1. Ч.1. С. 12–24.
207. Правдина Л.Р. Влияние экстремальной ситуации на динамику социально-психологических характеристик личности. Дис. канд. психол. наук. Р/нД, 2004. 233 с.
208. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
209. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.
210. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал, 2005, т.36. № 2. С. 68–80.
211. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
212. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 480 с.
213. Пряжникова Е.Ю. Профорientация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 496 с.
214. Психофизиология. Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. СПб.: Питер, 2001. – С. 383.
215. Рахманкулова Н.Ф. Моя свобода и свобода другого // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия, 2003. № 6. С. 68–72.
216. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45–54.

217. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности в современном обществе: методология социологического анализа: Автореф. дис. канд. социол. наук, М.: Изд-во МГУ, 2000. 22 с.
218. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности // Социс. 1995. № 12. С. 100–1005.
219. Рейковский Я. Экстремальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
220. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах: Как стать собственным психотерапевтом. М.: Прогресс, 1992, 240 с.
221. Решетникова Е.М. Философское содержание понятий оптимизм и пессимизм, их познавательно-практическое значение: Автореф. дис. канд. филос. наук. Иркутск, 1969. 26 с.
222. Ривкин В.Л. Медицинский толковый словарь: Ок. 8 000 терминов. М.: Издательский Дом «Медпрактика», М., 2002. 236 с.
223. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995. 529 с.
224. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 478 с.
225. Рожков Д.М. Психологическая коррекция эмоционального мироощущения детей младшего школьного возраста. Дис. канд. психол. наук., Казань, 2005. 181 с.
226. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество? // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 98–105.
227. Романенко О.К. Практическая гештальттерапия. М.: Фолиум, 1995. 112 с.
228. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник Ростовского государственного университета, Выпуск 1, Часть 2, Изд-во РГУ, 1996. С. 132–146.
229. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога, №3-4, 2000. С. 218–235.
230. Ромек В.Г. Этика уверенности в себе // Журнал практического психолога, №9, 1999. С. 3–14.
231. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журн. практ. психолога. 2000. № 3-4. С. 218–235.

232. Ронгинская Т.И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям: Дис. докт. психол. наук. СПб. 1995. 292 с.
233. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. М., 1967. 140 с.
234. Руссо Ж.–Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. / Под ред. Г.Н. Джиблайдзе; Сост. А.Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
235. Рыбалкин Н.Н. Природа безопасности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2003. № 5. С. 36–52.
236. Рязских А.Ю. Социальный оптимизм учащейся молодежи в современном российском обществе. Дис. канд. социол. наук, Новочеркасск, 1999.
237. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют...: Психологический практикум. Дубна: Феникс+, 2002.
238. Самоукина Н.В. Психология оптимизма. М., 2006. 240 с.
239. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников. Дис. канд. психол. наук. Кострома, 2002. 177 с.
240. Сапрыкин В.А. Социальный оптимизм – решающий фактор успеха модернизации // Инновации 2012. № 5 (163). С. 85–88.
241. Саэлиан Р. Как стать счастливым / Пер. с англ. Н. Ярышева. М.: Агентство «ФАИР», 1997. 272 с.
242. Севостьянов А.И. Умейте властвовать собой // Прикладная психология и психоанализ. 2004. № 1. С. 3–13.
243. Селевко Г., Закатова И., Левина О. Воспитательная технология «Самосовершенствование школьника» // Народное образование. 2000. № 1. С. 144–165.
244. Селевко Г., Закатова И., Левина О. Воспитательная технология «Самосовершенствование школьника» // Народное образование. 2000. № 3. С. 98–111.
245. Селье Г. Стресс без дистресса. / Общ. ред. Е.М. Крепса; Пер. с англ. А.Н. Лука и И.С. Хорола. М.: Прогресс, 1979. 128 с.
246. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 224 с.
247. Сент-Джеймс Э. Живите легко и просто! СПб: Питер Пресс, 1996. 192 с.

248. Симмонс К. Стань самим собой / Пер. с англ. СПб. и др. Питер-пресс, 1997. 128 с.
249. Скворцова М.А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Скворцова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. 26 с.
250. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. / Отв. ред. Ю.П. Кудрявцев. М.: Пед. общество России, 2000. 102 с.
251. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам // Славина Л.С. Трудные дети. М. Воронеж, 1998. С. 27–217.
252. Славнов С.В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал, 2003, том 24, № 1. С. 82–90.
253. Слагаемые успеха: Этика. Психология. Экетет. М., 1993. 48 с.
254. Слостенин В. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. № 9. С. 41–42.
255. Смирнов А.В. Факторы успешности обучения студентов математике: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1975. 18 с.
256. Смирнова Л.В. Генезис феномена «ситуация успеха» в истории отечественной педагогики. Дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 218 с.
257. Смирнова Л.В. Генезис феномена ситуация успеха в истории отечественной педагогики. Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 19 с.
258. Смирнова Н.В. Проблема учебно-личностных достижений учащихся в контексте целей современного образования // Личностные достижения учащихся в образовательном процессе: Сб. статей. Оренбург. С. 10–21.
259. Созонов А.Е. Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестник моск. ун-та. Серия 14 Психология. 2000. № 3. С. 15–23.
260. Солнцева Н. Мотивационная основа педагогической деятельности // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 90–99.
261. Соловейчик С.Л. О первом и последнем в классе // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 33–40.

262. Солонцова Е. Уйдем от стресса // Народное образование. 2004. № 6. С. 240.
263. Степанов С. Как стать счастливым // Воспитание школьников. – 1995. 5. С. 30–33.
264. Степанова О.П. Преодоление неуверенности и тревожности, эффективное преодоление стрессовых ситуаций. Психокоррекционная программа: Методическое пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 53 с.
265. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59–74.
266. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учеб. пособие для вузов. Юнити-Дана, 2002. 607 с.
267. Субетто А.И. Педагогика счастья: поиск XXI века // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.13634, 04.08.2006.
268. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония // Этюды креативной онтологии. М.: «Логос», 1992. 204 с.
269. Судаков А.К. Любовь к жизни и запрет самоубийства в кантианской метафизике нравов // Вопросы философии. 1996. № 8. С. 54–65.
270. Супоницкая И.М. Успех и удача: отношение к труду в американском и российском обществе // Вопросы философии. 2003. № 5. С. 44–56.
271. Сухинская Л.А. Возложение и принятие ответственности за успехи и неудачи в группах с разным уровнем развития // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 35–43.
272. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия». 256 с.
273. Сухова С.Н. Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников. Дис. канд.пед.наук. Кострома, 2007. 292 с.
274. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т./ В.А. Сухомлинский. Киев, 1979. Т. 5. 680 с.
275. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. 270 с.
276. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К.: Рад. шк». 1985. 557 с.

277. Сычёв О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу / О.А. Сычев; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. 69 с.
278. Темницкий А.Л. Социокультурные факторы оптимизма современной молодежи России // Социологическая наука и социальная политика. 2016. № 4. С. 19–35.
279. Терещенко И.Е. Роль педагогической оценки в создании благоприятных условий для саморазвития и самореализации учащихся в процессе обучения. // Личность педагога в воспитательной системе: общение и саморазвитие: Межвузовский сб. науч. статей. Хабаровск, 1998. С. 105–110.
280. Титова Е.В. Влияние карьерной успешности супругов на отношения в семье. Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2001. 156 с.
281. Толстых А.В., Толстых Н.Н. Победитель не получит ничего // Этика успеха. 1996. Вып. 8.
282. Торопчин И.И. Метафоры и субличности: технология психологической помощи // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 139–146.
283. Троск В.А. Повышение психосоциальной адаптивности подростков в специальных физических упражнениях. Дис. канд. педагогических наук, Краснодар, 1998. 227 с.
284. Тулина Е.Г. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания. Дис. канд. пед. наук. Пятигорск, 1999. 250 с.
285. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 216 с. - / Гл. 4. Проблема успеха /.
286. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений; / Сост. А.П. Лебедев. Москва: Академия, 2001. С. 195–203.
287. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений; / Сост. А.П. Лебедев. Москва: Академия, 2001. С. 195–203.
288. Федоряк Л.М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни // Педагогика. 2005. № 4. С. 35–40.

289. Фелан Т.У. Воспитание без принуждения: Пер. с англ. Мн.: «Попури», 2006. 288 с.
290. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. 445 с.
291. Философский энциклопедический словарь. М.: Цифра, 1999. 576 с.
292. Финько И.Л. Учителю о развитии у учащихся мотива достижения успеха // Психологические знания в помощь учителю: Заочный семинар школьных психологов: Сб. научно-методических трудов. / Под ред. М.М. Лукьяновой. Ульяновск, 1998. Вып. 3. С. 13–18.
293. Фихте И.Г. Сочинения: В 2-х т. Т. 1. СПб., 1993. С. 15.
294. Фихте И.Г. Назначение человека. СПб, 1905.
295. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–63.
296. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб: Речь, 2000. 286 с.
297. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 295.
298. Фромм А. Азбука для родителей, или как помочь ребенку в трудной ситуации. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. 319 с.
299. Фромм Э. Революция надежды. О гуманизации технологического общества. / Пер.с англ. Н.Г. Коротовская, Е.Г. Руднева. Отв.ред. П.С. Гуревич. М.: Айрис-пресс, 2005.
300. Харрис Т.Я. Я – хороший, ты – хороший: Сокр. пер. с англ. М.: Соль, 1993. 171 с.
301. Харроу А. «Ха-ха терапия: Смехотерапия // Здоровье. 2004. С. 24–25.
302. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 176 с.
303. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. / Пер. с нем. Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. - / Т. 1. 406 с. Т. 2. 391 с.
304. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации. Дис. канд. психол. наук. СПб, 2001.
305. Хубер Р. От «Этики характера» к «этике личности» // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 66–71.
306. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников. Дис. докт. пед. наук. М., 2001. 299 с.

307. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2008. 192 с.
308. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009. 607 с.
309. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2014. 607 с.
310. Цахаева А.А. Развитие адаптивного поведения в образовательном этнопространстве. Дис. докт. психол. наук. Махачкала, 2002. 508 с.
311. Целищева Н. Ситуация успеха для каждого учителя // Народное образование. 2000. № 1. С. 87–107.
312. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: Дис. канд. психол. наук, Челябинск, 2001. 157 с.
313. Чеботарев С.С. Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе. Дис. канд. психол. наук. Белгород, 2002. 196 с.
314. Чернер С.Л. Опыт формирования деловых качеств личности // Педагогика. 1998. № 5. С. 28–34.
315. Чудновский В.Э. Психологические состояния оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–13.
316. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции. Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58–69.
317. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии 2005. № 2. С. 18–31.
318. Шаталов В.Ф. О факторах успеха // Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М: Педагогика, 1989. С. 110–119.
319. Шафажинская Н.В. Психологический анализ саморегуляции личности в процессе социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза. Дис. канд. психол. наук, Москва, 1982. С. 9, 15, 39, 48–49.
320. Шведов М.Ш. Человек как незавершенная завершенность // Вопросы философии. № 2. 2004. С. 177–180.
321. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973.
322. Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Психология личности в услови-

- ях социальных изменений, Под ред. Абульхановой-Славской К.А., Выловиковой М.И. М.: ИПАН, 1993. С. 21–35.
323. Шер Б. Игры, создающие настроение / Б. Шер; пер. с англ. Н.Ю. Жильцова. 2-е изд.- Минск: «Попурри», 2007. 224 с.
324. Шмелев А.Г. Введение в экстремальную психосемантику. М., 1983.
325. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Шопенгауэр А. О воле в природе. Мир как воля и представление. М.: Наука, 1993. Т.2.
326. Шурыгина И. Неуспешный отличник и благополучный двоечник...// Народное образование. 2000. № 3. С. 113–117.
327. Щукина Е.Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов. Дис. канд. психол. наук. М., 1998. 174 с.
328. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии: практикум. М.: Юрайт, 2017. 224 с.
329. Щуркова Н.Е. Наказание как позитивный метод воздействия // Сов. педагогика. 1969. № 6. С. 39–43.
330. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. общество России, 1998. 250 с.
331. Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3-х томах. Около 60 000 терминов. / Гл. ред. Б.В. Петровский. М.: Советская энциклопедия, Т.1. А – Йореса способ. 1982. 464 с.
332. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып. 8. Новое поколение выбирает успех? / Под ред. В.И. Бакштановского, В.А. Чурилова. Тюмень-Москва: Издание центра прикладной этики: ЮГРА, 1996. 222 с.
333. Ярушкин Н.Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности. Дис. докт. психол. наук. СПб, 1998. 406 с.
334. Ястребов В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков. Дис. канд. пед. наук, Волгоград, 2004. 208 с.
335. Ястребов В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков: автореф. дисс. канд. пед. наук. Волгоград: ВГПУ, 2004. 25 с.
336. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. L., 1967.
337. Atkinson J.W., Feather N/T/ A theory of achievement motivation. N.W., 1966. 392 p.

338. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*. 1977. 84, pp. 191–215.
339. Berg G. Knowledge of strategies of dealing with everyday problems from childhood through adolescents // *Rev. psychology*. 1989. Vol. 25. № 4, pp. 607-618.
340. Clack R.A., Tecvan R., Ricciuti H.N. Hope of success and fear of failure as aspects of need for achievement. *Journal of psychology*, vol. 53, 1956, pp. 182–186.
341. Fisher S. *Stress and strategy*. London: Erlbaum, 1986. 278 p.
342. Gagy N.V. *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, 1976.
343. Goldstein P. The conception of coping. / Cohen F. (Ed.) *Stress, appraisal and coping*. New York, 1989, pp. 73–98.
344. Heckhausen H. *The anatomy of achievement motivation*. N.Y.–L., 1966. P. 4.
345. Huber R.M. *The American idea of Success*. Pushcart Press, 1987. Kinner R.F., Krumboltz J.D. *Procedures for successful career counseling* // N.C. Cysbers ea. *Designing Careers: Counseling to enhance education, work, a. Lessure*. San Francisco; London: Jossey. Bass, 1986, pp. 307–355.
346. Kanasz T. Роль надежды и оптимизма в современной культуре // *NB: культуры и искусства*. 2013. № 5. С. 47–69.
347. Lazarus A.A. *Multimodale Verhaltenstherapie*. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie. 1978.
348. Lazarus A.A. On assertive behavior: A brief note // *Behavior Therapy*. 1973. 4, pp. 697–699.
349. Locke E.A., Latham G.P. *Goal Setting: A Motivational Technique. That Really Works*. NJ, 1984.
350. Maslow A.N. *Motivation and personality*. 2.ed. New York e.a.: Harder and Row, 1970. 369 p.
351. Mc. Clelland. What is the effect of achivement motivation training in the schools? NJ. 1972.
352. Moors R., Tsy V.D. The crisis of physical illness coping with physical illness. N.Y. 1977, pp. 152–210.
353. Muller D., Spuhler R. The effects of experimentally induced changes self-concept on associative learning. – In.: *Journal of psychology*, 1976, vol. 92, pp. 89–96.

354. Murray E.J. Motivation and Emotion. NY., 1964.
355. Peters R. The Concept of Motivation. NY., 1960.
356. Rodgers C.R. The actualizing tendency in relation to «motives» and to consciousness // Nebraska symposium on motivation. – M.R. Jones(ed.). Lincoln, NB: University of Nebraska Press, 1963. Vol.11, pp. 1–24.
357. Rogers C.L. A theory of the therapy personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In sketch (Ed) Psychology: A State of science (v.3). N.Y. – Mc Craw-Hill, 1959, pp. 23–26.
358. Rosenberg M. Society and adolescent self-images. Princeton, 1965, pp. 39–75.
359. Rosenberg M., Kaplan H. /Eds/. Social psychology of self-concept. Arlington Heights, 1982, pp. 3–19.
360. Seligman M. Depressive attributional style / M.E.P. Seligman, L.Y. Abramson, A. Semmel, C. von Baeyer // Journal of Abnormal Psychology. 1979. Vol. 88, pp. 242–247.
361. Seligman M.E.P. Helplessness: On Depression, Development. San Francisco, 1975.
362. Seligman, M.E.P. Learned Optimism. NY Knopf, 1991, pp. 101–127.
363. Smith H.C. Psychology of Individual Behavior. N.Y., 1964.
364. Supper D.E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. 1985. N 43, pp. 1–8.
365. Vitaliano P.P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems // Health Psychology. 1990. Vol. 9 (3), pp. 348–376.

Научное издание

Юлия Владимировна Андреева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ОПТИМИЗМА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Монография

Компьютерная верстка, обложка *Р.В. Орлов*

ISBN 978-5-907208-17-9



9 785907 208179

Подписано в печать 07.11.2019.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 11,68.
Бумага типографская. Заказ №0711ПР.
Тираж 500 экз.

По вопросам приобретения
и издания литературы обращаться по адресу:
Издательство «Научно-инновационный центр»
ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия
тел. +7 (923) 358-10-20

Электронная почта: monography@nkras.ru
Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru