

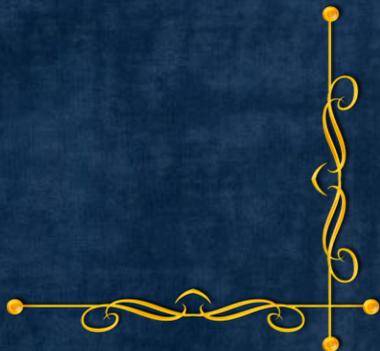
**Ю. В. Андреева**

**ФЕНОМЕН ОПТИМИЗМА  
В ФИЛОСОФИИ И  
ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА**

**в контексте создания ситуаций успеха  
по типам радости**

**Монография**

**2023**



БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ

Ю. В. Андреева

**ФЕНОМЕН ОПТИМИЗМА В ФИЛОСОФИИ И  
ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА**  
в контексте создания ситуаций успеха по типам радости

Монография

Санкт-Петербург  
Научные технологии  
2023

УДК 159.9:37  
ББК 74  
А65

Рецензент:

*Тахир Мажитович Аминов* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»

А65 Андреева Ю. В. Феномен оптимизма в философии и педагогике XX века в контексте создания ситуаций успеха по типам радости: монография / Ю. В. Андреева. – СПб.: Научное издание, 2023. – 272 с.

ISBN 978-5-907804-18-0

В монографии впервые представлен в целостном виде феномен оптимизма с точки зрения различных (от классических до современных) философских подходов: философии жизни; экзистенциализма и феноменологии. Дана педагогическая интерпретация понятиям: «духовно-верный оптимизм» Ивана Ильина; «трагический оптимизм» Виктора Франкла.

В педагогическом контексте монография посвящена классическим теоретическим и методическим основам проблемы развития оптимизма как качества преодоления трудностей и достижения успеха. Раскрыты философские и психологические механизмы развития оптимизма. Охарактеризован процесс формирования оптимизма как профессионального и личностного качества педагога. Предложена модернизация педагогических идей и приёмов «завтрашней радости» Антона Макаренко; «радости познания» Василия Сухомлинского; «радости сотрудничества» Шалвы Амонашвили. Теоретическое обоснование феномена оптимизма в педагогической науке и в образовательной практике представляет определённый научный интерес и вносит определённый научный вклад в развитие образования.

Монография предназначена для широкого круга читателей.

УДК 159.9:37  
ББК 74

ISBN 978-5-907804-18-0

© Андреева Ю. В., 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕИ ОПТИМИЗМА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	28
1.1. Общенаучные основы становления идеи оптимизма .....	28
1.2. Просвещенный оптимизм в педагогических воззрениях «раннего» И. Канта.....	38
1.3. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: парадоксы и методологические основания .....	41
1.4. Рационально-деятельный оптимизм в педагогической этике.....	52
Выводы по первой главе .....	58
ГЛАВА II. ПРЕДПОСЫЛКИ КОНЦЕТУАЛИЗАЦИИ ОПТИМИЗМА В ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА .....	61
2.1. Категория радости в философско-педагогических концепциях XX века .....	61
2.2. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики «завтрашней радости» А. С. Макаренко .....	70
2.3. Гносеологический оптимизм как философское основание концепции радыи познания в педагогике В. А. Сухомлинского.....	79
2.4. Модернизация опыта А. С. Белкина в создании ситуаций успеха по типам радости .....	86
2.5. Оптимизм в теории достижения успеха М. Зелигмана.....	97
2.6. Ситуация успеха как возможность развития радости в учебно- педагогическом сотрудничестве .....	117
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ ОБОСНОВАННОГО ОПТИМИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	126
3.1. Становление и развитие идеи педагогического оптимизма в отечественной педагогике сотрудничества.....	126
3.2. Авторская классификация моделей оптимизма (по ресурсу преодоления учебных трудностей) .....	141
3.3. Понятие «педагогический оптимизм» как профессионально- личностное качество учителя .....	149

3.4. Проявления педагогического оптимизма в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя .....	155
3.5. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха .....	162
Выводы по третьей главе .....	171
ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ .....	173
4.1. Концептуальные принципы развития оптимизма у будущего учителя... ..	173
4.2. Три закономерности в развитии оптимизма будущего учителя .....	180
4.3. Педагогическая технология развития оптимистической уверенности в успехе на основе радости учебно-педагогического сотрудничества .....	189
4.4. Педагогические условия развития оптимизма у будущего учителя .....	204
4.5. Общая характеристика педагогических условий, обеспечивающих достижение желаемых учебных результатов .....	216
Выводы по четвёртой главе .....	230
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	234
БИБЛИОГРАФИЯ .....	238

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Повышение интереса к проблеме развития оптимизма как форме профессиональной адаптации и приобретаемого жизненного навыка обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в современном обществе. Неустойчивость, часто непредсказуемость социальных процессов предъявляют повышенные требования к личности, которой необходимо, с одной стороны, соответствовать социальным требованиям, с другой - сохранять внутреннюю стабильность и равновесие.

В современных условиях всё более отчётливой становится тенденция к признанию ценности человеческой индивидуальности и, соответственно, возможности самореализации человека как профессионала и как личности, в условиях свободного и продуктивного взаимодействия с социальной средой.

Однако эта определенная социальная свобода требует от личности высокого самоконтроля, ответственности и самостоятельности, чтобы, среди множества возможностей, не всегда благоприятных, выбрать правильный путь, который может привести к успеху в будущей профессии. И если большинство взрослых людей готовы к сознательному осуществлению такого выбора с учетом всех возможных позитивных и негативных последствий, то молодые люди не всегда способны к осуществлению выбора, в силу недостаточной личностной зрелости и несформированности адекватной временной перспективы. Поэтому юноши и девушки особенно уязвимы, подвержены негативному влиянию социальной среды.

Большинство выпускников школ, не имея ясной жизненной перспективы, поступают учиться в вуз, руководствуясь мотивами экономической выгоды и высокого заработка, которые может сулить получение высшего образования, а не в соответствии со своими желаниями, потребностями и жизненными запросами.

Актуальность оптимизма сохраняется в связи с тем, что в таких условиях важно знать, какие личностные качества и копинг-ресурсы помогают людям юношеского возраста не только эффективно противостоять различным

жизненным трудностям, но и уметь преобразовывать свою жизнь к лучшему. Оптимизм называют затратным ресурсом жизнеспособности, который позволяет личности преодолевать негативные реалии жизни, при условии, что у личности есть возможность сохранять самоконтроль и контроль над собственной жизнью.

Актуальность исследования возрастает также в соответствии с потребностью юношеского возраста в обретении и открытии собственного «Я», а значит, связана с осознанием личностью собственной индивидуальности; появлением у нее жизненных планов и установок на сознательное построение собственной жизни. Так или иначе, оптимизм связан с вопросом становления «Я».

Сам оптимизм трактуется как способность вести свою жизнь к новым свершениям посредством познания и разума (Зелигман М.); как способность преодолевать трудности (Сартр Ж.-П., Больнов О., Муздыбаев К.) и осознавать свое жизненное предназначение. Единой трактовки или концепции развития оптимизма нет, но междисциплинарный анализ показывает, что этот пробел можно восполнить, обращаясь к авторским изысканиям и исследовательской активности философов, психологов, социологов, педагогов прошлого и современности.

В педагогическом ракурсе оптимизм рассматривается как вера в подлежащие развитию способности.

В этих условиях как никогда ранее возрастает роль школы и преподавателя в учебно-воспитательном процессе и ставит в ряд острейших проблему становления и развития оптимизма будущего учителя.

Концепция российского образования и введение нового ФГОС ВПО диктует новые требования к личности будущего учителя как ключевой фигуре преобразовательной деятельности. Профессиональный стандарт, в третьей своей части, отражает требования к личностным качествам педагога и 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»<sup>1</sup>

В обновленную систему образования должен прийти педагог с новым типом мышления, эмоционального реагирования и действия, способный реализовывать задачи, определяемые государственным заказом.

Особенностью профессиональной подготовки учителя должно стать ее гуманистическое начало: искренняя вера в каждого ученика, опора на положительное в нем, признание самоценности каждой личности, способность помочь ей в трудных жизненных ситуациях. Для того чтобы сделать учащегося личностью и убедить его в собственных силах, вселить в него уверенность, учитель сам должен 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 ситуации успеха.

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,

---

<sup>1</sup> Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции. Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 68.

методов, форм, средств образования в соответствии с задаваемыми государством целями и приоритетами.

История человечества и философско-педагогическая мысль доказала, что качественное позитивное развитие общества возможно только в случае, если в основу деятельности личности будут положены принципы гуманизма и оптимизма, которые в педагогической практике основаны на ощущении радости, через которое раскрывается творческий и интеллектуальный потенциал личности, ее природные задатки, характер и воля.

**Степень разработанности проблемы.** Впервые категория «оптимизм» анализировалась Демокритом, Сократом, Аристотелем, но введена в научный оборот в философию К.Г. Лейбницем, поддержана ранним И. Кантом и И.Г. Фихте. Среди современных философов и педагогов (Коджаспирова Г.М. и др.) есть приверженцы, которые придерживаются трактовки *оптимизма как убеждения*: представления о том, что в мире господствует положительное начало, добро. Для нашего исследования наиболее ценным представляется то, что в их трудах оптимизм раскрывается как способ мышления человека и связывается с его активностью и деятельным становлением «Я».

Позже в экзистенциальной теории личности (Больнов О., Роджерс К., Франкл В., Фромм Э.) оптимизм выступает *как мотивация достижения успеха*, как *врожденное свойство личности*, связанное с «тихим голосом разума» (К.Роджерс); «с уверенностью в со смысле жизни, поиском ее рациональной основы и практическим навыком выживания и преодоления трудностей на пути к успеху».

С точки зрения пессимизма и этики (Швейцера А.; Ницше Ф.) оптимизм выступает как врожденная воля к жизни, которая противостоит пессимизму как приобретенному убеждению. Именно воля к жизни сохраняет нас и саму нашу жизнь. Сам человек ассоциируется с волей к жизни. В условиях возможности утраты жизни именно воля к жизни спасает человека и охраняет его. Воля к жизни, словами А.Швейцера, – «компас для плавания, которое я должен совершить ночью и без карты» в океане жизни.

Философ, основатель позитивного экзистенциализма О. Ф. Больнов говорит о надежде и успокаивающей уверенности, путь к которой лежит через осознание человеком неустранимости, 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. Ф. 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.

Перед лицом самой смертельной опасности защищают человека такие ценности жизни как: благодарность, доверие, терпение, утешение, надежда. 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.

О. Ф. Больнов утверждает, что оптимизм зарождается в семье, благодаря любви матери, и в дальнейшем ребенок испытывает доверие к жизни и идет на контакт с миром. В основе всех условий воспитания лежит защитное окружение дома и семьи (Больнов, 1999).

У В. А. Сухомлинского, например, «защитное воспитание» – это необходимая посылка здорового развития и воспитания. В такой атмосфере

ребенок может развиваться правильным образом, и перед ним откроется мир, наполненный смыслом (Сухомлинский, 1980).

И у В. А. Сухомлинского, и у О. Ф. 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.

*Для педагогики ценны также и выводы М. Зелигмана относительно причин оптимизма – по его мнению, эти причины формируются в детстве.* Психолог 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» [8, с.125]. Утрачивая потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху [Там же, с.127].

Откуда появляется детская беспомощность, которая закрепляется у взрослого и влияет на его достижения негативным образом? М. Зелигман видит три возможности. Во-первых, обвинительный стиль матери. Ребенок постоянно слышит негативные оценки в свой адрес и в адрес других людей – так он приобретает привычку в основном ругать, а не хвалить себя, 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, эффективность решения происходящих в детстве семейных и личных кризисов. Если они были успешно преодолены, то вырастает оптимист, если нет – пессимист.

М. Зелигман призывает преподавателей быть осторожными с критикой и замечаниями, особенно в вузах, поскольку обучающиеся находятся уже в таком

возрасте, когда природный оптимизм детства стремительно убывает. Если студенты 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.

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. 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.

В концепции К. Роджерса о *полноценном* функционировании и счастье *оптимизм* понимается как *врожденный феномен стремления к успеху* и наиболее полному воплощению лучших качеств человеческой природы. Он может проявлять себя в высшей потребности человечества: в самореализации, т.е. во врожденном стремлении «делать хорошо то, что уже делаешь и делать хочешь». Здесь оптимизм представлен как природная мотивация достижения успеха, которая, однако, может быть задавлена в силу, либо внутренней причины: собственной неуверенности; либо по причине внешнего характера: недопонимания со стороны общества. Самореализация – это не единичное действие, а как процесс «проживания» своего отношения с миром, она требует «благоприятного психологического климата», который педагоги могли бы

создавать и сделать учение «значимым» (термины Роджерса К.), 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 предложил человеку взгляд на себя со стороны, с целью помочь ему стать выше обстоятельств и преломив объективно складывающуюся ситуацию, стать строителем себя и своей судьбы. Тогда даже страдание, если оно конструктивно переработано и воспринимается как школа жизни и форма обучения, обогащенная жизненным опытом, приобретает нравственную цену. Развивая эту идею, современный философ Ю.М.Орлов, автор концепции саногенного мышления, в книге «Восхождение к индивидуальности» среди способов развития оптимистического мышления называет «раздумывание» отрицательных эмоций» с целью их погашения. Таким образом, переосмысленное переживание дает силы для преодоления трудностей на пути к успеху.

Российская психология (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Рогов Е.И., Столяренко Л.Д.) является активным ответом позитивной психологии США. Современная *отечественная психология оптимизма* (Джидарьян И., Гордеева Т.О., Самоукина Н.В., Сычев О.А. и др.) рассматривает оптимизм как *особенность*, которая определяет поведение человека в кризисных ситуациях, т.к. связана она с надеждой, радостью и другими социальными эмоциями, которые можно *тренировать и культивировать*. Философы (Шепель В.М.) рассматривают 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.

Методологическим основанием в изучении оптимизма послужила философская концепция человека И.Ильина «Поющее сердце», в которой «духовно-верный оптимизм» не дается от рождения и здоровья, а приобретается в духовном созревании человека, в осознании своего жизненного предназначения. Основой нашему исследованию также послужила концепция

С.Л. Рубинштейна, в советском периоде творчества которого преобладала экзистенциально-гуманистическая проблематика и субъектно-деятельностный подход, а также желание написать «книгу сердца» (о человеческих отношениях, желаниях, потенциальных возможностях, смысле жизни, этике, любви). В данном исследовании за одну из основ взята гуманистическая концепция В.А.Сухомлинского с книгой «Сердце отдаю детям». В оптимизме человек проявляет себя наилучшим образом, раскрывает свои самые сильные стороны и намечает масштабно-значимые цели, обретает смысл жизни, достигает успеха, выступает как истинная личность, проявляет реальное Я и положительные эмоции.

В прагматизме оптимизм *приобретаемое качество личности, тесно связанное с такими категориями как цель, ожидание, приписывание успехов, мотивация достижения, стресс, преодоление и настойчивость*. Это не только практический навык извлекать пользу, но и аналитическое умение – вычерпывать плюсы (Жданов О.И., Карнеги Д., Финько О.).

Сегодня навыки позитивного анализа подробно рассматриваются в когнитивной и позитивной психологии США (Карвера Ч., Шейера М., Зелигмана М., Чихенмихали М., Пила Н.В. и др.). Их подход строится 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 у человека достаточно уверенности в конечном успехе, он продолжает действовать даже перед лицом значительных трудностей. Отдельная заслуга в этом вопросе принадлежит философу и психологу М. Зелигману и его последователям в России (Муздыбаев К., Сычев О., Ромек Вл. и др.), оптимизм здесь – стратегия адаптации и достижения успеха, способность стать выше обстоятельств и вести свою жизнь к новым свершениям.

В российскую педагогическую науку категория «оптимизм» вошла благодаря работам А.С.Макаренко. Оптимизм А.С. Макаренко выражен

категорией «завтрашней радости», построением «оптимистической перспективы», постановкой перспективы-цели как возможностей, которые предоставлены ребенку педагогом, двигаться вперед и становиться лучше. Позже в педагогической критике его работ «завтрашняя радость» получает интерпретацию «оптимистической гипотезы».

В классической педагогике оптимизм *приобретаемое профессиональное качество хорошего учителя, которое выражается* в чутком, отзывчивом отношении к детям и сочетается с высокой требовательностью к ним. Чаще всего – это качество учителя, которое 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 современной и народной педагогике (Волков Г.Н., Пряжников Н.С. и др.) оптимизм предполагает взгляд на человека с позиции его *деятельного* развития и крепко связан с надеждами, жизненными планами, «завтрашней радостью» и рассматривается как *уверенность, сохраняемая в сложных обстоятельствах жизни*. Оптимизм – приобретаемое (не врожденное) качество педагога, которое необходимо ему на момент поддержки ребенка в жизни; на этапе его личностного становления; на этапе помощи в профессиональном самоопределении; при выборе им своего жизненного пути и при осознании им своего профессионально-личностного предназначения.

В рамках профориентационного (Пряжников Н.С.) и компетентностного подхода (Маркова А.К., Натанзон Э.Ш.) оптимизм *не врожден, а приобретаемое качество*. Оптимизм можно отнести к человековедческой компетенции в целом (труды Сухомлинского В.А., Шепеля В.М.); аттаракционной (Панасюк А.Ю.); ассертивной, феликсологической (Макаренко А.С., Роджерс К., Зелигман М., Щуркова Н.Е.), фасилитационной, в частности. Так, А.К.Маркова включает оптимизм в профессиональную индивидуальную компетентность, наличие которой указывает на зрелость человека в профессиональной деятельности. Индивидуальная компетентность – владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии. В рамках профессиональной

компетентности оптимизм – и личностная, и профессиональная черта, которая трансформируется, благодаря индивидуальной компетенции, в индивидуальный стиль педагогической деятельности.

*Педагогическая специфика* также и в том, что последователи А.С.Макаренко постоянно говорят об участии в судьбе ребенка, о необходимости создания «школы радости», «радости познания», «оптимистической уверенности в успехе» (Сухомлинский В.А.); «радости сотрудничества» (Амонашвили Ш.А.), «будущей радости» и о создании ситуаций успеха по типам радости (Белкин А.С.).

Для повышения уровня педагогического оптимизма важен подбор методов и инструментов для достижения желаемого результата (Хьелл Л., Зиглер Д., Андреева Ю.В., Лунина Г.В., Рыбникова Н.А. и др.). Современные педагоги (Белкин А.С., Питюков В.Ю., Щуркова Н.Е.) говорят преимущественно о создании условий, способствующих достижению успеха в учебной деятельности.

В технологиях создания ситуаций успеха по типам радости А.С.Белкина, мы усматриваем концептуально-педагогические основы развития оптимизма у будущего учителя. Сегодня ситуация успеха представлена совокупностью приемов, которыми должен овладеть педагог, чтобы помочь личности поверить в собственные силы, приобрести навык конструктивной деятельности на основе знания, *что* делать в случае неуспеха. Ситуация успеха, как благоприятный способ организации учебной деятельности, позволяет предположить, что оптимизму можно научиться через познание (в некоторых случаях – интуитивное постижение) и преобразование окружающего мира и себя к лучшему. Это своего рода *дидактика оптимизма*.

Анализ оптимизма отражен в немногочисленных диссертационных работах последних лет: по философии (Абоносимовой Е.К., Боташевой Ш.); по педагогике 2017 года (Араксиевой З.А.) и в научных монографиях: Абоносимовой Е.В., Андреевой Ю.В., Батурина Н.А., Белкина А.С., Сычева О.А. и др. Однако, в исследуемом нами аспекте, педагогический оптимизм, как

профессионально-личностное качество педагога, раскрывается в недостаточном объеме.

Как показывает ретроспективный анализ, теоретические основы проблемы развития оптимизма учителя в современной педагогике отдельно не разработаны и не отвечают актуальным запросам государственного заказа на выпускника высшей школы и требованиям, разработанным новыми федеральными государственными образовательными стандартами.

Итак, актуальность исследования обусловлена насущной потребностью в решении проблемы развития оптимизма у будущего учителя и возможностью использования (для решения данной проблемы) технологии создания ситуации успеха в образовательном процессе вуза.

Данное утверждение согласуется с растущим интересом педагогической науки к инновационным и классическим технологиям воспитания, обучения и развития.

На основании научного анализа и опыта педагогической деятельности определено проблемное поле исследования, выразившееся в ряде **противоречий**:

*на социально-педагогическом уровне* – между требованиями федерального государственного стандарта к компетентному специалисту, способному к мотивации на учебную деятельность и созданию ситуаций успеха и слабым использованием технологий обучения, передающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;

*– на научно-теоретическом уровне* – между целесообразностью развития у будущего учителя педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами ситуации успеха и недостаточной научно-теоретической разработанностью данного вопроса в педагогической литературе; 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;

– на *психолого-педагогическом уровне* – между необходимостью повышения учебной мотивации и познавательной активности, общей значимости учения и отсутствием у будущего учителя профессиональных навыков и личностных качеств, помогающих в создании благоприятных и значимых ситуаций учения, общения и личностного роста, таких как ситуация успеха;

– на *дидактико-методическом уровне* – между необходимостью использования будущими учителями ситуаций успеха и радости в процессе обучения и слабой разработкой методического обеспечения; между поиском инструментальных и ресурсных возможностей обучения и способностью будущего учителя раскрывать личностный потенциал воспитанника, поддерживать его стремление к успеху и самореализации.

Выявленные противоречия определили исследовательскую **проблему**: как развить оптимизм в рамках высшей школы и обучения, как эффективно использовать педагогические ресурсы, средства ситуации успеха: способы и методы одобрения, благодарности, похвалы, техники и технологии познавательной деятельности для эффективного развития оптимизма у будущего учителя. Исходя из сформулированной проблемы, была предложена **тема исследования**: **«ФЕНОМЕН ОПТИМИЗМА В ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА»** (*на основе создания ситуаций успеха по типам радости*).

**Цель диссертационного исследования** состоит в разработке и верификации педагогической концепции развития оптимизма у будущего учителя и ее эффективной реализации в процессе создания ситуаций успеха в обучении студентов высшей школы.

**Объект исследования** – процесс развития оптимизма у будущего учителя в образовательном процессе вуза.

**Предмет исследования** – педагогическая концепция развития оптимизма у будущего учителя с использованием в образовательном процессе вуза педагогического ресурса ситуации успеха.

**Гипотеза исследования.** Оптимизм можно развить, если:

– наиболее перспективной областью развития оптимизма останется образование;

– проанализировано состояние разработанности проблемы развития оптимизма в теории и психолого-педагогической практике, уточнено содержательное наполнение понятия: «педагогический оптимизм»;

– определены основные идеи, педагогические закономерности, принципы, содержание педагогической концепции и механизмы ее реализации;

– выявлены ресурсные возможности ситуации успеха как психолого-педагогического средства, формы и технологии развития у будущего учителя педагогического оптимизма в опыте учреждений высшей ступени;

– оптимизм как представление о конечном результате будет подкреплен текущими результатами и доказан самой ситуацией успеха так, чтобы перед человеком открывалась возможность думать позитивно и на перспективу, строить свою профессиональную деятельность позитивно и на перспективу с планированием, достижением и оценкой значимых учебных результатов как успешных.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи исследования:**

1. Дать анализ разработанности проблемы в теории и педагогической практике, уточнить содержательное наполнение понятия: «педагогический оптимизм» как профессионально-личностного качества.

2. Разработать и внедрить в образовательную деятельность вуза педагогическую концепцию развития оптимизма: определить ее принципы, содержание и механизмы реализации.

3. Раскрыть ресурсные возможности применения ситуации успеха как средства, формы и технологии развития оптимизма в опыте образовательных

учреждений высшей ступени.

**Теоретико-методологические основы исследования** строятся на объединении научной проблематики педагогики и философских наук: гносеологии, диалектики, этики, аксиологии, которая определяет подход к развитию оптимизма в образовательном процессе вуза через «значимое» обучение будущих учителей способам мышления, эмоционального реагирования и действия в специально создаваемых ситуациях успеха.

Исследование построено на идее взаимодополнения методологических подходов, что позволяет увидеть возможности развития педагогического оптимизма с нескольких точек зрения. основополагающее значение для концепции исследования имели положения философской, социологической и педагогической антропологии, философии познания, философии образования, философии культуры, педагогической аксиологии (К.Д. Ушинский, Я. Корчак, Э. Фромм, А.С. Макаренко, К.Р. Роджерс, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили).

**Общенаучные основы** исследования составляют:

- концепции познания (диалогический метод Сократа и Платона, рационалистический метод Зелигмана М., антитетический метод Фихте И., диалектический метод Гегеля Г., феноменологический метод Роджерса К.);
- социально-лично-деятельностная концепция: гуманистически-экзистенциальный, феноменологический, коммуникативный, атрибутивный, когнитивный подходы. Философия Г.В.Лейбница, И.Г.Фихте, раннего И.Канта; философия прагматизма (У.Джемса и Дж.Дьюи); позитивного экзистенциализма (Ж.-П.Сартр, О. Больнов, Л.И. Анцыферова) и религиозная этика И.Ильина.

**Частнонаучные основы** исследования составляют:

- диалектическая концепция развития, познания и деятельности (И.Кант, И.Фихте, Г.Гегель);
- этическая концепция (свободы) И.Канта, которая учит о возможности и необходимости человека действовать нравственно в согласии с долгом и вне зависимости от внешних обстоятельств;

– философская концепция о деятельном «Я» (И.Г.Фихте), представляющей человека как субъекта деятельности, в которой воплощается идея прогресса и разума: человек – есть то, что он сам из себя делает, он – продукт деятельности и среды;

– философско-педагогическая *идея личностного прогресса*: личностного роста и профессионального самосовершенствования; «победного движения от незнания к знанию» (А.С.Белкин), «от беспомощности к оптимизму» (М.Зелигман) и движения от беспомощности к личным или коллективным усилиям (Ю.В.Андреева);

– философско-этическая концепция свободного человека (Э.Фромм, В.Франкл, Ж.П.Сартр, К.Роджерс);

– динамическая концепция характера (Э.Фромма);

– философская концепция подлинного существования с надеждой, верой и любовью (позитивный экзистенциализм О.Ф.Больнова), полноценного функционирования и счастья (К.Роджерса), оптимального функционирования и счастья (М.Е.П.Зелигмана);

– философская концепция духовности (Л.Н.Толстого, В.Франкла, Э.Фромма, Б.Л.Вульфсона, И.А.Колесниковой) и духовно-верного оптимизма И.А.Ильина;

– этико-аксиологическая концепция (Л.Н.Толстого, А. Швейцера);

– философское учение «Я» (И.Г.Фихте) и начала деятельностного подхода в педагогике;

– позитивная «Я» – концепция личности (К.Роджерса);

– концепция эволюции социальной эмоции надежды (А. Маслоу, Л.Тайгера, Нессе, М.Зелигмана, В.М.Шепеля).

*Дидактические основы* развития оптимизма как способа мышления, эмоционального реагирования и действия (рациональный, этический и практический оптимизм) обнаруживаются и конкретизируются в педагогике сотрудничества:

– концепция «завтрашней» радости (А.С.Макаренко);

- концепция радости познания (В.А.Сухомлинского);
- концепция радости сотрудничества (Ш.А. Амонашвили).
- технологические основы создания ситуаций успеха по типам радости (А.С.Белкина), в т.ч. по типу радости познания, а также в зарубежных теориях личности и гуманистических концепциях педагогики (Э.Берна, Я. Корчака, А.Маслоу, К. Роджерса).

Все эти концепции имеют гуманистический характер и представляют образование важнейшим способом приобщения человека к культуре и творчеству, ориентированному на его всестороннее развитие. К гуманизму примыкают такие философские направления, как антропософия, педоцентризм, свободное воспитание, позитивный экзистенциализм.

**Общая концептуальная идея исследования** состоит в том, что оптимизм является профессионально-личностным качеством, которое, с одной стороны выступает приобретенным навыком, а с другой – зиждется на природной предрасположенности и мотивации личности к успеху и самореализации. В неблагоприятных социальных и педагогических условиях эта личностная предрасположенность может угаснуть; тогда как в благоприятных – *развиться* и возрасти до уровня преодоления «негативных реалий жизни».

Развитие оптимизма требует создания благоприятной ситуации. Развитие оптимизма происходит на основе:

- 1) обучения управлению собственными мотивами к деятельности;
- 2) обучения самопознанию в ситуации 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 оптимизма 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.

Авторская концепция базируется на ряде концептуальных положений, определяющих содержание исследования.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Педагогический оптимизм – приобретаемое личностно-профессиональное качество будущего учителя, включающее мотивацию достижения, позитивное мышление, преодоление трудностей. Качество трансформируется и выражается в общей профессиональной оптимистической направленности педагога: к позитивному анализу (значимых учебных результатов) и продуманной педагогической стратегии (их достижения). Источником оптимизма является ситуация успеха по типу радости познания, благоприятный психологический климат с установившимися отношениями по типу радости сотрудничества и завтрашней радости.

2. Структурно-функциональная модель профессионально-личностного оптимизма педагога имеет многокомпонентную структуру (рациональный оптимизм; нравственный оптимизм; деятельностный оптимизм):

а) *рациональный оптимизм* – это модель мышления, приобретаемая как интеллектуальный навык позитивной интерпретации собственных успехов и неудач, которую можно развить в познавательной деятельности, где субъекты интерактивной стороны учебно-педагогического взаимодействия – носители отношений; б) *нравственный оптимизм* – это модель эмоционального реагирования, переживания радости от успеха, которое развивается в коммуникативной деятельности, *перцептивной стороне* учебно-педагогического взаимодействия, основанной на искренности (конгруэнтности), эмпатии, доверии, принятии, способности быть самим собой, здесь *субъекты-носители чувств*; в) *деятельный оптимизм* – это модель конструктивного поведения, приобретаемая как стратегия достижения успеха и преодоления трудностей на пути к нему, которая развивается в сотрудничестве, в процессе

самореализации, а также совершенствования воли, чувств и отношений с самим собой и миром. Преподаватель – скрытый помощник, советчик, консультант, который поддерживает, предоставляет студенту возможность духовной опоры, а студент активный участник образовательного процесса, который прилагает усилия к достижению успеха, преодолевает трудности на пути к нему и готов к сотрудничеству с учителем; *субъекты учебно-педагогического взаимодействия здесь – носители воли.*

3. Педагогическая технология поэтапного развития каждого компонента педагогического оптимизма воплощается в ситуации успеха, в рамках которой:

– 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 «запретительный» характер. Среди них словесные приемы: похвала, одобрение. Приемы интеллектуальной поддержки: «техника вычерпывания плюсов» (Карнеги Д.); техника «позитивного расклада» (Макаренко А.С.); «техника позитивных утверждений» (Финько С.Л.). Техники эмоциональной поддержки: «апелляция к собственному достоинству человека»: «Если не ты, то кто?» (Натанзон Н.Ш.); прием мотивировка или «Внесение мотива» (Белкин А.С.), прием «Эмоциональный всплеск» (Белкин А.С., Питюков В.Ю., Щуркова Н.Е.); приемы действенной помощи: инструктирование, «Даю шанс», система малых успехов, консультация, обращение за советом и др.;

– 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;

– предоставлены организационно-дидактические условия развития оптимизма: наличие педагогической стратегии, создание благоприятного эмоционального климата, предоставление студентам возможности взаимодействия, достижения учебных результатов и их адекватной оценки.

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

**Методы исследования.** Использовалась комплексная методика исследования, включающая изучение, анализ и обобщение философской и психолого-педагогической литературы, метод интерпретации и разработка педагогических основ развития оптимизма у будущего учителя.

В исследовании использовались методика цветописи А.Н. Лутошкина; авторский курс практических занятий с элементами тренинга; опросники мотивации достижения (Элерса, в интерпретации Т.О.Гордеевой, О.А.Сычева); тест преодоления трудностей – копинг-тест (Лозаруса-Крюковой).

**База исследования** – Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), г. Уфа; участники: студенты очного и заочного отделения педагогических специальностей (начальное образование); в количестве – 250 человек.

#### **Этапы исследования:**

Первый этап (2003 – 2011 гг.) – на основе комплексного анализа проблемы выработано представление об объекте и предмете исследования, определены сущностные и структурно-содержательные характеристики оптимизма; проанализированы научные подходы к его развитию, заложены основы для опытно-поисковой работы.

Второй этап (2011 – 2014 гг.) – исходя из итогов первого этапа, сформулированы концептуальные идеи, выдвинута рабочая гипотеза, уточнена цель и конкретизированы задачи исследования, разработана поэтапная технология развития оптимизма у будущего учителя и апробирована в опытно-экспериментальной работе, отобраны наиболее эффективные методики, проверены базовые гипотетические предположения.

Третий этап (2014 – 2024 гг.) – на основе обобщения полученных результатов исследования сформулированы основные выводы и подведены итоги работы, которые нашли свое отражение не только в тексте диссертационной работы, но и в публикациях, включённых в реестр ВАК Министерства образования и науки РФ, в монографиях, изданных России и за рубежом.

#### **Научная новизна исследования.**

1. Уточнено понятие «оптимизм» и предложена его современная педагогическая интерпретация в ситуации успеха.

2. Разработана педагогическая концепция оптимизма, в рамках которой обозначены педагогические принципы, приемы и педагогические условия, обеспечивающие его развитие.

3. Выявлены ресурсные возможности ситуации успеха по типам радости, использование которых существенно активизировало процесс развития оптимизма как профессионально-личностного качества будущего учителя.

4. Разработана и экспериментально проверена поэтапная авторская технология развития оптимизма у будущего учителя, воплощенная в создании ситуации успеха в образовательном процессе вуза.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– определены педагогическая сущность оптимизма как модели позитивного мышления; конструктивного эмоционального реагирования и преодоления учебных трудностей; выявлены его структурно-содержательные характеристики в профессионально-личностном портрете будущего учителя; уточнено содержание педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества

– на основе выработанных методологических подходов (*гуманистического, деятельностного, лично-ориентированного, компетентностного, оптимистического, вариативно-модельного*) определены основные педагогические идеи, закономерности и принципы развития оптимизма у будущего учителя;

– теоретически обоснована авторская технология, комплекс педагогических условий, поэтапное осуществление которых обеспечивает успешное развитие оптимизма как профессионально-личностного качества будущего учителя.

#### **Практическая значимость исследования в апробации:**

– содержательного влияния ситуации успеха, основанной на принципах: взаимодействия и диалога; анализа и понимания причин неудач; свободы выбора и адекватной оценки достигнутого;

– педагогического сопровождения будущего учителя в процессе создания ситуации успеха с учетом его оптимистической направленности, развитой посредством приемов действенной помощи, интеллектуальной и эмоциональной поддержки;

– авторской технологии развития у будущего учителя оптимизма как профессионально-личностного качества средствами создания ситуации успеха, которая включила в себя систему эффективных практических техник и технологий, оказавших результативное и эффективное влияние на процесс развития оптимизма, которые были внедрены в практику Академии ВЭГУ;

– обоснованных в диссертации закономерностей и принципов развития оптимизма, его структурных компонентов, критериев и показателей, соответствующего им диагностического аппарата, который может быть адаптирован к практике других вузов и использован при проведении мониторинговых исследований.

**Достоверность исследования** обеспечивается опорой на современные научные идеи философии, гуманистической психологии, классической педагогики и педагогики сотрудничества, взаимодополняемостью принципов и методов исследования, количественным и качественным анализом фактов, на основе которых сделаны обобщающие выводы.

#### **Рекомендации по использованию результатов исследования.**

Материалы могут быть использованы при разработке и реализации программ повышения квалификации педагогов; при конструировании педагогического

процесса в различных типах образовательных учреждений; в деятельности педагогов всех уровней и в рамках семейного консультирования по развитию оптимизма.

**Апробация результатов исследования** проходила в процессе работы автора в Академии ВЭГУ г. Уфы в течение 20 лет; в учебных курсах по педагогике и в спецкурсах: «Основы педагогического мастерства»; «Психолого-педагогический практикум»; «Профессиональная этика»; «Имиджелогия»; при участии и публикации статей и на Всероссийских конференциях (Екатеринбург, Челябинск, Уфа, Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Тамбов, Липецк, Краснодар, Елец, Казань и др.). на Международных конференциях в России (Уфа, Екатеринбург, Оренбург, Пермь) и за рубежом: в Сент-Льюисе (Штат Миссури, США, 2012); в Висбадене и Мюнхене (Германия, 2011-12 гг); Вестмаунте (Канада, 2012); в Праге (Чехия, 2013).

Авторская технология реализована в кружковой научной работе со студентами и подтверждена публикациями в вузовской газете, предназначенной широкому кругу читателей, а также в 29 журналах, рекомендуемых ВАК и 4 статьях, отраженных в международных базах научного цитирования (WOS, SCOPUS). По материалам диссертации опубликовано 4 монографии, 2 из них – издательством LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrücken, Germany.

# ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕИ ОПТИМИЗМА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Общенаучные основы становления идеи оптимизма

Методологическая база исследования позволяет снять противоположности 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 методологически 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 той мере, в какой он движется по пути своего 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, продолжена «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 самоценности личности*, советские педагоги (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) 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 непредвиденными обстоятельствами. Тогда 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 У.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. Так, вера у У. Джемса выступила позитивным способом 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 создал 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 – *навык объяснения своих неудач временными трудностями, а успехов – 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. Последователь М.Зелигмана, 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 выдвинули ситуацию выбора и личный опыт. Считалось, что совершая свой выбор, человек руководствуется собственными мыслями и оценками. Такое поведение, безусловно, было продиктовано «собственным умом» (см. ранее – И. Кант) и служило источником оптимизма, поскольку человек руководствовался 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 выработку 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 (Шепель В.М.), 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, «завтрашней 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» (Сухомлинский В.А.); «радости сотрудничества» (Амонашвили Ш.А.), «будущей радости» и создания ситуаций успеха по типам радости (Белкин А.С.).

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 (Макаренко А. С., Сухомлинский В. А., Амонашвили Ш. А.), чувства успеха (Ушинский К. Д.) подчеркивали, что это не эгоистическая, а социальная эмоция. Оптимистический принцип или принцип «завтрашней радости», 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 (Белкин А. С., Питюков В. Ю., Щуркова Н. Е.) 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 (Э. Ш. Натанзон, А. К. Маркова). Ситуация успеха представлена здесь 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 компетентного подхода оптимизм не врожден, а приобретаемое качество: его можно отнести к человековедческой компетенции в целом (труды Сухомлинского В.А., Шепеля В.М.); аттаракционной (Панасюк А.Ю.); 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 самооценки 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.*

## 1.2. Просвещенный оптимизм в педагогических воззрениях «раннего» И. Канта

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.

Здравомыслие, логика и разум Нового времени стоят у истоков перемен в отношении к жизни. Оптимистическое отношение характеризуется тенденцией «Всё только к лучшему в этом прекраснейшем из миров!» – тезисом основателя Берлинского университета – Готфрида Вильгельма Лейбница.

Лейбницевская традиция положила начало просвещенному оптимизму: тому, чтобы во всем видеть лучшие стороны и в самых сложных ситуациях не сломиться под их прессингом и оставаться человеком. В эпоху Просвещения человек учился рассчитывать на свои силы, жить своим умом и в этом трудолюбии – человек сам строил свою судьбу и преобразовывал к добру собственную жизнь. Такой человек правдив, трудолюбив, практичен и бережен те ценности, которых достиг он большим трудом. Принцип Г.В. Лейбница – опора на положительное был долгое время принят в классической педагогике. У Г.В. Лейбница были свои сторонники и противники.

Под влиянием Лейбница, И.Кант, в ранней своей работе «Опыт некоторых рассуждений об оптимизме» (1759 г.) И. Кант утверждал, что Бог должен обладать идеей совершенного мира. Этот трактат магистра Иммануила Канта был написан по случаю тогдашнего спора об оптимизме (о наилучшем из миров), к тому же в 1753 г. Берлинская академия наук объявила премию за лучшую диссертацию, посвященную исследованию учения английского поэта Попа, выражающегося в положении: *все во благо*.

В сочинении «Об оптимизме» И. Кант пишет так: «Именно потому, что из всех возможных миров, которые бог знал, он избрал только этот мир, надо

полагать, что он считал его наилучшим, и т.к. его выбор никогда не бывает ошибочным. *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] Это настоящая ода к жизни и песня о человеке, так у Канта любовь к человеку объединилась с любовью к жизни, а оптимизм с гуманизмом.

И.Кант от природы был веселого нрава и немного был склонен к сатире. Считая здоровье причастным бодрости духа, поддерживал его до глубокой старости. Не отличаясь особым здоровьем, он соблюдал гигиенический образ жизни, аккуратность его вошла в поговорку даже у точных немцев. Во всех поздних произведениях видна общая идея – динамизм. Незримо присутствует и *оптимизм*, если понимать его как *философское воззрение*, считающее, что *развитие жизни идет по пути совершенствования и как личную склонность человека во всем видеть положительные стороны и верить в успех*, и И.Канту они принадлежали в полной мере: 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 есть возможность выбрать лучшее. В момент выбора – есть то лучшее, в пользу которого человек действует; 3) при условии, что выбор остается за человеком, речь всегда идет о лучшем. Если человек имеет *свободу* и право выбора, тогда речь всегда идет о лучшем.

Основной вопрос философии И. Канта: «Что есть человек?» преследует цель – побудить человека выявить и проанализировать свои познавательные способности, чтобы правильно их использовать в изучении окружающего мира. По И.Канту девиз Просвещения призывает к *свободе* и звучит так: «Имей мужество пользоваться собственным умом!» Тезис оптимистичен, т.к. кропотливая работа по самосовершенствованию позволяет познающему

субъекту не опасаться будущего, а видеть, благодаря знаниям, личностные перспективы.

Педагогические воззрения философа И.Канта интересны в отношении к человеку. Человек – двуединое существо, которое одновременно принадлежит и миру природы и миру свободы. В мире природы он подчиняется естественной необходимости, а в мире свободы он 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. Человек, по И. Канту, – не идеал: от природы скорее зол, чем добр: животный эгоизм толкает его к злосердечию и коварству, несмотря на наличие задатков общительности и гуманности. Лишь как «вещь в себе», человек нравственен и в этом смысле – добр. Именно поэтому человек должен познать себя, чтобы отыскать в себе нравственные начала. И.Кант рассуждает о монадах Лейбница, монада – есть сила, имеющая определенную сферу деятельности. Сила «наполняет пространство», оставаясь неделимой, подобно математической точке. Здесь многие видят зародыш учения о т.н. потенциале. Отыскать в себе нравственные начала человек может путем самопознания, причем к совершенству он может только стремиться, но так его окончательно и не достигнув, слегка приблизиться к нему.

Педагогическая теория И. Канта о познании, свободе, назначении и нравственном долге человека сформировалась как итог и обобщение его личной педагогической практики. Во многих его философских трактатах содержатся обширные фрагменты по педагогике. Небольшой курс лекций для студентов так и назывался «О педагогике». Воспитание трактовалось И.Кантом как усовершенствование человеческой природы. Благодаря воспитанию человеческой природе можно придать такую форму, чтобы она соответствовала идеалу человечности. Поэтому дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего. Поскольку идеал человечности меняется с течением времени, то теория воспитания не может быть неизменной. Каждое поколение людей,

совершенствуя идеал человечности, обогащает теорию воспитания новыми знаниями и опытом. Воспитание как категория вечная здесь понимается философски как передача опыта от старшего поколения к младшему, благодаря которому человек получает уникальную возможность самосовершенствования. Конечной целью воспитания должно стать *всеобщее благо*.

### **1.3. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: парадоксы и методологические основания**

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 (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А.Леонтьев) 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 нереально, но возможно путем эмоционального постижения, с помощью чувств;

3) общество способно лишить личность неповторимого своеобразия и оригинальности, разрушить его самобытность и творчество. Под его негативным прессингом человек начинает жить неподлинно, не искренне, не аутентично, используя обман, болтовню и неискренность в целях защиты самого себя от других. Но именно общество, объединенное в коллектив, может выполнить по отношению к личности защитную функцию и создать для ее развития благоприятные условия. Так, например, О.Большов создал целую философию педагогической атмосферы.

Немецкий физик и философ-экзистенциалист О.Ф. Большов в 1950-ые годы предложил «позитивный экзистенциализм» – более оптимистический вариант этики личности. В кризисной ситуации человек идет не через страдание, вину, отчаяние, как в классическом экзистенциализме 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 – сознанием того, что его судьбу определяют высшие силы; благодарностью – чувством признательности к жизни, к окружению, к судьбе, признательности и их принятия.

Перед лицом опасности или смерти человек начинает жить подлинно («аутентично») и (как добавляет Большов) «с благодарностью и доверием к жизни».

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.

В своем повседневном существовании личность существует «неподлинным» образом. Мартин Хайдеггер выделил 3 модуса неподлинного бытия:

- болтовня (создание видимости истины, сокрытие ее);
- любопытство;
- двусмысленность.

О.Большов, 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 Большову, 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. Большов 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 психолог-экзистенциалист В. Франкл считал, что существование (экзистенция) человека зависит от того, нашел ли человек смысл своего бытия. Он 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, лишённому какого-либо конкретного образа надежды на спасение. Выраженный в такой форме пессимизм можно назвать иррациональным оптимизмом (Больнов, 1999).

О. 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 приспособлялся 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 потенциалов.

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. Ф. 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 – геронтогигиене.

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. Яркой, 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 самооценности 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.

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.

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», подкреплённой материальным успехом.

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

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.

#### **1.4. 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-реального 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 отказать 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 задавленным, 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 счастьем 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:

- значимое учение и благоприятный климат, которые позволяют 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, имеет 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. Сухомлинского поддержал и развил современный педагог и ученый Ш. 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 Роджерсу К.); это помощник, друг и старший товарищ (по Макаренко А.С., Сухомлинскому В.А.). 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 М. Зелигман назвал реалистичным. Вспомним, что еще А.С. 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.

## Выводы по первой главе

В первой главе была решена первая задача исследования, связанная с поиском методологических оснований развитию оптимизма в педагогике. Объединение и взаимодополнение методологических подходов позволяет снять противоположности и увидеть возможности развития педагогического оптимизма с нескольких точек зрения, а также всесторонне осмыслить его сущность. основополагающее значение для формирования концепции исследования имели положения философской и педагогической антропологии, философии познания, философии образования, философии культуры, педагогической аксиологии (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский; Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Фромм).

Так, в античной гносеологии оптимистическая сущность мышления человека рассматривалась Демокритом, Сократом, Платоном, Аристотелем, Эпикуром и считалась приобретаемой человеком по мере его развития от природного существа к своим духовным началам. 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, «кранним» И. Кантом. Они 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.

Обращение к немецкой классической философии периода ее расцвета позволяет осмыслить внешние условия и предпосылки развития оптимизма, раскрыть его сущность. Не существует ни одного фактора развития оптимизма, изолированного от влияния человека и окружающей его социальной среды.

Философская и педагогическая антропология как дисциплины, абсорбирующие знания о человеке, продуцируют круг идей методологически 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 связано с повышением уровня образованности, общего уровня интеллектуальной культуры с помощью воспитания и обучения, в утверждении высокой роли познания и размышления. Высокая значимость рационального подхода к жизни обоснована философами и педагогами, *представившими оптимизм как способ мышления* и, обусловившими появление концепций свободы, радости, познания и деятельности.

На вопрос как научить человека мыслить позитивно отвечает не только когнитивная теория Мартина Зелигмана, но и вся теория познания в целом. Среди способов мышления еще со времен Аристотеля выкристаллизовалась логика и этика, много позже у Г.В. Гегеля оформилась и диалектика. Причем путь к познанию не обязательно лежит через холодный расчет, иногда и чувства побуждают к размышлениям, эмоциональному постижению и пониманию смысла жизни вообще и значимого учения в частности. Путь к учению со смыслом лежит через познание и гуманное сотрудничество, но и еще через педагогическую любовь и радость учебного труда, а еще - через развитие в себе силы воли и умственных способностей, раскрытии в себе внутренних потенциальных сил, нравственных и философских начал. Все эти пути обнаруживаются в результате анализа философской и педагогической литературы, в изучении педагогической и философской антропологии, гносеологии, но и йогической практики. Дело в том, что в рамках ведического учения показано, что у каждого человека свой путь к цели. Но 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 любовь, и бескорыстную деятельность, и развитие силы воли, и самопознание.

Сегодня утратили былую остроту споры о целесообразности взаимосвязи рационального и эмоционального путей освоения мира. Признано, что они успешно дополняют друг друга. Сегодня стоит задача не противопоставить, а

обеспечить гармонию этих путей, адекватную той целостности, которой является человеческая личность. В диссертационной работе «Оптимизм как явление культуры» Е.В.Абоносимова определяет оптимизм именно как рационально-эмоциональный компонент культуры.

В процессе исследования пришли **к выводам (по главе 1)**, что субстратом педагогического оптимизма является *интеллектуальная и эмоциональная развитость личности*. В обучении *ей необходима радость*, а иначе она «не может двигаться вперед, если впереди нет ничего радостного» (А.С.Макаренко – концепция «завтрашней радости»), нужны цели и вера в человека. Образовательный процесс должен культивировать у студента широкий спектр альтруистических, коммуникативных, нравственных переживаний, и познание нам дано для того, чтобы мы могли отыскать в себе нравственные начала. *Оптимизм можно трактовать и с нравственных позиций как ожидание счастья (традиция античного гуманизма); как талант радости и как способ объяснения собственных успехов и неудач (М.Е.П.Зелигмана); как веру в человека, точнее в его духовную сущность и еще подлежащие развитию его способности: к эмпатии, искренности, сотрудничеству.*

## **ГЛАВА II. ПРЕДПОСЫЛКИ КОНЦЕТУАЛИЗАЦИИ ОПТИМИЗМА В ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА**

### **2.1. Категория радости в философско-педагогических концепциях XX века**

Стандарты нового поколения всех уровней от начальной школы до вуза предлагают учащимся быть инициативными, мобильными, самостоятельными, способными и готовыми применить свои знания при решении профессиональных и жизненных задач. На постоянно меняющемся рынке труда специалисту предоставлена определенная свобода, в рамках которой он вынужден проявлять настойчивость и гибкость. Современные образовательные стандарты выдвигают требования уже не к квалифицированному, а к компетентному специалисту, ориентированному на успешный результат. В таких условиях, даже имея необходимый набор профессиональных компетенций, не трудно растерять мотивацию и уверенность в выполнении многочисленных профессиональных функций.

Сохранению внутренней стабильности и равновесия личности способствует реализация компетентностного подхода, который предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, построенных на диалоге и дискуссии, компьютерной стимуляции, дидактической игре и тренинге.

В психолого-педагогической практике это один из вариантов решения проблемы академической неуспеваемости. На сегодняшний день и наука не стоит на месте, в теории воспитания известны технологии, дающие детям опыт успеха и радости. Современный педагог и ученый А. С. Белкин предложил свой технологический подход – создание ситуаций успеха по типам радости.

Сам успех А. С. Белкин трактует как переживание состояния радости [1]. Ситуация успеха здесь – это способ организации значимого учения на основе радости и успеха, на основе создания атмосферы доброжелательности и доверия, которые пробуждают у учащегося потребность творческого самовыражения. Помня о положительных эмоциях, сопутствующих успеху, субъект деятельности в следующий раз с удовольствием возьмется за подобное дело. Следовательно,

если помочь ребенку однажды достичь положительного результата, то тем самым можно мотивировать его на будущий результат. Ситуация – это сочетание условий, которые способен смоделировать учитель, обеспечивая успех ученикам, а сам успех – результат подобной ситуации.

В технологических основах создания ситуаций успеха (по А.С.Белкину) мы можем проследить активизацию эмоций радости и интеллектуального подъема путем применения педагогических приемов «Даю шанс»; «Эмоциональный всплеск» и др., которые существенно помогают личности эмоционально положительно пережить свой успех.

Среди моментов позитивного влияния переживания успеха на успеваемость и активизацию познавательной деятельности можно выделить:

- переживание успеха, которое внушает уверенность в собственных силах;
- активизацию желания вновь достигнуть хороших результатов, чтобы еще раз пережить радость от успеха;
- положительные эмоции, рождающиеся в результате успешной деятельности, которые создают ощущение внутреннего благополучия, что, в свою очередь,
- благотворно влияет на общее отношение ребенка к учению и окружающему миру в целом.

Согласно когнитивной концепции стремления к успеху М.Зелигмана как сторонника педагогики прагматизма, мышление творит чудеса, так как оно становится источником радости. Анализируя трудности, выявляя удачу в неудачах, подбирая варианты решения проблемы и строя свой прогноз на успех, оптимисты становятся уверенными в себе и своих личных возможностях. Естественно, благоприятные прогнозы небеспочвенны и мотивация обоснована, так как получены из прошлого опыта личности: вынося уроки из прошлого, человек учится:

- трезво оценивать свои силы и опираться на них (К.Г. Лейбниц);
- «вычерпывать плюсы из неудач» (термин Д.Карнеги);
- знать, что делать в случае неудачи (по М. Зелигману).

Сохранение мотивации достижения успеха и преодоление неудач на пути к нему в самых сложных обстоятельствах жизни – это оптимизм.

Оптимизм – это талант радости и желание успеха и достижения, которым можно научиться, изменяя стиль мышления и реакцию на трудности. Строя свой прогноз на успех, поэтому оптимисты уверены в себе.

С педагогической точки зрения оптимизм требует наличия таких качеств человека: развитого чувства личной ответственности и самостоятельности; эмоциональной зрелости, стойкости, преодоления учебных и личных трудностей, и не отказа от борьбы, 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.

Пессимизм – это реакция на неудачи из-за личной неуверенности и выученной беспомощности.

С педагогической точки зрения оптимизм требует наличия таких качеств человека, как развитое чувство воли, личной ответственности и самостоятельности; эмоциональной зрелости, стойкости в преодолении учебных и личных трудностей в противовес отказу от борьбы и 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.

В рамках классической педагогической науки методологической основой нашему исследованию служат идеи советского ученого и практика А.С. Макаренко.

В качестве метода поддержания уверенности в собственных силах А. С. Макаренко предложил метод ожидания успехов в деятельности воспитанников. *Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле и ожидание перспектив его развития педагогом является могучим источником радости, веры в свои силы, нравственного достоинства, моральной стойкости в преодолении трудностей, источником учебно-педагогического оптимизма.*

*Концепция «завтрашней радости» А.С. Макаренко* – это подход к ученику с позиции уверенности в способностях каждого справиться с любыми житейскими трудностями, это педагогическая мечта, дума о ребенке на перспективу. С точки зрения автора, «вера в ребенка творит чудеса»: она наполняет его уверенностью и жаждой жизни и деятельности; побуждает растущую личность к самосовершенствованию. По словам А.С.Макаренко: *«Человек не может жить на свете, двигаться вперед, если впереди у него нет ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость»* [3, с. 164]. Автор считал, что научить человека быть счастливым нельзя, его можно так воспитать, чтобы он чувствовал себя счастливым. Для этого в воспитании нужно организовать и повторять радость: намечая будущее ребенка; проектируя его характер; ставя перед ним перспективы – цели, для достижения которых иногда требуется приложение сил к достижению успеха, либо преодоление трудностей на пути к нему.

Труд А. С. Макаренко считал основой интеллектуального и нравственного развития; всем детям должны быть поручены задачи, цели, требующие труда, и им должны быть даны ответственные должности, чтобы они могли научиться ограничениям своих индивидуальных прав и привилегий. Таким образом, его первым принципом социалистического воспитания было: максимально возможные требования с максимально возможным уважением.

*Воспитательное значение радости в том, что она зарождается от преодоления трудностей, собственных иждивенческих наклонностей, хандры и лени.* Управление деятельностью воспитанников требует реализации принципа увлечения их перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, педагогу надо уметь умело использовать для духовного подъема и укрепления интеллектуальных и духовных сил воспитанника. Задача педагога — помочь каждому ребенку наметить личные близкие, средние и далекие перспективы (цели) личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива,

общества. Концепция А.С.Макаренко получила название «завтрашней радости» и широко использовалась его последователем В.А.Сухомлинским.

Основу для вдохновляющего воспитания составляет также *концепция радости познания В.А.Сухомлинского*. Он писал: «Дайте ребенку радость труда, радость успеха в учении. Успех в учении – единственный источник внутренних сил, рождающих энергию для преодоления трудностей и желания учиться» [4, с. 83]. В проблеме повышения успеваемости и познавательной активности В.А.Сухомлинский выделил два момента: отсутствие учебной мотивации (нежелание учиться) и низкий уровень размышления (анализа, обобщения, оценки) в учебном труде.

В. А. Сухомлинский предлагал решить проблему школьной неуспеваемости силами самих учеников. В частности вызывать в школу родителей не для порицания, а всеобщего поощрения, высокой общественной оценки ребенка на торжественных собраниях и советах. Здесь творит чудеса социальное признание, побуждая личность совершенствовать себя на основе самопознания и проверки своих сил в общественной деятельности (или как это было принято называть раньше – «в общественно полезном труде»).

Личность созидает себя, проходит процесс духовного созревания, в труде и не только в физическом, социально полезном, но и в интеллектуальном. В умственном труде в процессе самопознания личность обретает себя, находит свое «подлинное Я». Не случайно В. А. Сухомлинский использовал в учении метод Сократа, ироническую майэвтику – метод вопросов, побуждая ребят к размышлению. Цель его была иная: превратить скучный, формальный, ориентированный на отметку процесс учения в радостный процесс познания и открытия нового. Для этого было достаточно «не затушить огонек любознательности в наших детях».

Немалую роль в активизации познавательной деятельности учащихся имела эмоционально-психологическая атмосфера урока, его «интеллектуальный фон» (термин Сухомлинского В. А.) – особая аура на уроке, когда и учитель, и ученик чувствуют себя комфортно, наполняя положительными эмоциями класс

как группу детей, объединенных общей целью познания, открытия, которые могут стать важнейшими стимулами в учебной деятельности.

Желание учиться возникает тогда, когда учиться получается. Одно из условий высокой успеваемости – создать у ребенка радость бытия, так как человек не может быть счастливым вне зависимости от обстоятельств. Поэтому истинная цель педагогики заключается в том, чтобы беречь радость и счастье детей. По мнению В. А. Сухомлинского, мажорный тон жизни ребенка должен опираться не только на общий семейный и школьный климат, но, прежде всего, на его собственные успехи в учении и нравственном поведении. «Я добивался, чтобы ребенок, несколько раз выполнив одно и то же задание, убедился на собственном опыте, что он может выполнить его значительно лучше, ученик как бы открывает в себе творческие силы; радуется, видя свой успех, стремится работать все лучше.

Сравнивая свою более совершенную работу с менее совершенной, ребенок переживает чувство вдохновения» [4, С. 166-172].

«В радости преодоления трудностей своими силами рождается чувство собственного достоинства» [4, с. 85]. Главное дело ребенка – его учение, и именно отсюда должны идти его положительные эмоции, создающие фон для воспитания потребности быть хорошим.

Парадоксальное педагогическое открытие В. А. Сухомлинского состоит в том, что *потребность быть хорошим* формируется только у того ребенка, которого взрослые *уже* считают хорошим, хотя он еще не достиг успехов. Успех здесь не завершение воспитательной работы, а та отправная точка, от которой должно вестись воспитание.

В воспитательной системе В. А. Сухомлинского ребенку вначале внушается, что он хороший и на этой основе он действительно стремится быть таковым. По мнению В. А. Сухомлинского, одна из важнейших воспитательных задач – утверждение в ребенке чувства собственного достоинства и веры в собственные силы. Учитель, как он считал, не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как активного творца,

созидателя собственной жизни, испытывающего чувство гордости за свои успехи.

Российский ученый и педагог Ш. А. Амонашвили развивает идеи Я. Корчака и В. Сухомлинского о том, что детей надо любить всем сердцем и не задавливать их пытливым ум и желание учиться бездушными школьными оценками. Следует отказаться от двоек, по крайней мере, в начальных классах, что согласуется с точкой зрения В. А. Сухомлинского, который упоминал о том, что отсутствие всяких оценок в конце четверти уже подстегивает к усердию и старанию. По убеждению В. А. Сухомлинского, отношение ребенка к знаниям, к учению, в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Позитивное педагогическое влияние осуществляется в процессе двустороннего участия в обучении, в котором педагог оказывает воздействие на сознание ученика, а ученик оказывается способным правильно и адекватно оценивать направленное на него воздействие. Ш. А. Амонашвили считает, что «любовь учителя к каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед его судьбой; стремление к пониманию каждого ребенка придает учению личностный смысл» [5, с. 37].

Потому что на человека оказывают влияние не только слова педагога, но и его убеждения, его личностные качества, весь спектр эмоционально-нравственных отношений, сложившиеся между ними. В процессе сотрудничества педагог сам неизбежно испытывает на себе воздействие ребенка: его отношение к сказанному, его отношение к себе.

*Радость сотрудничества* с учителем придает свой личностный смысл учению ребенка. Если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести и опираться на него в педагогическом процессе. Для этого Ш. А. Амонашвили предлагает пять 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;

4) предоставление 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.

В результате этого 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.

Чтобы определить методологические основы создания ситуации успеха мы сравнили несколько подходов, предложенных отечественными педагогами и американским философом (см. табл.1).

**Таблица 1**

**Сравнительная характеристика концепций радости**

Автор	Концепция	Ключевой тезис автора	Содержание концепции
М.Е.П.Зелигман	Концепция о пояснительном стиле	«Как Вы мыслите, так вы и чувствуете»	Оптимизм – это талант радости и мотивации успеха, которым можно научиться.
А.С.Макаренко	Концепция «завтрашней радости»	Ребенок не может двигаться вперед, если у него впереди нет ничего радостного. Вера в ребенка творит чудеса.	Воспитатель ведет их так, чтобы в детях укреплялась «завтрашняя радость» - вера в себя и собственные силы. Эта цель конкретизировалась в ряде положений: – принцип самоценности личности: не ругать ребенка, ругать проступок; – метод забвения прошлого - не вспоминать плохое и не манипулировать прощением грехов; – принцип сочетания любви и требовательности: истинная любовь требовательна к

			ребенку, именно она мотивирует его стать лучше; – метод перспективы (значимой цели)
В.А. Сухомлинский	Концепция радости познания	Ученик должен получать радость от приобретения знаний: «Познание движимо любовью».	Взрослый вовлекает ребенка в область своих переживаний по поводу красоты, величия, многообразия природных явлений, создавая зону совместных эмоциональных переживаний («интеллектуальный фон»). Потребность в красоте отражает человечность и своего рода радость творческого труда во имя людей. Концепция требует: – дать детям радость труда, успеха в учении, самостоятельного открытия новых знаний; – пробудить потребность в новых знаниях, расширить собственный опыт за счет приобщения к тому, что неизвестно другим; перед ним приоткрывается значимость учения; – пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения; – создания воспитывающей и обучающей среды, цель которой найти такие пути в деятельности, чтобы дети сами пытались овладеть знаниями и ощутили радость от достигнутого успеха.
Ш.А. Амонашвили		Каждое общение педагога с ребенком должно вселять в него радость и оптимизм.	Педагог стремится искать пути эмоционального контакта с детьми. Для этого он: наблюдает, оценивает и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние.

С нашей точки зрения, речь в изложенных концепциях идет не о разных подходах к проблеме воспитания оптимизма, а о разных уровнях анализа этого процесса: от адаптации к среде и негативным реалиям жизни (оптимизм как

защитная реакция М.Зелигмана) к взаимопониманию, сотрудничеству, самосовершенствованию и реализации своего жизненного предназначения. Педагогическая задача – создать максимально комфортные условия для раскрытия возможностей всех учащихся, чтобы каждый смог стать успешным в той или иной сфере деятельности.

## **2.2. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики «завтрашней радости» А. С. Макаренко**

Теория и методика воспитательной работы ориентирована на формирование качеств личности. Модернизация образования современной России стимулирует это стремление как приоритетное и высвечивает ряд проблемных обстоятельств, оказавших значительное влияние на формирование нашего научного интереса и выбор темы исследования.

*Первое обстоятельство* связано с постепенной утратой образованием своей нравственной составляющей, утратой ориентации на развитие нравственных ценностей, любви к детям; отсутствием связи между опытом успеха и радостью; признания индивидуальных заслуг личности перед обществом. В связи с этим государство устанавливает образовательные стандарты, которые ориентируют школу и общество на воспитание подрастающего поколения как приоритетную задачу, на создание таких педагогических условий, в которых открывается возможность свободного нравственного поиска пути личностного развития и гуманистических основ человеческого существования.

*Второе обстоятельство* связано с проблематизацией поиска моделей воспитания, обеспечивающих эффективность педагогического процесса, от которых зависит перспективность развития российского образования. Ситуация детерминирована режимом модернизации образования, в котором живет нынешняя молодежь, претерпевающая изменения в социализации и самореализации. Метаморфозы российской системы образования обострили

проблему до предела и обусловили педагогическую значимость организации оптимистической перспективы:

- во-первых, потому что самореализация личности во многом зависит от знания ее позитивных способов и социально приемлемых форм;

- во-вторых, наметка оптимистической перспективы в условиях создания ситуации успеха в учебной деятельности способствует повышению позитивной мотивации и освоению позитивных способов самореализации в учебном процессе через установление разумного баланса между педагогическими требованиями и личностными возможностями обучающихся;

- в-третьих, потому что многовековая российская система образования периодически исключала представление об успехе личности, сопровождаемом переживанием радости как неперменной детерминанте эффективности педагогического процесса, и сегодня среднестатистический россиянин лишен прецедентной модели социально приемлемых способов достижения успеха.

*Третье обстоятельство*, обосновывающее научно-теоретическую актуальность темы исследования, связано с недостатком в предметно-проблемном поле педагогики комплексных изысканий по данной теме. Между тем глубокое педагогическое осмысление оптимизма в контексте «завтрашней радости» (А. С. Макаренко), во взаимосвязи с созданием благоприятных условий, в частности созданием ситуации успеха, уже предпринято в педагогике.

*Четвертое обстоятельство* связано со стремлением автора разработать специальную методологию и особый подход в создании ситуации успеха: реконструкция организации оптимистической перспективы и стратегии достижения успеха в учебной деятельности репрезентирована нами как авторская технология, которая включает в себя ряд педагогических условий и принципов, реализуемых поэтапно и блочно. Безусловно, такая концепция будет действовать при условии учебно-педагогического сотрудничества, вариативности построения ситуации успеха и многообразия воспитательных практик, но обязательно позитивно ориентированных на личность.

Реализация научного интереса к оптимизму и интеграция результатов исследования в пространство ситуации успеха предполагают систематизацию и анализ накопленного в науке объема предварительного знания, имеющего отношение к избранной теме.

Методология и методы исследования. Сам термин «оптимизм» (от лат. «самый лучший») принадлежит философу К. Г. Лейбницу и содержит в себе оценочный компонент деятельности.

В педагогике оптимизм известен как принцип воспитания ребенка на основе веры в его подлежащие развитию возможности и принадлежит А.С. Макаренко.

Новую методику отношения к детям открыла перед А.С. Макаренко оптимистическая вера Горького в человека, она же дала возможность найти правильные пути воспитания. В письме к Горькому Макаренко писал: «Выбирая Вас своим шефом, мы руководствовались... глубокой родственностью между Вами и нами. Эту родственность мы видим и чувствуем не только в том, что и Ваше детство подобно детству наших ребят, но больше всего в том, что Ваша исключительная вера в человека помогает и нам верить в него» [11, с. 315].

Хотим отметить, что оптимистическая убежденность учителя в успехе своих учеников требует конкретного воплощения в методах и приемах воспитания.

Свою оптимистическую гипотезу (предположение о том, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера) А. С. Макаренко предлагал осуществить, в частности, используя метод позитивного «расклада»: разделив лист бумаги пополам, в одной колонке он записывал достоинства воспитуемого, а в другой – недостатки. Половину с недостатками отрывал, выбрасывал и забывал, а перед глазами держал 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 предположения, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера.

В современном освоении макаренковских идей, приемов и техник необходимо учесть:

- технику позитивного расклада;
- технику «забвения негативного прошлого»;
- прием эмоционального взрыва;
- технику авансирования доверия;
- требования и поручения как проявления доверия.

Прием «эмоциональный взрыв» полностью отвечал характеру А.С. Макаренко с его искренней прямолинейной добротой и строгостью, которые обнаруживали в нем глубокую заинтересованность судьбой каждого воспитанника. Воспитывающий эффект приема состоял в быстрой позитивной перестройке отношений внутри спланиваемого коллектива, где каждый из воспитанников чувствовал себя защищенным от негативных реалий среды. «Нужно было иметь много терпения и оптимистической перспективы, чтобы продолжать верить в успех найденной схемы и не падать духом, и не сворачивать в сторону», – писал Макаренко [9, с. 653].

Техника «забвения негативного прошлого» представляла собой совокупность приемов, обеспечивающих девальвацию негативных переживаний по поводу прошлого. По словам А.С. Макаренко, с самого начала работы в колонии он решил не интересоваться прошлым воспитанника, не напоминать ему о самых тяжелых моментах в жизни. Это привело к тому, что и колонистов стал меньше интересовать «вчерашний день». Устремленность в будущее и игнорирование негативных моментов жизни позволяло воспитанникам развиваться, а не застревать в прошлом. Это отчуждало подростков от прошлых оценок, от негативного образа собственного «Я» и формировало новую позитивную мотивацию, ориентацию на успех, помогало оценивать себя и свои перспективы непредвзято.

Именно понимание двустороннего характера эмоций (позитивного и негативного) явилось связующим звеном в подходе А. С. Макаренко.

Оптимистическая направленность А. С. Макаренко на проблемы воспитания конкретизируется в таких его положениях, как перспективные линии, дисциплина борьбы и преодоления, в параллельном воздействии. Причем личность формировалась не столько путем воздействий, сколько путем личностного преодоления трудностей, сорадования успехам ближнего, путем совместного проживания успехов и неудач.

Что касается педагогического осмысления и современной интерпретации оптимизма, то мы его можем связать с необходимостью наличия радости в учебной деятельности. Обращаясь к опыту прошлого, мы понимаем, что есть такая педагогическая система, которая строится с учетом организации оптимистической перспективы личностного развития и работает в логике образовательных потребностей и актуализации познавательного интереса личности, и эта система принадлежит А. С. Макаренко.

Ретроспективное изучение концепции «завтрашней радости» А.С. Макаренко, радости познания В. А. Сухомлинского, ситуации успеха по типам радости А. С. Белкина, радости сотрудничества Ш. А. Амонашвили, рассматривавших различные аспекты воспитания и учебной деятельности, позволяет констатировать, что оптимизм включен в научный контекст педагогического знания, обобщен и систематизирован, но является явно недостаточным. В связи с этим представляется оправданной систематизация теоретических источников.

Ряд исследователей (Богуславский М. В., Неустроев А. Н.) считают, что продуктивность деятельности А. С. Макаренко основана «на знании и использовании психологических особенностей юношеского возраста, которому свойственны оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни». Социальный оптимизм А. С. Макаренко М. В. Богуславский понимает как «безудержную веру в прогресс, в животворную силу воспитания» [7], а А. Н. Неустроев – как «убеждение, что человеческий потенциал очень велик и что используется только небольшая часть этих возможностей. При соответствующих социальных и педагогических условиях возможно развитие индивидуальности

почти каждого человека и воспитание его как носителя социального прогресса» [15].

Л. И. Гриценко считает, что воспитание А. С. Макаренко носило опережающий характер. Педагогический оптимизм А. С. Макаренко выразился не только в том, что он верил в возможности полноценного развития каждого ребенка, но и умел видеть его в перспективе.

Понятие «перспектива» впервые было введено в педагогику А. С. Макаренко, хотя и без уточнения формулировок. Без перспективы трудно представить воспитательную работу. Перспектива могла меняться с личной на общественную через совместную деятельность, через труд, в процессе которых вырабатывалась общая система ценностей.

В технике работы А. С. Макаренко с перспективами использовался прием усложнения цели. Он способствовал повышению уровня притязаний, самоуважения, изменению образа «Я» в позитивном ключе. Наблюдались личностный прогресс и движение. Потребность двигаться к определенной перспективной линии зависела от характера эмоций, испытываемых по отношению к данной перспективе. Дальняя перспектива формировала мировоззрение личности, механизмом ее формирования было представление о будущей профессии. Основным мотивом дальней перспективы был мотив достижения успеха.

Средняя перспектива представляла собой достижимую цель, не столь удаленную во времени. Предвкушение ее достижения наполняло процесс организации перспективы позитивными эмоциями, по мере приближения к цели приносило чувство удовлетворения, а по мере ее достижения несло переживания радости, гордости за свой труд, укрепляло чувство собственного достоинства.

Особенностью системы перспективных линий было то, что в качестве связующего звена (в целом комплексе перспектив) выступала идея «завтрашней радости».

Другим приемом было предусмотрение перспективы, прогнозирование — процесс планирования, который мотивировал, способствовал достижению цели,

служил основной движущей силой. Усложнение цели способствовало выстраиванию иерархии перспектив: от близкой к далекой; от личной к общественной. Вся методика состояла в организации новых перспектив, в использовании имеющихся и в постановке новых.

Предусмотрение перспективы предполагало наличие такого личностного качества педагога, как психологическая зоркость. Воспитатель, который умеет ясно и четко формулировать цели своей работы, должен ясно себе представлять, каким он видит своего воспитанника в будущем, какую профессию он может получить и как может быть счастлив. Еще одним технологическим механизмом являлось проектирование личности. Сам А. С. Макаренко признавал, что приходится формировать необходимый набор личностных качеств, задавать программу личности. Формирование качеств не может быть директивным, потому что оно личностно ориентировано, а значит, является не только помогающим, но и развивающим, возвышающим личность, стимулируя движение ребенка вперед. Именно радость является мощным стимулом дальнейшего личностного развития и самореализации.

На основе анализа и изучения ребенка можно дать оценку его деятельности и поступков. *Здесь оптимизм – это опережающая вера педагога в способность ребенка стать Личностью, стать носителем воли, чувства и отношения, вера в его возможность стать полноправным субъектом деятельности и собственной жизни.*

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 негативных реалий жизни он уделял особое внимание.

В этих условиях актуализируется необходимость разработки педагогической концепции оптимизма. Объектом нашего исследования являются идеи А. С. Макаренко, подтверждающие его социально-личностный оптимизм, предметом – технология, приемы и методы, воплощающие эти идеи.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа мы можем заключить, что в социальной и личностно-ориентированной педагогике оптимизм – это:

– устойчивая личностная позиция педагога по отношению к учебным трудностям детей, основанная на вере в успех и силу человеческой природы ребенка. 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»;

– приобретаемое профессиональное качество хорошего учителя, которое выражается в чутком, отзывчивом отношении к детям и сочетается с высокой требовательностью к ним. 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 изменяться с опорой на свои сильные стороны и силы, еще подлежащие развитию и нуждающиеся в проектировании и стимулировании радостью.

И если автор термина «оптимизм» философ Г. В. Лейбниц выделял в нем оценочный компонент деятельности («наилучший»), то, анализируя подход А. С. Макаренко, мы можем утверждать, что в основе оптимизма лежат мотивообразующая эмоция («завтрашняя радость») и цель («перспектива»), ориентирующие на успех, для достижения которого необходимы благоприятные педагогические условия.

Оптимизм А. С. Макаренко – качество педагога, важная движущая сила к развитию, (само)совершенствованию, «завтрашняя радость», которую он позже обосновывал как один из технологических механизмов организации оптимистической перспективы, построения методики перспективных линий.

Мастерство постановки близких и далеких целей, «перспектив» в том и состоит, чтобы «окружить» коллектив и личность «сложнейшей цепью

перспективных представлений, ежедневно возбуждать в коллективе образы завтрашнего дня, образы радостные, поднимающие человека и заражающие радостью его сегодняшний день» [11, с. 467].

Ситуацию успеха можно считать одной из перспективных линий, путей личностного развития, ее создание – это предоставление воспитаннику возможности достижения успеха в деятельности, в которой сам успех оценивается как лично и социально значимое достижение, сопровождаемое чувством радости.

Ситуация успеха ориентирует подрастающую личность на будущее, продвигает вперед, открывает возможности радости и перспективы. А.С. Макаренко признавался: «Мне хочется в каком-то коротком движении мысли, и воли, и чувства обратиться к нашему будущему, страшно хочется войти в него скорее, увлечь за собой других, хочется работать, творить, жадно хочется реализовать небывало прекрасные наши возможности» [12, с. 139-140].

Принцип «завтрашней радости» активно задействован при создании ситуации успеха — такой ситуации, в которой у ребенка всегда есть возможность наметить цели-перспективы, испытать свой успех в деле, достичь социально и лично значимого результата. Создает ситуацию педагог, а достигает успеха воспитанник.

Особенностями педагогической системы А. С. Макаренко были:

- отсутствие прямого педагогического вмешательства (подтверждалось законом параллельного действия, мажорным тоном коллектива, воздействие позы, интонацией, улыбкой и др.);
- организация среды;
- все методы направлены на возбуждение новой мотивации.

Его идеи и принципы стали основополагающими в создании ситуаций успеха. Среди них – принцип уважения и требовательности. Педагогическое требование должно соответствовать возможностям воспитанника, а значит, быть основанным на такте и чувстве меры. Педагогический такт есть профессиональная особенность поведения учителя, проявляющаяся в:

1) творчестве; 2) находчивости; 3) инициативности; 4) обдуманности действий; 5) самообладании и выдержке; 6) чутком и требовательном отношении. Такое отношение педагога к воспитаннику реализуется с помощью приема «авансирование доверием» (Макаренко А.С.). Дать ребенку аванс – это значит еще и предположить, что ребенок сможет выполнить задание или ответственное поручение. Не следует спешить с выводами о детской неспособности преодолеть трудности и достичь успеха. К ребенку нужно подходить с оптимистической гипотезой, с презумпцией веры в него. Сегодня этот прием получил развернутую форму при создании ситуации успеха и назван «Даю шанс» (Белкин А.С.). Здесь, в ситуации успеха, ребенку предоставляется возможность (шанс) реализовать себя с лучшей стороны, показать свои сильные стороны.

В трудах отечественного педагога А. С. Макаренко оптимистический подход получил свою наиболее полную развернутость. Результаты исследования позволяют констатировать необходимость сочетания в образовательном процессе вуза наиболее благоприятных условий, обеспечивающих успех. Такое запрограммированное сочетание условий носит название «ситуация успеха», в которой будет открываться возможность радости, связанной с достижением запланированного значимого учебного результата, оцениваемого личностью и студенческим сообществом как успешный.

Модернизация идеи оптимизма А. С. Макаренко возможна «при соответствующих социальных и педагогических условиях»: путем создания новой модели воспитательной системы школы, класса как единого образовательного пространства в формах ситуации успеха.

### **2.3. Гносеологический оптимизм как философское основание концепции радости познания в педагогике В. А. Сухомлинского**

В параграфе рассматривается концепция радости познания В. А. Сухомлинского, автор усматривает ее исторические корни и философское основание в гносеологическом оптимизме, а дальнейшее развитие и реальное

воплощение видит в ситуации успеха по типу «радости познания» в педагогике А.С.Белкина, подробно раскрывая приемы ее создания в учебной деятельности.

Несмотря на прогрессивное развитие философии и этики, педагогических и психологических наук, проблема школьной неуспеваемости не утратила своей актуальности и в настоящее время. В любом классе можно найти учеников, не успевающих в учении по тем или иным причинам.

В условиях массовой школы учитель не в состоянии осуществить индивидуальный подход к обучению и увидеть истинные причины неуспеваемости. Однако одной из ее причин является отношение к учению, направленность личности. Школьники, в которых высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учебе, как правило, считаются неуспевающими.

Одна из распространенных *мер преодоления неуспеваемости* – это организация дополнительных занятий с отстающими во внеурочное время. Однако организация дополнительных занятий может не только не принести положительных результатов, но и наоборот – нанести вред и без того ослабленному организму ребенка, ведь процесс учения дается ему с трудом. Таким образом, индивидуальный подход ведет к увеличению интеллектуальной и эмоциональной нагрузки, может не только не помочь в решении проблемы, но и принести новые. Поэтому мы обратились к трудам известных педагогов прошлого и современности и выяснили, что в науке известны другие способы преодоления школьной неуспеваемости.

Более действенным и педагогически оправданным способом является побуждение, а не принуждение школьников к учению. При этом педагогическая цель состоит в том, чтобы превратить процесс учения в радость познания. Познание вообще сделалось предметом особо пристального внимания не только педагогов, но и философов задолго до появления «эпистемологии/гносеологии». Так, например, *оптимизм Демокрита проявился в ожидании радости от познания* окружающего мира: «От познания небесных явлений не должно

ожидать никакого иного результата, кроме душевного спокойствия и твердой уверенности».

Современники прозвали Демокрита «смеющимся философом». С оптимистическим взглядом на исторический процесс согласовалась его аксиома об обучаемости человека. Путь к радости лежит через обретение таких добродетелей как чувство меры и мудрость, благодаря которым человек отличает то, что действительно необходимо для достижения хорошего состояния духа, то есть счастья. Чувство меры и мудрость не даны человеку от природы, они достижимы «от упражнения» и в результате обучения.

В свою очередь Сократ разработал один из первых *методов познания* — *диалектику* – прояснение идеи в процессе диалога. Истина здесь выступала в качестве консенсуса. Другой его метод получил название «*сократовской иронии*». Сам Сократ сравнивал его с «искусством повивальной бабки» (майевтика) – это метод вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям. Сократ приводил своих учеников к истинному суждению через диалог, где задавал общий вопрос, получив ответ, задавал следующий уточняющий вопрос и так далее до окончательного ответа.

Сократ пошел дальше Демокрита в своих рассуждениях, утверждая, что добродетель проистекает из знания, и человек, знающий, что такое добро, не станет поступать дурно. Ведь добро есть тоже знание, поэтому культура интеллекта может сделать людей добрыми. Само убеждение Сократа в том, что проступок совершается от незнания и заблуждения, а не злой воли человека образует основу *рационально-этического оптимизма Сократа*.

Сократ, как и вся теория познания (гносеология) оптимистически утверждает, что окружающий мир познаваем, и путь к оптимизму лежит через познание. Еще в молодости Сократ посещал Дельфы, где его взволновала и захватила призывная надпись на стенах храма Аполлона: «Познай самого себя». Это изречение подтолкнуло его к размышлениям и философствованию, а также предопределило его направление поиска истины. К тому времени Сократ уже был разочарован в натурфилософии и обратился к учению Анаксагора. Согласно

Анаксагору причиной всех вещей и причиной порядка в мире был ум (по-гречески - «нус»). Эта причина показалась Сократу привлекательной. Он увидел, что человек внутренне «не пуст». Познание («гнозис») самого себя открывало человеку доступ к самореализации и самосовершенствованию. Чем точнее удавалось человеку познать себя, тем полнее становилась его самореализация. «Познай самого себя» - внутренний закон, которому подчиняется человек, он отличается от законов природы, он возвышает человека над его собственной ограниченностью и побуждает мыслить и совершенствоваться.

Только в эпоху Возрождения вновь появились оптимистические представления о неограниченных возможностях человека в постижении мира. Стремление мыслителей Ренессанса проникнуть в тайну творения привело Новое время к идее возможного достижения человеческим разумом божественного всеведения. В системах И. Канта и Г. В. Лейбница, Б. Спинозы и Г. В. Ф. Гегеля, Р. Декарта, разум, незамутненный волевым началом, признавался совершенным мерилom жизни.

Так, например, автор термина «оптимизм», Готфрид Вильгельм Лейбниц, как философ и математик развил теорию о прирожденной способности ума к познанию. Для Лейбница оптимизм выступал как рациональное представление о том, что «добро побеждает над злом» [1, с.25]. Он понимал оптимизм как способ мышления.

В современной философии проблематика оптимизма как способа мышления нашла отражение в работах Мартина Зелигмана. Современный американский философ установил, что оптимизм – это не врожденное качество, а «благоприобретенный» навык, который при определенных условиях формируется.

В нашем исследовании представляет особый научный интерес внимание М. Зелигмана к вопросу о влиянии оптимизма на успеваемость школьников. Сам он проводил исследование с детьми и подростками в возрасте 8-13 лет, а его аспирантка С. Нолен-Хексма – с третьеклассниками. В результате исследования был подтвержден тот факт, что неуспеваемость часто сочетается с депрессией.

«Если у ребенка с пессимистическим стилем объяснения возникает депрессия, то, как правило, это приводит к снижению его учебной успеваемости. По мнению авторов исследования, возникает порочный круг, когда депрессия препятствует успешной учебной деятельности, а неудачи в учебе, в свою очередь способствуют углублению депрессии. «Такому ребенку очень сложно вырваться из этого круга без изменения стиля объяснения собственных неудач» [2, с.21]. Постоянные неудачи, которые испытывает человек, приводят к выученной беспомощности, синдрому неудачника: человек не предпринимает попыток преодолеть учебные трудности, уровень мотивации успеха у пессимиста существенно снижен. Так, теория оптимизма М. Зелигмана пытается объяснить *поведение, направленное на достижение успеха, используя термин «оптимизм»* и поведение-избегание неудачи, используя термин «выученная беспомощность».

Среди педагогов механизмы познания – мотивы, эмоции, стимулы – исследовал В.А. Сухомлинский и включил их в систему активного педагогического действия. Выявленные им стимулы желания учиться: переживание радости учебного труда, радости успеха в учении, переживание и чувствование того, что знания – это плоды напряжения человеческого духа, поиска и творчества по праву отнесены к его педагогическим находкам. Идея воспитания познавательных потребностей детей и желания учиться становится для В.А. Сухомлинского ключевой, и он находит способ – через труд ребенка, нелегкий, но радостный, завершающийся победным результатом. Суть *принципа – победности учения, радости победы* состоит в том, чтобы перевести напряженный труд учения в радость познания, сделать учение напряженным и радостным одновременно. Начинать надо с победы над собой, с самоорганизации в возрасте с 7 до 11 лет. Если этот период, период самовоспитания упущен, в дальнейшем встанет проблема перевоспитания.

Секрет детского желания трудиться и учиться, обретая себя, состоит в радостях победы, в напряжении умственных усилий. Напряжение сил сопровождается чувством собственного достоинства. Здесь чувства являются проводником знаний. Особенное значение в учении Василий Александрович

придавал эмоциональным переживаниям. Он считал, что «эмоциональная насыщенность процесса обучения, особенно восприятия окружающего мира, – это требование, выдвигаемое законами развития детского мышления» [4, с. 47] и писал: «Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. *Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития*» [3, С.19-20].

*Эмоциональное побуждение* – один из методов пробуждения познавательных чувств. «Для ребенка, писал В.А. Сухомлинский, – конечная цель овладения знаниями не может быть главным стимулом его умственных усилий, как у взрослого. *Источник желания учиться в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях.* Если этот источник иссякает, никакими приемами не заставишь ребенка сидеть за книгой» [4, с. 65]. «Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, обиться того, чтобы представление о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово не только в их сознание, но и в душу и сердце. Эмоционально-эстетическая окраска слова, его тончайшие оттенки – вот в чем животворный источник детского творчества» [4, с. 177].

Педагог стремился тонко и продуманно организовать воспитательное воздействие, пробудить у ребенка интерес к предмету или явлению через чувство удивления и изумления. Именно В.А. Сухомлинскому принадлежит разработка концепции радости познания в педагогике.

Среди условий воспитания В.А. Сухомлинский выделяет: *познание, эмоциональное восприятие, общение и деятельность – в их диалектической взаимосвязи.* «В младшем возрасте учитель для ребенка – открыватель мира вещей и явлений, а в отрочестве - открыватель мира идей» [4, с. 329]. «Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупинке познавать свою

ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями» [4, с. 187-188], – писал педагог.

Среди педагогических принципов В. А. Сухомлинского ключевым остается *принцип радости познания*. Его суть – в основах, разработанной им системы, позволяющей и неспособных учить хорошо, побуждая их к размышлениям, а не зубрежке. Размышления – один из путей развития тяги к учению, стремления учиться. Педагог поощрял вопросы, желание разобраться в непонятном. Осуществлялось на практике классическое правило Аристотеля: «Мышление начинается с вопроса и удивления». В современной педагогике этот метод вопросов существует еще со времен Сократа как «метод повитухи» – вопрос помогает «родиться» мысли в голове ученика, побуждает к размышлению.

Он твердо придерживался убеждения, что кропотливая индивидуальная работа может привести к качественным сдвигам даже наименее развитого ребенка. «Год, два, три года у него что-нибудь может не получаться, но придет время – получится. Мысль – как цветок, который постепенно накапливает жизненные соки. Дадим же корням эти соки, откроем перед цветком солнце – и он расцветет». Важным и сегодня остается предостережение В.А. Сухомлинского об опасности скоропалительных пессимистических диагнозов в отношении умственного развития младших школьников.

Успех ребенка в учении, по убеждению В. А. Сухомлинского, зависит от умения учителя создавать благоприятные условия для развития детей, стимулирования их ведущих личностных задатков (жажды познания и любви к ближнему). В основе учения с успехом (по В.А.Сухомлинскому) лежат не знания, а человеческие отношения. Отношение ребенка к знаниям, к учению, в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Так, В.А. Сухомлинский в течение нескольких лет изучал школьные неврозы и пришел к выводу, что на несправедливость учителя у детей всегда болезненная реакция. У одних она приобретает характер взвинченности; у других – вызывает обиду; озлобленность; напускную беззаботность; безучастность, страх; кривляние или

ожесточенность. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу, у него появляется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности.

Таким образом, проблему школьной успеваемости можно решить, воспитывая в детях радость познания и гносеологический оптимизм – веру в свои познавательные возможности.

#### **2.4. Модернизация опыта А. С. Белкина в создании ситуаций успеха по типам радости**

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 предоставление личности возможности 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, человек 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.

Концепция создания ситуации успеха впервые была предложена в 80-х гг. XX века профессором А.С. Белкиным, который подчеркивал, что в идеальном варианте *радость или, точнее, ее ожидание должны сопровождать процесс учения.*

Научный интерес представляет тот факт, что в классификации А.С. Белкина основополагающими в создании ситуации успеха являются такие типы радости: *сбывшаяся, неожиданная, общая и радость познания.*

**Ситуации успеха по типам радости  
(в классификации А.С.Белкина)**

Тип ситуации успеха	Суть ситуации	Приемы создания	Характеристика Приема
Неожиданная радость	– результат продуманной стратегии учителя и способ скрытой помощи ученику	«Лестница успеха»  Авансирование	– фиксация всех достижений, успех не бывает большим или маленьким, он бывает замечен или нет. – предоставление возможности проявить свои сильные стороны
Радость познания	– вариант раскрытия личного потенциала: организации познавательных мотивов, потребностей, интересов путем общения и интеллектуального взаимодействия	«Эврика»  Снятие страха:  – анонсирование  – инструктирование	– неожиданное открытие. Не только заметить, но и поддержать, ставя новые задачи. – снятие физической и умственной напряженности – оглашение трудных моментов в учебном задании – вариант скрытой помощи, принимает форму подсказки
Общая радость	– организация радости для других по схеме: интеллектуальный спонсор-единство эмоционального и интеллектуального фона – заражение – состязание	Мотивирование «Эмоциональный всплеск» (вариант снятия страха)  Эмоциональное заражение Следуй за нами Обмен ролями	– побуждение к успеху – способ выразить педагогическую веру в ученические возможности – успех одного – мотив

			достижения для другого
Сбывшаяся радость	– организация соответствия между ученическими возможностями и педагогическими требованиями	радость зарождается в системе отношений, с адекватной оценкой ученических возможностей, нет четко прописанных приемов, алгоритма действий.	– посильные учебные задания – анализ ошибок – поиск путей преодоления трудностей

Рассматривая ситуацию успеха с разных сторон, А. С. Белкин отмечал, что в педагогическом плане «неожиданная радость – это результат продуманной, подготовленной деятельности учителя» [5, с. 63], а с психологической – успех всегда остается личностным переживанием радости ученика. Но это только один вариант «неожиданной радости».

Бывают случаи в образовательной практике, когда ситуация успеха по типу «неожиданная радость» – не всегда продуманная заготовка учителя, то есть - вариант его скрытой помощи. Иногда такую ситуацию достаточно заметить и не упустить как шанс, предоставляемый не самим педагогом. Чтобы не упустить подобную педагогическую ситуацию от учителя требуется изрядная доля педагогической наблюдательности, психологической зоркости и профессионального мастерства: достаточно правильно оценить момент, а затем его суметь, говоря словами А. С. Белкина, «как-то материализовать».

На наш взгляд, ситуацию успеха по типу «Неожиданная радость» можно построить именно в логике макаренковского оптимизма с ориентацией на возможное лучшее будущее воспитанника. Другими словами, – с опорой на философско-педагогические принципы: признания самоценности личности; анализа и понимания причин неуспеха; опоры на положительное; сочетания

требовательности и любви; активизации положительных черт характера путем доверия; преодоления отрицательных черт характера.

Можно привести некоторые аналогии между идеями А. С. Белкина и А. С. Макаренко:

1. Положение А. С. Белкина о том, что ожидание радости – источник внутренних сил ребенка для преодоления трудностей, и концепция «завтрашней радости» А. С. Макаренко, в которой радость представлена как ведущая движущая сила;

2. Взгляды А. С. Белкина на создание ситуации успеха: создает ситуацию учитель, а достигает успеха ученик, и положение А. С. Макаренко о том, что воспитывает не воспитатель, а среда;

3. Положение А.С. Белкина о том, что в основе многих ситуаций успеха лежит «будущая радость», и концепция «завтрашней радости» А.С. Макаренко с организацией оптимистической перспективы.

Стержневым в создании ситуации успеха (*по типу «Неожиданная радость»*) является принцип перспективы и «завтрашней радости», которая как прыжок в высоту, как тренировка духа «вперед и выше» способствует достижению успеха, продвижению личности по пути совершенствования и счастья. В тренировке и маленьких радостях от очередного преодоления и взятой высоты заключен залог дисциплины, движения, роста, бодрости, залог осмысленности повседневной жизни, залог «горения», энергии и победы! (по Горькому А. М.).

*В такой ситуации успеха* задействован прием «лестница успеха» (по А.С. Белкину) и система малых достижений. Каждый шаг на пути к успеху должен быть замечен и оценен не только взрослым, но и самим воспитанником, который может вести «Дневник успеха» и отмечать в нем все свои достижения. Он будет служить «подушкой безопасности», источником мотивации в самых трудных моментах деятельности. «Человеку надо дать почувствовать уважение к себе, к коллективу. Человек нуждается в радости. *Человек уважает себя, когда видит успехи в деле. Долг воспитателя так организовать коллектив, чтобы каждому*

*дать посильную часть общего дела, чтобы жизнь в нем доставляла радость.* Жизнь есть не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость», – говорил великий педагог [11, с. 331].

2. Итак, настоящая радость доказывает рост ребенка, его стремление к лучшему. Поэтому не меньший научный интерес вызывают *ситуации радости познания* в педагогике А. С. Белкина, который и не скрывает своего личного знакомства с В. А. Сухомлинским, считая это подарком судьбы. Еще в далеком 1964 году они впервые встретились в редакции «Учительской газеты» и В. А. Сухомлинский поддержал выступление А. С. Белкина с воспоминаниями о том, как в школьные годы он запустил математику, получил двойку и в итоге, – совсем потерял веру в свои силы до той степени, что после 9-го класса вынужден был уйти из школы. Но в другой школе учитель математики поверил в него, снял страх перед учебным предметом, внушил уверенность в успехе. А. С. Белкин поступил в педагогический институт, закончил его с отличием и в конечном итоге получил приказ о назначении его директором той самой школы, «из которой ушел без теплых чувств ровно 12 лет назад». Встреча с педагогами сыграла ключевую роль и плодотворно повлияла на становление идеи создания ситуации успеха у А. С. Белкина. Сегодня помимо идеи сотрудничества, в основе ситуации успеха, мы видим также и идею педагогического оптимизма.

В классификации А. С. Белкина ведущим типом ситуации успеха является *радость познания*. Учебный труд может доставлять радость не только от познания нового, но и от других факторов. Радость познания по своей сути альтруистична. Познание опирается на самообразование, на самопознание. Радость познания не может вырасти на пустом месте, не может родиться без серьезных причин. Ее главное условие – *общение*. *Воспитание познавательного интереса и есть предмет заботы учителя, развивающего радость познания*. «Нет более ценных мотивов для учебы, чем интеллектуальные, в основе которых лежит потребность познавать мир, когда важен не столько результат, сколько процесс познания. Радость познания и есть радость от самого процесса, когда важен не столько результат, сколько путь к его достижению. Это радость

высокого полета! Самое идеальное с педагогической точки зрения, когда познание и учебный труд дополняют друг друга, опираются друг на друга. Познание – шире учебы. Так можно выразить их иерархию. *Значит, радость познания и должна стать истинным предметом педагогики радости* [5, с.142].

Среди технологических приемов создания ситуации успеха по типу радости познания примечателен прием «Эврика» – это момент открытия возможностей своего «Я» для дошкольников, у младших школьников – открытие радости учебного труда, для молодежи, мы добавим – открытие граней собственного «Я», «Что я могу». *«Не потому что этот труд радостен сам по себе, а потому, что ребенок получает возможность преодолеть трудности»* [5, с.150]. «Суть состоит в том, чтобы создать условия, при которых человек, выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел к выводу, раскрывающему неизвестные для него ранее возможности. Он должен получить интересный результат, открывающий новую перспективу познания».[5, с.147-148]. Нельзя учителю пассивно ждать проблесков самостоятельной мысли школьников, надо уметь организовать, поддержать и развить познавательные способности и интерес к учению, открыть перед ними радость познания. Заслуга учителя будет состоять в том, чтобы не только заметить личное «открытие» школьника, «открытие радости учебного труда», но и всячески поддержать его, поставить перед ним новые, более серьезные задачи, вдохновить на их решение.

Другой прием развития познавательных способностей школьника – *«умышленная ошибка»* – учитель ошибается умышленно, чтобы обратиться за помощью к ученику, Такое обращение за помощью пробуждает в ученике познавательные интересы и самостоятельный поиск путей решения проблем. Несомненно, такое отношение учителя будит интеллектуальные споры и рассуждения, побуждает ученика к отстаиванию собственной точки зрения, пусть даже и ошибочной, стимулирует радость познания. Этот прием – пример поиска нового знания силами самих учеников, о котором говорил В.А. Сухомлинский, а поддержал Ш. А. Амонашвили, пример того, как на ошибках учатся.

Стремление повторить радость от познания нового побуждает учеников взяться за новые поиски по собственной инициативе. Чем больше новых открытий, тем развитее потребности к поиску и глубже радость познания. Другой прием, который раскрывает перед человеком как субъектом деятельности «своеобразную прелесть самостоятельного поиска, развития человеческого разума» [5, с.157] – «*Линия горизонта*» – имеет цель подвести учеников к тому рубежу, у которого они могут сделать самостоятельный вывод и испытать радость от подобного «озарения», преодолеть состояние интеллектуального покоя» [5, с. 158]. Сколько бы ни приближался к горизонту, он всегда будет отдаляться.

А. С. Белкин продолжает и развивает идеи В. А. Сухомлинского, педагогика которого носит название педагогики индивидуальности: сама «*ситуация успеха имеет субъективный и индивидуальный характер*, она может быть создана как в группе слабо успевающих учащихся, так и в группе с высокой продуктивностью учебной деятельности. Однако при этом успех одной группы не будет тождественен успеху другой. Сравнение одних достижений с другими может лишить человека ощущения собственной силы, личностной значимости и учебной компетентности, а значит, может разрушить ощущение успеха, подорвать чувство уверенности в собственных силах» [7, с. 72]. Поэтому мы не принимаем парадигму состязательности.

Диагностика интеллектуального фона коллектива дает возможность организовывать процесс учения с четкой ориентацией на индивидуальный подход к каждому ученику или, как говорит А. С. Белкин «с точным прицелом на возможности каждого».

Так можно решить проблему школьной успеваемости, воспитывая в детях радость познания и гносеологический оптимизм – веру в свои познавательные возможности.

Чтобы определить оптимальный путь ее создания мы сравнили несколько приемов, предложенных отечественными педагогами (табл.2).

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 самооценности личности, который заложен в основе модели ситуации успеха.

В нашем исследовании операция «снятие страха» осуществляется, если личности 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.

*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.

Суть следующего приема (Тип ситуации успеха «неожиданная радость») – *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. Основы этого приема заложил в педагогику А. С. Макаренко, предлагая метод «авансирование доверием». 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.

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

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

Разновидностью приема является «*Эмоциональный всплеск*», суть которого состоит в том, чтобы учитель нашел ситуацию, в которой «открывается возможность выразить горячую веру в возможности ученика, вызвать у него ответную волну признательности, мобилизующую его волю и знания, произвести сильное впечатление на коллектив одноклассников. Это способ «воспламенить» заряд, высвободить его энергию, превратить в своего рода цепную реакцию, где пропитанное горячим чувством слово учителя рождает стремление, стремление рождает усилие, усилие рождает мысль, а мысль расщепляется на знание и ответное чувство признательности. В конечном итоге формируется вера в себя, вера в успех».

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 личности и является ведущей характеристикой ситуации успеха.

Ситуация успеха может служить основой для формирования положительных эмоций и мотивов, познавательного интереса; создает условия успешного выполнения задания, делая этот процесс эмоционально и

интеллектуально привлекательным и насыщенным для учащегося, усиливает активное отношение к учению, обращая его в мотив новой деятельности.

Таблица 3

**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» перед 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» успешного результата выражается в словах: «При твоих способностях». Учитель выражает убежденность 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».
Мотивирование	«Любой успех, в каком бы виде деятельности он не	Операция «внесение мотива» - вместе	«Педагог подготавливает мотивировку: «Это

	существовал: учеба, общественная работа, спорт, искусство – нельзя оторвать от двух вопросов: во имя чего? Какими средствами?».	с целью деятельности и описанием идеального результата объясняется ради чего, ради кого совершается эта деятельность.	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 приступать...». 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.

Ситуация успеха становится условием перерастания положительного отношения к учению как самостоятельной и осознанной деятельности в приятное чувство успеха, вызванное преодолением им учебных трудностей.

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

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности обучающегося в собственных силах, а та, в свою очередь, существенно помогает преодолевать препятствия и достигать успеха.

## 2.5. Оптимизм в теории достижения успеха М. Зелигмана

*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.

Оптимизм М. Зелигмана вырос из теории выученной беспомощности, из пессимизма. В 1975 году экспериментальным путем Мартин Зелигман доказал, что беспомощности легко *научиться*. Экспериментально доказано, что у людей

можно вызывать беспомощность и пассивность с помощью определенных влияний. Люди, которым предварительно давали слишком сложные задания, формируя у них беспомощность, становились после такого «опыта неудач» менее активными, меньше стремились найти выход из сложной ситуации. Хотя до такой «тренировки» они довольно легко преодолевали трудности. Невозможность контролировать ситуацию (неподконтрольность событий) приводила к снижению поисковой активности. Находясь в такой ситуации, люди не могли избежать наказания (неудачи), их усилия не приносили результата, так они «научались» беспомощности. Следовательно, отсутствие возможности *выбирать благо и контролировать ситуацию и вести жизнь к новым свершениям приводила к бессилию.*

Когда человек сталкивается с непреодолимой ситуацией, он перестает на нее влиять и впадает в беспомощность. Пессимизм – это реакция на неудачи из презумпции личной беспомощности. Мартин Зелигман предполагает, что депрессия является эпидемией в нашем обществе. Он также предполагает, что это результат выученной беспомощности, в сочетании с современными 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 психоаналитическое 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 сменятся 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 причинах 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).

**Таблица 4**  
**Характеристики стилей мышления по М. Зелигману**

<b>Оптимисты</b>	
<b>Успехи</b>	<b>Неудачи</b>
Приписывают себе. (Это событие произошло закономерно, в этом моя заслуга, я это сделал (а) сам (а), все зависело и зависит от моих собственных усилий и моего желания).	Приписывают стечению обстоятельств. (Просто не повезло, неудачно сложились обстоятельства, не по моей вине, по вине случая или других людей).
Считают, что успехи распространены широко в пространстве. (При любых обстоятельствах, если захотеть и постараться, успех обеспечен в любом месте, в любой стране).	Распределяют локально, не самые лучшие условия.
Считают, что успехи существуют широко во времени. И раньше так было, и в будущем будет так же. Всегда, за очень редким исключением.	Считают, что неудачи существуют локально во времени. Время оказалось не самым удачным. Нужно попробовать еще раз позже.
<b>Пессимисты</b>	
<b>Успехи</b>	<b>Неудачи</b>
Приписывают стечению обстоятельств. (Просто повезло, удачно сложились обстоятельства, по воле случая или других людей).	Приписывают себе. (Это событие произошло закономерно, в этом моя вина, я это сделал сам (а), и сам (а) виноват (а)).
Локально в пространстве. (Просто в этом месте случайно сложились благоприятные для меня условия).	Широко в пространстве. (При любых обстоятельствах, в любом месте, в любой стране неудачи мне обеспечены).

<p>Локально во времени. Время оказалось удачным. Вряд ли еще когда так повезет.</p>	<p>Широко во времени. И раньше так было, и в будущем будет так же. Всегда. За очень редким исключением.</p>
---	---

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.

*Возможности теории оптимизма М.Зелигмана в обучении.* В своей книге «Как научиться оптимизму» М. Зелигман предлагает изменить стиль мышления и реакцию на беду.

Как последователь У. Джемса М. Зелигман получил результаты, которые подтвердили зависимость воспитания оптимизма от внешних влияний и от внутреннего предыдущего опыта успеха.

Первый вывод: люди, у которых иммунитет к беспомощности, в течение жизни *неоднократно сталкивались с заданиями разного уровня трудности*, и у них появился опыт их преодоления, опыт, наполненный успехами, в результате чего повысилась общая поисковая активность и стойкость к неудачам.

Второй вывод М. Зелигмана: секрет сохранения оптимизма состоял в сохранении *возможности выбора* и в том, чтобы при любых обстоятельствах человек мог контролировать события собственной жизни, как позитивные, так и негативные; так же, как имел возможность изменять эти события и собственную жизнь в нужном для себя направлении. Способность человека строить жизнь так, чтобы она вела к новым свершениям, Зелигман назвал *«гибким оптимизмом»*. *Такой оптимизм, как осознание своих возможностей и творческой свободы в конструировании собственной жизни, сохранял молодость и здоровье на долгие годы и препятствовал старению.*

Т. И. Колесникова, А. М. Столяренко отмечают, что существует тип людей – *гибкий*. В обычной жизненной ситуации они производят впечатление общительных и несерьезных людей, оптимистично настроенных. Хотя на самом деле все трудные ситуации для гибкого типа связаны с социумом. Именно

поэтому в момент опасности они склонны фокусировать внимание *на самой проблеме*, сосредотачиваться на том деле, которое они выполняют.

Все усилия гибкого типа направлены на разрешение проблемы, на противостояние и активное воздействие на ситуацию. В трудных ситуациях эти люди умеют мобилизовать свои силы и регулировать собственное поведение. Их отличает высокая стрессоустойчивость, активное противостояние жизненным трудностям, и как следствие, высокая адаптация к условиям жизни. Такое поведение получило название копинга – поведения-преодоления неудач на пути к успеху.

Отечественный психолог Т. И. Колесникова, следуя анализу литературы по изучению структуры личности, предположила, что *зрелый гибкий тип* людей – это «люди с высоким уровнем самосознания и самооценки, как правило, они имеют высокую стрессоустойчивость, целеустремленность, реализуемость. Такие люди обычно живут по правилам народной мудрости: «Собака лает, – караван идет», «Все к лучшему». В. И. Голованевская, А. М. Столяренко считают, что *успеха добивается именно гибкий тип* – тот, кто «не является пленником событий», кто «стремится взять их под свой контроль», кто «изменяет события по выгодному для себя направлению». Безусловно, гибких людей отличает эмоциональная устойчивость и жизнестойкость, то есть личная возможность встречать и переносить трудности, неудачи (которых избежать нельзя), умение «держат удар», и как добавляет А. М. Столяренко: «не отчаиваться при неудачах, а достигать успеха». Таким образом, человек живет не только эмоциями и, несмотря на трудности, он может сохранять движение к успеху и мотивацию достижения.

Работа с оптимистами. Оптимизм формируется на основе прошлого позитивного опыта. Мы слишком часто ожидаем немедленного успеха во всем, что предпринимаем. Мы все время от времени совершаем ошибки и иногда терпим неудачи. У некоторых от этого может развиваться комплекс неполноценности и пропасть уверенность в своих силах. Когда случается ошибка, мы раздуваем ее сверх всякой меры. Каждый совершает ошибки, и

*неумышленных ошибок нам нечего стыдиться.* Чем больше мы будем воспринимать себя и окружающих как людей, подверженных ошибкам, тем легче нам станет смотреть на собственные просчеты как на ценную обратную связь или возможность извлечь урок на будущее, при этом отделяя эти ошибки от общего мнения о себе (и окружающих).

*Метод* сохранения оптимизма кроется в особом стиле объяснения неудач и успехов. Оптимистичные люди склонны приписывать неудачи случайному стечению обстоятельств. Они считают трудности временными и преодолимыми. Успехи они привычно считают личной заслугой и склонны рассматривать их как то, что случается почти всегда и почти везде. Именно через стиль атрибуции (приписывания) «просеивается» опыт неудач. В случае оптимистичной атрибуции значение этого опыта преуменьшается, в случае пессимизма – преувеличивается. Оптимизм формируется на основе *переосмысления* прошлого опыта в позитивном ключе. Человек опытный, знающий, что делать в случае неудачи и как преодолевать трудности и решать проблемы на пути к успеху, всегда смотрит в будущее, ибо для этого у него есть все основания и все шансы достичь новых успехов.

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.

2. Работа с пессимистами. Недопонимание личной значимости в жизненных событиях свойственно синдрому выученной беспомощности, не зря психолог Г. С. Абрамова называет его «синдромом неуспешной личности».

Лечение от синдрома неудачника основано на убеждении в том, что ценность человека не зависит от ситуации. Ошибки личности имеют не только преходящий характер (не вечны), но и познавательное значение (на ошибках

учатся). Ошибки при выполнении заданий могут быть связаны не с их сложностью, а с представлением человека о самом себе. И наоборот ошибки и неудачи влияют на образ самого себя, на доверие к себе и понимание себя.

Наиболее полно беспомощность проявляет себя в *ситуации постоянной оценки*:

- страх перед ошибками и чрезмерный контроль, который сдерживает развитие и творчество и служит причиной школьных неврозов;
- обесценивающее понимание себя: неуверенность в себе, которое препятствует пониманию личной значимости в жизненных событиях.

Ситуация постоянной оценки у Ш. А. Амонашвили описана как:

- торжествующая «5»;
- обнадеживающая «4»;
- равнодушная «3»;
- угнетающая «2».

Основа профилактики беспомощного состояния – безусловная любовь к жизни и себе (вера в возможность стать лучше и улучшить жизнь). Применительно к педагогике – безусловная любовь к ребенку (К.Роджерс), вера в возможности ребенка (А.С.Макаренко).

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.

Ребенку нужно стать психотерапевтом для самого себя, чтобы переживать ценность своего существования.

В связи со всем вышесказанным выявляется необходимость формирования прагматичного отношения к неудачам и ошибкам как к полезному опыту. Каждая проблема содержит в себе элемент удачи. Терпя неудачи, мы все же движемся вперед, если способны выносить уроки из прошлого и не повторять ошибок. «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 разруливания ситуации в благоприятную сторону. И как отмечает Т. Г. Колесникова: «Не бывает неудач – это просто опыт, который учит и как сжатая пружина дает еще более сильный импульс к действию».

Способность личности «превратить лимон в лимонад» (Д. Карнеги), умение выносить уроки из негативного, делает человека сильнее. Именно воля позволяет успеху осуществиться, вырасти из неудач. В воле заложено превращение убеждения «Я должен!» в состояние «Я хочу!».

Выученную беспомощность легче предупредить, чем лечить. Родители и педагоги должны показать или обеспечить ребенку возможность контроля над внешней средой. Если только педагог хочет видеть инициативных и грамотных детей.

1. Покажите другую жизнь, как можно жить по-другому, другие стороны реальности.

2. Достижимые результаты должны быть разными, в зависимости от приложенных усилий. Успех не должен предоставляться в готовом виде, необходимо показать путь к нему и те препятствия, которые его сопровождают. Важно, чтобы трудности были по силам, учебные задания посильными, тогда возможность влиять на ситуацию сохранится: Вера в то, что неудачи можно

преодолеть, а неблагоприятную ситуацию изменить окрепнет и ребенок сможет достичь успеха вне ситуации успеха и зоны комфорта.

Обязательно отметьте, полученную двойку дома: купите торт. Торт здесь выступает в качестве педагогического средства, но не как награда и поощрение, а как символ неординарного события: получения двойки, которое еще долго может не повториться.

3. Промежуток времени между усилиями и полученным результатом, между поступком и наградой (наказанием) должен быть минимальным. Еще Макаренко говорил о необходимости наказывать сразу, не откладывая на потом, чтобы ребенок четко понимал, за что его наказывают. Но после наказания о проступке не вспоминать: нельзя же наказывать вечно.

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 учиться 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.

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 последствиях, а также наших способностей влиять на наши убеждения и стиль мышления. Это чрезвычайно важно для преподавателей, студентов, обучения и школы.

*Принцип педагогического оптимизма* предполагает создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей личности, его позитивную самореализацию. Оптимистическая направленность учителя основывается на уважении и вере в ребенка, а также предусматривает:

– *полное принятие ребенка, его чувств, переживание, желаний (К.Роджерс)*. По силе переживаний детские чувства не уступают чувствам взрослого, кроме того, в силу возрастных особенностей – импульсивности,

недостатка личного опыта, слабой воли, преобладания чувств над разумом – переживания ребенка приобретают особую остроту и оказывают большое влияние на его дальнейшую судьбу. Поэтому педагогу важно показать, что он понимает и принимает ребенка. Это вовсе не означает, что педагог разделяет поступки и действия подростка, понять – не значит согласиться;

– *свобода выбора (М.Зелигман)*. Педагог не должен всеми правдами и неправдами добиваться определенного результата. Нельзя принуждать ребенка, заставлять признаться в чем-либо. Всякое давление исключается, ребенок имеет полное право на собственное решение, даже если с точки зрения педагога оно неудачное. Задача – не заставить ребенка принять предлагаемое учителем решение, а создать условия для адекватного выбора. Педагог, думающий в первую очередь об установлении контакта с ребенком, желающий понять его, допускающий, что у ребенка есть право на самостоятельное решение, имеет гораздо больше шансов на успех, чем тот учитель, который обеспокоен лишь сиюминутным результатом и внешним благополучием;

– *понимание внутреннего состояния ребенка*, требующее от педагога умения читать невербальную информацию, способности не приписывать ребенку тех отрицательных качеств, которые взрослому хочется видеть в нем;

– *умение не только слышать, но и слушать*. Это требует от человека волевых усилий, связанных с пониманием сути происходящего. От понимающего слушателя требуется: своим видом демонстрировать, что он внимательно слушает и пытается понять; не перебивать репликами и рассказами о себе; не давать оценок; оценочные суждения заменять невербальным и вербальным отражением чувств рассказчика; не давать советов, если в них не нуждаются.

Несоблюдение данных условий приводит к возникновению психологических барьеров в общении педагога и ребенка.

Последователи за рубежом. В 1985 г. американскими психологами Майклом Шейером и Чарльзом Карвером был предложен термин «диспозиционный» оптимизм как характеристика физического и психического

здоровья. Оптимизм в этом понимании представляет собой позитивные ожидания от будущего в целом.

Чарльз Карвер и Майкл Шейер выдвинули теорию оптимизма, основанную на поведенческой саморегуляции Дж.Аткинсона, его теории мотивации как ожидаемой ценности, которые учитывают два важнейших условия мотивации – привлекательность результата и веру в его достижимость.

Оптимизм – вера в достижимость результата, вера относительно будущего.

Основное положение данной модели – пока сохраняется вера в успех, люди прилагают усилия, направленные на преодоление трудностей на пути к нему. Если возникают серьезные сомнения в достижении успешного результата, они склонны оставлять попытки достичь своих целей.

Предполагается, что различные ожидания также сопровождаются различными эмоциональными переживаниями. Ощущение приближения к желаемым целям связано с преобладанием позитивного аффекта, и, напротив, при возникновении существенных проблем на пути к достижению целей возникает негативный аффект.

*Такой взгляд на поведение под влиянием эмоций может быть применен при создании ситуаций успеха и в контексте анализа индивидуальных различий в понимании успеха и неудачи.*

В интерпретации результата как успешного велика роль индивидуальных различий. Для одного человека успех, для другого – то же событие – неудача.

Итак, в рамках теории мотивации в американской психологии существует несколько характеристик диспозиционного оптимизма:

- 1) позитивные ожидания субъекта относительно будущего;
- а) высокая мотивация успеха, сильное желание достичь цели;
- б) позитивное мышление - взгляд на желаемые цели как достижимые;
- 2) эмоциональная реакция на трудности в активной манере с увеличением усилия и настойчивости в достижении цели.

Люди с низким уровнем диспозиционного оптимизма, напротив, не испытывают позитивных ожиданий в отношении преодоления трудностей и характеризуются пассивным поведением, избегающим трудности.

В 1994 году психологи отказались от двух пунктов:

а) высокая мотивация успеха, сильное желание достичь цели;

б) позитивное мышление – взгляд на желаемые цели как достижимые («Я всегда смотрю на позитивную сторону вещей», «Я верю, что нет худа без добра»), были заменены одной обобщенной и стабильной характеристикой личности – позитивные ожидания относительно будущего.

Майклом Шейером была создана шкала оптимизма, на которой располагалось 4 позитивных и 4 негативных утверждения. Соглашаясь или опровергая каждое из утверждений, исследователь и испытуемые получили обобщенное представление о диспозиционном оптимизме.

С 1992 года и уже в течение более двадцати лет в американской психологии доказывалась связь между оптимизмом, физическим здоровьем и психологическим благополучием. В ряде исследований были обнаружены значимые связи между фактором пессимизма и физическими симптомами: ухудшением состояния здоровья (Lai, 1994, Schulz et al., 1996; Robinson-Whelen et al., 1997), а также уровнем дохода и образования (Taylor [электронный ресурс]), и отсутствием подобных связей с фактором оптимизма.

На формирование оптимизма влияют такие факторы: генотип, среда, личность и деятельность человека.

Шведские психологи среди факторов оптимизма выделяют генотип (Plomin et al., 1992). Получены данные о возрастной динамике диспозиционного оптимизма, которые говорят о том, что у пожилых людей показатели оптимизма выше, чем у людей среднего возраста (Story et al., 2007), и с возрастом, факторы оптимизма и пессимизма становятся все более независимыми друг от друга (Herzberg et al., 2006).

В целом результаты исследований также свидетельствуют о том, что оптимизм – это достаточно стабильная характеристика личности.

Факторы развития оптимизма. Фактором диспозиционного оптимизма являются позитивные утверждения (Robinson-Whelen et al., 1997).

Личностные качества и результаты деятельности – значимый фактор, влияющий на воспитание оптимизма. Диспозиционный оптимизм обнаруживает позитивные связи с самооценкой, мастерством, внутренним локусом контроля и негативные — с тревожностью, нейротизмом, депрессией и склонностью к переживанию гнева (Brisette et al., 2002; Kubzansky et al., 2004; Scheier et al., 1994).

Три различных исследования, проведенных с использованием опросника М. Шайера показали, что оптимизм обнаруживает позитивные связи с уровнем дохода и уровнем образования (Taylor; Муздыбаев, 2003).

*Факторы среды:* при наличии хронического стресса у людей, переживающих такую трудную жизненную ситуацию, как необходимость заботиться о больном родственнике, уровень оптимизма ниже (Robinson-Whelen et al., 1997).

Выше в качестве одной из характеристик диспозиционного оптимизма была названа – *адаптивная эмоциональная реакция на трудности*. Оптимисты легче переносят стресс и адаптируются к трудностям потому, что используют ряд моделей поведения, помогающих их преодолевать. Среди них:

- усилия, направленные на решение проблемы;
- планирование;
- позитивная интерпретация результата;
- личностный рост и активное преодоление трудностей.

С меньшей вероятностью оптимисты обращаются к стратегиям поведенческого ухода от проблемы (трудной жизненной ситуации).

(Ч.Кавер, М. Шейер (Carver et al., 1993; Scheier et al., 1989) дополняют список:

- обращение к религии и поиск эмоциональной и социальной помощи (при контроле над ситуативными переменными характеристиками: личной тревожности, самооценки, самоконтроле).

Последователи в России. В настоящее время их труды переведены на немецкий, французский, испанский, итальянский, японский, китайский, хорватский и датский языки. Разные варианты перевода используются также российскими исследователями (Муздыбаев Е.К., 2003; Сычев О.А., 2008, Гордеевой Т.О, Осиным Е.Н., 2010),

На российской выборке К. Муздыбаев (2003) исследовал связь диспозиционного оптимизма и других переменных: позитивное мышление, стратегии совладания с материальными трудностями. В исследовании участвовали 700 жителей Санкт-Петербурга, представлявшие семь различных социальных групп. Анализ суждений пессимистов показал, что они не верили в свою способность изменить ситуацию, ощущали невозможность добиться поставленных целей, тогда как люди, придерживавшиеся позитивных взглядов на жизнь, считали себя удачливыми, способными найти решение в критических обстоятельствах и добиться желаемого.

Результаты исследования показали, что пессимисты остались плохо адаптированными к новым экономическим условиям, по сравнению с оптимистами, успешно решающими многие жизненные проблемы (Муздыбаев, 2003).

1. В целом оптимизм характеризуется использованием активных, деятельных способов преодоления трудностей, направленных на управление эмоциями: устранение, уменьшение и снижение воздействия стресса.

2. Оптимизм не приемлет избегания неудач при возможности их устранения, игнорирования проблем как пассивных копинг-стратегий поведения. Оптимизм предполагает активное преодоление проблемы, а не ее избегание. В этом объяснение лучшей способности оптимистов адаптироваться к трудным жизненным ситуациям.

3. Еще одно объяснение заключается в том, что люди с оптимистическим мировоззрением включены в широкие социальные контакты, у них больше друзей, и они выше оценивают получаемую социальную поддержку (Brissette et al., 2002). Очевидно, это также соотносится с тем, что оптимисты больше

удовлетворены своим браком (неженатые – романтическими отношениями) и чувствуют себя в нем более счастливыми, чем пессимисты (Assad et al., 2007; Srivastava et al., 2006). Это объясняется склонностью оптимистов к совместному кооперативному решению проблем и конфликтов.

Итак, результаты современных исследований в области психологии показывают, что у оптимизма существует стабильная характеристика и ее переменные.

**Таблица 5**

**Характеристики оптимизма**

Стабильные характеристики оптимизма	Ситуативные переменные характеристики оптимизма
– вера в достижимость результата, вера в будущий успех, мотивация достижения	– эффективные стратегии преодоления трудностей; – успешное психологическое функционирование; – адаптация к стрессу и физическое здоровье.

Оптимизм связан с личностными чертами и установками, характеризующимися:

- высокой самооценкой, уверенностью в себе, чувством собственного достоинства;
- положительными эмоциями – радости, гордости за свой труд; низким уровнем депрессии и тревожности.
- экстраверсией, дружелюбием, общительностью;
- ощущением контроля происходящего.

Это те ситуативные и изменчивые характеристики личности, которые отражают его саморегуляцию.

В России на сегодняшний день психологи уделяют внимание изучению проблем, связанных с оптимизмом и его ролью в саморегуляции деятельности, преодолении стресса, совладающем поведении и др. Они рассматривают методики, которые могут быть использованы в комплексной диагностике

психологического благополучия личности как критерия ее физического и психического здоровья.

В МГУ им. М. В. Ломоносова разрабатывается русскоязычная версия теста М. Шейера. В американской модели оптимизм-пессимизм представлены во взаимосвязи. Поэтому тест объединяет задания, предлагающие согласиться с позитивными утверждениями, либо подтвердить негативные.

Подводя итог анализу факторной структуры оптимизма, отечественные психологи Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев заключают, что наиболее адекватной математической моделью теста диспозиционного оптимизма является модель с двумя факторами, объединяющими задания с позитивными и негативными утверждениями, что хорошо соответствует результатам зарубежных исследований.

Отечественные психологи (Гордеева Т. О., Осин Е. Н.) делают вывод о том, что столь тесная корреляция выделенных факторов, означает, что можно пренебречь тонкими различиями факторов и рассматривать только общий показатель диспозиционного оптимизма. Учитывать их только в тех же случаях, когда имеются основания предполагать различную связь оптимизма и пессимизма с изучаемыми явлениями.

*Т. О. Гордеева, О.А. Сычев, Е. Н. Осин* к числу позитивных качеств личности, связанных с оптимизмом относят диспозиционную надежду. Их русифицированный тест показал тесную статистическую связь между этими качествами.

Трудности теоретического анализа сущности их различий привели к появлению двух подходов.

Одни исследователи пытаются доказать относительную независимость оптимизма и надежды, другие же полагают, что их следует рассматривать как два проявления единой ориентации на будущее (Bryant, Cvengros, 2004). Результаты исследования Ф. Брайанта совпадают данными, полученными в исследовании Т.О. Гордеевой и ее коллег о связи диспозиционного оптимизма и надежды.

Результаты Т.О. Гордеевой, полученные по Шкале диспозиционной надежды К. Снайдера, свидетельствуют о наличии существенной связи оптимизма с субшкалой «Стремление к достижению целей».

Ими также получены данные о связи диспозиционного оптимизма со смыслом жизни, измеренной с помощью Теста смысложизненных ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева (1992), а также с показателями Теста жизнестойкости (Леонтьев, Рассказова, 2006). По их общим показателям осмысленность жизни в тесте СЖО трактуется как целеустремленность, удовлетворенность процессом жизни и результатом самореализации, а также как убеждение в способности субъекта контролировать происходящие события. Жизнестойкость включает в себя убеждения, отражающие готовность субъекта активно участвовать в жизни, контролировать ход событий, а также рассматривать трудности и вызовы как возможности, а не как угрозы, требующие защитного поведения.

В исследовании Т. О. Гордеевой и ее коллег уделяется пристальное внимание взаимосвязи оптимизма с позитивными качествами личности. Рассматривая вопрос о соотношении диспозиционного оптимизма и оптимистического атрибутивного стиля, Т. О. Гордеева и ее коллеги обращаются к исследованиям М. Зелигмана.

Помня, что *диспозиционный оптимизм* характеризует обобщенные ожидания относительно будущих событий, а *оптимистический атрибутивный стиль* – это то, как человек объясняет свои достигнутые результаты, Т. О. Гордеева считает их разными явлениями по психологическому смыслу. К тому же результаты теста показали достаточно слабую связь между ними.

Оптимизм и ситуация успеха. Обобщая вышесказанное, отметим, что диспозиционный оптимизм и оптимистический атрибутивный стиль представляют собой различные стороны оптимизма, но (!) «диспозиционный оптимизм более тесно связан с оптимистическим атрибутивным стилем *в ситуациях успеха и применительно к ситуациям достижения*».

Методика, адаптированная отечественными психологами, способствует изучению проблематики оптимизма, механизмов его функционирования и

выраженности у людей разного возраста, пола, профессиональной принадлежности, региона проживания, а также анализу динамики оптимизма в условиях различных ситуаций.

Если согласиться с тем, что оптимизм – это ожидание успеха, то это ожидание развивается постепенно и в зависимости от возраста проявляет себя в разных формах. Как правило, у младших школьников в основе позитивных ожиданий лежит стремление заслужить одобрение старших, у подростков – реакция одноклассников, стремление утвердить свое «Я» (самоуважение), у молодежи – «сделать заявку» на будущее, самоопределение.

Оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности обеспечивает в итоге – состоявшийся успех, в терминологии А.С. Белкина – по типу «сбывшаяся радость».

В этом случае ситуация успеха является сосредоточием благоприятных педагогических условий, способствующих дальнейшему развитию личности ребенка. Отсутствие успеха в различных видах деятельности, в общении со сверстниками, в разрешении социальных конфликтов или в преодолении неудач формирует чувство беспомощности и осложняет взрослую жизнь.

Следовательно, необходимым условием защищенности, психологического комфорта, свободного развития личности и ее качеств, среди которых и оптимизм является создание в педагогическом процессе ситуации успеха.

Опыт, среда вузовского образования могут, на наш взгляд, создать условия для развития и формирования потребностей и способностей каждого студента, что позволяет сделать более успешной, результативной и эффективной деятельность, которая является значимой в учебно-педагогическом взаимодействии. Самореализация личности педагога является условием для самореализации личности обучающегося, и наоборот, успешный личностный рост ученика – стимул для развития личности педагога.

## 2.6. 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 (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин) понимают успех как ощущение внутренней гармонии, индивидуальной удовлетворенности и источника радости. Присутствие радости в учебной деятельности и её ожидание движет человека вперёд, 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 (А.С. Макаренко);
- концепция радости познания (В.А. Сухомлинского);
- концепция радости сотрудничества (Ш.А. Амонашвили).
- технологические основы создания ситуаций успеха по типам радости (А.С. Белкина), в т.ч. по типу радости познания, а также в зарубежных теориях личности и личностно-ориентированных концепциях педагогики XX века за рубежом (Э. Берна, Я. Корчака, А.Маслоу, К. Роджерса).

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» [3, с. 62]. Здесь мотивация достижения успеха предстает в форме «жажды свершения», которая дает человеку «joiede de vivre» – с фр. «радость жизни» [3, 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» [4, с. 39].

В ситуации успеха «учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя, в окружающих» [1, с. 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» (Е.И. Ильин). 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 лично 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, 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.

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» (Д. Карнеги). Техники эмоциональной поддержки: «апелляция к собственному достоинству человека»: «Если не ты, то кто?» (Н.Ш. Натанзон); прием мотивировки или «Внесения мотива» (А.С. Белкин), прием «Эмоциональный всплеск»: «Ты так высоко влетел!» (А.С. Белкин, Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков); 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.

**Таблица 6**

**Процессуальная модель развития оптимизма**

Типология оптимизма	Принципы	Положения	Приемы	Педагогические условия
Социально-личностный оптимизм А.С.Макаренко – вера учителя в возможность ребенка «завтра стать лучше, чем вчера»	1) гуманизма 2) радостной перспективы 3)самоценности личности 4) принцип сочетания любви и требовательно сти 5) опора на положительное	1) вера в человека; 2) отношение к ребенку с позиции «завтрашней радости»; 3) забывание прошлого 4) «требовательная любовь»: «потому и требую с тебя, что люблю»; требование как основа выстраивания отношений и создания коллектива; 5) признание реальных заслуг и успехов, а также скрытых возможностей личности, которые необходимо развивать	Ситуация авансированного доверия	Создание социальной среды воспитания личности, которая совершенствуется с помощью предъявляемых требований, в которых – искренность; – открытость; – убежденность; – горячая любовь; – живость; – решительность.
Вера учителя в возможность преодоления неуспеваемости и силами самих учеников В.А.Сухомлинского	1) радости познания 2) опоры на положительное 3) победности учения	1,2,3) Индивидуальная работа учителя по стимулированию радости познания 4) Нравственная активность детей – результат их творческой способности к	1,2,3) метод стимулирования к новому успеху 4) метод защитного воспитания	Создание благоприятного климата в учебной деятельности Воспитание любви к ближнему

	4) отказа от школьных отметок	самосовершенствованию		
Деятельный оптимизм Ш.А. Амонашвили	1) принцип любви к детям 2) принцип радости сотрудничества	1) ребенок становится счастливым, если ощущает искреннюю любовь учителя 2) учитель не сидит пассивно и не ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, он наблюдает, диагностирует, прогнозирует и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние	Идея жизнерадостного, гуманного, оптимистического общения с детьми	Если общение ребенка со своим педагогом несет в себе воспитательный потенциал, то оно должно вселять в него радость и оптимизм
Адекватный оптимизм (А.С.Белкин) – знать силы ребенка и помогать им развиваться; не просто верить в возможности, но и раскрывать их в ситуации успеха	1) принцип сотрудничества 2) принцип познания	1) подросток становится признаваемым обществом, верит в себя, если достигает успеха Успех вселяет радость и оптимизм, служит причиной уверенности в себе и собственных силах 2) помимо социального признания в ситуации успеха есть возможность выявить оценить свои силы, поверить в них и самореализоваться	1) прием «Даю шанс» 2) лестница	Ситуация успеха по типу радости и по способу ее ожидания
Обоснованный гибкий реалистичный оптимизм как подуманная стратегия учителя (Ю.В.Андреева)	1) принцип посильности учебных заданий 2) принцип соответствия педагогических требований ученическим возможностям 3) принцип преодоления	1) успехи детей делают оптимизм педагога обоснованным 2) успехи должны быть разными 3) в многообразии ситуаций успеха, приоритет за ситуацией авансированного доверия и переход от ситуации «неожиданная	1) ситуация выбора учебных заданий 2) создание банка педагогических ситуаций 3) снятие страха 4) авансирование	Постепенное создание ситуации успеха: от анализа исходной педагогической ситуации к постепенному ее улучшению Возможность взаимодействия (открытость, транспарентность пед.требований), анализа, оценки и

	учебных трудностей силами самих учеников (школьный копинг) 4) принцип анализа и понимания причин неуспехов	радость» к - «сбывшаяся радость» 4) движение от незнания к знанию поступательно вверх		контроля учебных результатов самими школьниками (ведение «тетради успеха)
--	---	--	--	---

## **ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ ОБОСНОВАННОГО ОПТИМИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

### **3.1. Становление и развитие идеи педагогического оптимизма в отечественной педагогике сотрудничества**

Учение как один из ключевых периодов в жизни каждого человека является еще и самым трудным периодом, сопровождающимся взрослением, возрастными кризисами, сложностью выстраивания отношений с учителями. Даже самый активный и развитый ученик (абитуриент, студент), попадая в сложную и непреодолимую по тому периоду ситуацию, рискует потерять веру в свои силы и возможность исправиться. Страх наказания, страх ответа у доски или боязнь двойки приобретает с годами детьми, находящимися под прессингом авторитарных методов воспитания. Придерживаясь их, учитель больше ругает, чем хвалит, наказывает и почти не находит поводов для поощрения. В такой ситуации может развиваться стремление только уйти из школы, забросить учение и забыть трудности, не допуская возможности их преодоления. Мудрые учителя никогда не считали эту проблему проблемой только учеников. Они разделяли груз ответственности за успехи и достижения, трудности и судьбу с самими учениками. Сторонники педагогики сотрудничества стоят на убеждении, «что если ребенка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно вообще надеяться на его будущее» [6, с. 3]. Какие бы трудности не испытывал ученик у него всегда должна оставаться надежда и стремление исправить положение. А трудности могут быть самого разного и непредсказуемого характера: это проблемы не только в учебе и двойки на экзаменах, это проблемы со здоровьем и настроением, тем рабочим настроением, который вселяет силы, придает энергии для новых свершений и преодоления трудностей.

Идея оптимизма имеет корни в отечественной педагогике. В коррекционной, реабилитационной, лечебной и здоровьесберегающей педагогике оптимизм выступает как вера в возможности ребенка и «важное необходимое условие успешной социокультурной адаптации человека с

ограниченными возможностями» [3, с. 86] и в качестве «основы сохранения здоровья» [4, с. 22]. Лечебная педагогика исходит из положения о том, что учиться могут все дети, и каждый из них имеет право на обучение. Здесь идея оптимизма базируется на учениях Л.С. Выготского о компенсаторных возможностях организма, о зоне актуального развития, о сложной структуре дефекта. В специальной педагогике развитие возможностей ребенка происходит путем создания для него благоприятных педагогических ситуаций.

В социальной, личностно-ориентированной, гуманной педагогике и педагогике сотрудничества оптимизм, перспективность, радостное настроение обеспечивают полноценное развитие личности растущего человека.

У истоков оптимистически-ориентированных традиций в социальной педагогике стоит идея социально-личностного оптимизма Антона Семеновича Макаренко. Его всемирно известная «система перспективных линий», открывающая «трудным» детям оптимистические цели жизни в сегодняшнем и завтрашнем дне, стала ключевым правилом советской педагогики. И не только педагогики. Жизнеутверждающая сила оптимистического сознания, как отдельной личности, так и коллектива в целом, помогает любому ребенку преодолевать трудности, открывать новое, придает силы для творческих дерзаний, укрепляет его веру в новые идеи и цели, за которые он берется и борется. Вся система перспективных линий базируется на близкой, дальней и средней цели. «Близкая перспектива» или цель открывает перед детьми возможность «завтрашней радости», без которой человек «не может жить на свете», учит организовывать жизнь и деятельность так, чтобы в самом обычном деле не было будничности и скуки. «Средняя перспектива заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени». «Далекая перспектива» призвана помочь детям наметить жизненные планы, прояснить перспективу будущего, продвинуться в своем личностном развитии и самоопределиваться. Далекая перспектива может открыться педагогу и воспитаннику в создании ситуации успеха в учебной деятельности школьников.

Подходы, принципы, технологии А. С. Макаренко с успехом применяются не только в работе школ, но и исправительных учреждениях, в педагогических университетах и колледжах при профильной подготовке студентов. Опыт использования идей А. С. Макаренко есть и за рубежом: во Франции, Германии, Дании, а также в странах Восточной Европы.

Основное противоречие заключается в том, что идея оптимизма уже вошла в категориальный аппарат отечественной педагогики, но при этом не исследована закономерность ее возникновения и развития. Исходя из этого, проблема состоит лишь в выборе способа анализа процесса становления и развития идеи оптимизма в отечественной педагогике.

На наш взгляд, историко-педагогический анализ позволит рассмотреть идею оптимизма в своем движении от зарождения до современного состояния, а также определить перспективы его развития и возможность переноса приобретенного и осмысленного опыта в сегодняшнюю и завтрашнюю образовательную практику.

Суть педагогического анализа состоит в том, чтобы выявить подходы, принципы, положения, технологии воспитания, основанные на вере в ребенка и его возможности.

Мы предлагаем взглянуть на педагогическое наследие А. С. Макаренко и оценить его не с идеологической, а с нравственно-духовной точки зрения, черпая для себя вдохновение, энтузиазм и оптимизм, побуждающие к открытиям в собственной профессиональной деятельности. Историко-педагогический анализ показал, что А. С. Макаренко строил свою систему воспитания на следующих началах:

- помнить о потенциальных скрытых возможностях ребенка;
- верить в силы и возможности детей;
- проектировать самое хорошее, сильное, интересное;
- доверять воспитанникам в целом.

В проблеме объективации педагогического наследия А.С. Макаренко главной задачей является не столько определение роли и места его идей, сколько

определение аутентичных смыслов его педагогических понятий и принципов. Ключевой из них – принцип радостной перспективы. Отсутствием уверенности в завтрашнем дне и неясностью перспективы, характерной для нашего общества, можно объяснить проблемы нынешней педагогики. В то время как учреждения А. С. Макаренко отличало наличие открытой жизненной перспективы, как для личности, так и для целого коллектива.

Впервые А. С. Макаренко выдвинул предположение о том, что в процессе правильного (правильного от лат. – оптимистичного) выстроенного воспитания сильные стороны личности должны возобладать. Данное предположение раскрывается в принципе признания самоценности каждой личности и основано на вере в человека, вере в то, что завтра человек будет лучше, добрее и счастливее в сравнении с самим собой в настоящем. Это предположение о том, что завтра человек станет лучше, чем вчера, получило в педагогике название оптимистической гипотезы. Отношение с «позиции завтрашней радости» ориентирует педагога на веру в становление в ребенке всего Человеческого, закладывает гуманистические основы в воспитании.

Гуманизм – фундамент всей педагогической системы А. С. Макаренко, он является одним из основных ее принципов. С гуманизмом у А. С. Макаренко тесно сочетается *оптимизм – умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы, умение «проектировать» в человеке лучшее, более сильное, более интересное»* [7, 477]. Педагогический оптимизм предполагает наличие веры в возможности ученика, которые пока скрыты, но с позиции «завтрашней радости» они скрыты до завтра и по возможности реализуются, если человек захочет стать лучше в силу благоприятно складывающихся обстоятельств и ситуаций.

*Принцип «Сделай себя сам».* Процесс воспитания никогда не сводился для А. С. Макаренко к формированию в человеке неких хороших качеств вообще. Одним из основных положений его концепции было изживание иждивенческих наклонностей ребенка и развитие у него качеств, позволяющих ему быть хозяином и творцом собственной жизни.

Умению проектировать «хорошее в человеке» А. С. Макаренко учился у писателя М. Горького, который верил и утверждал, что в каждом человеке «заложены мудрые силы строителя». Педагогические цели педагога с оптимистической направленностью состоят в том, чтобы не только увидеть, но и побудить к жизни лучшее в человеке; сформировать деятельную и активную личность, стремящуюся к «далекой перспективе». Педагогический принцип такого воспитания – *опора на положительное, то есть признание достоинств и сильных сторон, скрытых в личности, которые необходимо развивать*. Но и этого недостаточно для вдохновенного труда учителя. В обращении с детьми не нужно сентиментального заласкивания, поцелуев, объятий. В отношении к детям нужна «требовательная любовь»:

– чем больше уважения к человеку, тем больше требований к нему. Тогда учитель остается для ребенка не только и не просто другом, он ему еще и помощником и старшим товарищем, к мнению которого все же прислушиваются и авторитет которого сохраняется. В принципе меры в любви и строгости, в сочетании любви и педагогической требовательности к ребенку особенно ценно такое действие как требование, выступающее основой при выстраивании отношений и в создании коллектива. Уникальная среда воспитания личности совершенствуется с помощью предъявляемых требований. Причем требование по своим характеристикам может быть разным – искренним, открытым, убежденным, горячим, решительным и живым.

В педагогической системе А. С. Макаренко отчетливо прослеживается ценность отношений: уважение к ребенку, требование, любовь, свобода, дисциплина, защищенность, ответственность. Особо А. С. Макаренко отмечает ценность «мажора» – бодрого настроения, готовности к действиям; чувства собственного достоинства, базирующегося на гордости за свой коллектив; защищенности, гарантирующей ученику помощь и поддержку; ответственности как фундамента учебной работы. Вся система воспитания А. С. Макаренко – это педагогика отношений. На наш взгляд, такие отношения устанавливаются благодаря приемам воспитания, основанным на «оптимистической гипотезе».

Само предположение о том, с чем ребенок может справиться, сможет выполнить учебное задание или ответственное поручение обеспечивает создание в отношениях ситуации авансирования доверием: ребенку предоставляется возможность (шанс) реализовать себя с лучшей стороны, возможность показать свои сильные стороны с помощью приема «авансирование». Так, в системе воспитания А. С. Макаренко оптимизм выражается в умении видеть в каждом воспитаннике положительные силы и уметь помочь им развиваться.

Среди последователей А.С. Макаренко следует назвать еще одного выдающегося педагога – Василия Александровича Сухомлинского. Изучив его богатый опыт и многочисленные работы, можно с уверенностью утверждать, что он был действительно последователем А.С. Макаренко и развивал его идеи, но применительно к учебной деятельности, здесь педагогический оптимизм принимает форму веры учителя в возможность преодоления неуспеваемости силами самих учеников.

Общий принцип соотнесения творчества А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского состоит в том, что А.С. Макаренко как бы обозначал, выявлял те или иные положения воспитания, а В.А. Сухомлинский вскрывал их психологические механизмы. Конечно, в целом взаимосвязь наследия педагогики сотрудничества гораздо шире и требует специального рассмотрения. Мы отметим некоторые важные вехи в сопоставлении подходов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского к воспитанию.

Говоря о генезисе целей воспитания А.С. Макаренко, отметим, что он исходил из дуалистического характера природы человека, ее социальности и трансцендентности (основой которой является экзистенциальная сфера человека в виде духовности, свободы и творчества). Он выводил свои цели из «натуралистически-оптимистических» представлений о личности.

Тогда как В. А. Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») врожденных, свойственных ему спонтанных реакций, заложенных природой.

Главным в своей системе воспитания В. А. Сухомлинский считал нравственную активность ученика. Ребенок с его активностью, индивидуальными творческими способностями находился в центре педагогического процесса.

Воспитание рассматривалось им как формирование индивидуальности, реализующей свои задатки. В качестве ведущих личностных задатков выступили жажда познания и любовь к ближнему.

Среди педагогических принципов В. А. Сухомлинского ключевым остается принцип радости познания. Суть основополагающего принципа гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского в основах разработанной им системы, позволяющей и неспособных учить хорошо. К малоспособным к учению детям, овладение знаниями для которых сопряжено с невероятными трудностями, у Василия Александровича был особый подход.

Малоспособные должны как можно больше думать. Размышления – один из путей развития тяги к учению, стремления учиться. Педагог поощрял вопросы, желание разобраться в непонятном. Осуществлялось на практике классическое правило Аристотеля:

«Мышление начинается с вопроса и удивления». В современной педагогике этот метод вопросов существует еще со времен Сократа и был назван «методом повитухи». Вопрос помогает «родиться» мысли в голове ученика, побуждает к размышлению.

Важным и сегодня остается предостережение Сухомлинского об опасности скоропалительных пессимистических диагнозов в отношении умственного развития младших школьников. Он твердо придерживался убеждения, что кропотливая индивидуальная работа может привести к качественным сдвигам даже наименее развитого ребенка: «Год, два, три года у него что-нибудь может не получаться, но придет время – получится. Мысль – как цветок, который постепенно накапливает жизненные соки. Дадим же корням эти соки, откроем перед цветком солнце – и он расцветет».

Успех в учении, по убеждению В. А. Сухомлинского, зависит от умения учителя создавать благоприятные условия для развития детей, стимулирования их ведущих личностных задатков (жажды познания и любви к ближнему). Так в его системе реализуется принцип опоры на положительное в человеке, ведущий свое начало еще из педагогики Древнего Рима.

В основе такого учения лежат не знания, а человеческие отношения. Отношение ребенка к знаниям, к учению, в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю.

Так, В. А. Сухомлинский в течение нескольких лет изучал школьные неврозы и пришел к выводу, что на несправедливость учителя у детей всегда болезненная реакция. У одних она приобретает характер взвинченности; у других – вызывает обиду; озлобленность; напускную беззаботность; безучастность, страх; кривляние или ожесточенность. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу, у него появляется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности.

Выявленные стимулы желания учиться: переживание радости учебного труда, радости успеха в учении, переживание и чувство того, что знания – это плоды напряжения человеческого духа, поиска и творчества – по праву отнесены к педагогическим находкам В. А. Сухомлинского. Идея воспитания желания учиться становится для него ключевой, и он находит способ – через труд ребенка, нелегкий, но радостный, завершающийся победным результатом. *Суть принципа победности учения, радости победы состоит в том, чтобы сделать учение напряженным и радостным одновременно. Начинать надо с победы над собой, с самоорганизации в возрасте с 7 до 11 лет.* Если этот период, период самовоспитания, упущен, в дальнейшем встанет проблема перевоспитания.

В. А. Сухомлинский писал: «Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости – это одно из самых важных правил всей системы нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства

действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [10, с. 19–20]. Секрет детского желания трудиться и учиться, обретая себя, состоит в радостях победы, в напряжении умственных усилий. Напряжение сил сопровождается чувством собственного достоинства. Эмоциональное побуждение – гениальная находка В. А. Сухомлинского. Чувства являются проводником знаний, делают учебный процесс продуктивнее. *Принцип радости познания* В. А. Сухомлинского имеет общую концептуальную основу с принципом «мажора» – бодрого отношения, готовности к действию А.С. Макаренко.

В. А. Сухомлинский развил принцип опоры на положительное в каждом человеке, на его сильные стороны. Разработал такие категории в педагогике, как личность; идеал; творчество; добро и зло; свобода, честь, достоинство. На основе богатейшего педагогического опыта он выделил серию эффективных методов и приемов раскрытия индивидуальности школьника, которые мы считаем оптимистически-ориентированными. Среди таких методов воспитания есть особенный - воспитание любви к ближнему. В постоянной заботе, действенной любви к детям весь смысл педагогической системы В.А. Сухомлинского. Педагогическая» любовь – это, прежде всего, уважение к личному достоинству ребенка, забота о нем, это сложный процесс понимания, изучения ребенка, открытие в нем человеческой природы, на основе которой происходит формирование личности. Свое педагогическое кредо Василий Александрович описал так: «Что самое главное в моей жизни? Без раздумий отвечаю: «Любовь к детям!» Поменьше трескучих фраз о любви к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей». Так, общечеловеческие идеи (счастье, радость и любовь) в философии образования В. А. Сухомлинского получают наибольшую развернутость.

Другой метод – защитное воспитание – сводится к воспитанию у детей чувства собственного достоинства, способности к сопереживанию, способности к личной дружбе и любви. Защитное воспитание предназначено для детей, духовно одиноких, не способных чувствовать сердцем человека рядом с собой,

не верящих в добро, заласканных в семье, избалованных полной и ничем не ограниченной свободой самовыражения.

«Защитное воспитание – это метод индивидуального творчества педагога. Это умение так прикоснуться к болезненному, искалеченному сердцу ребенка, – писал В.А. Сухомлинский, – чтобы воспитание не обернулось для него страданием. Самое главное в решении этой задачи – подметить в ребенке его наиболее сильную сторону, найти в нем ту «золотую жилку», от которой начинается развитие индивидуальности, добиться того, чтобы ребенок достиг выдающихся для своего возраста успехов в том деле, которое наиболее ярко выражает, раскрывает его задатки» [10, 19–20].

Метод стимулирования к новому успеху. В системе воспитания В.А. Сухомлинского успех выступал средством самореализации личности: раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания его индивидуальности. Педагог стремился к тому, чтобы каждый его воспитанник сознательно нашел себя, раскрыл себя, избрал себе тот жизненный путь, на котором его труд достигает высшей ступени мастерства – творчества.

Заслуг у В. А. Сухомлинского в педагогике немало. Он разработал концепцию стимулирования радости познания. Развил идеи свободы выбора, свободы воли, самооценности и неповторимости каждой отдельной личности.

Продолжателем дела В. А. Сухомлинского и проповедником его идей на сегодняшний день остается Ш. А. Амонашвили. Первым принципом своей педагогической деятельности Ш. А. Амонашвили называет любовь к ребенку. Без нее нельзя воспитать «гуманную душу в человеке». Ребенок становится счастливым, как только ощущает к себе искреннее отношение и бескорыстную любовь.

Большую часть своей жизни Ш. А. Амонашвили посвятил обучению детей в начальной школе. Начальная школа отличается от школы в целом и имеет свою специфику, обусловленную младшим возрастом детей. С его точки зрения педагогика всей начальной системы обучения должна быть оптимистической.

Очень важно, чтобы каждый ребенок поверил в свои силы, радовался каждому школьному дню, каждой встрече с педагогом, каждому звонку на урок.

Принцип отказа от школьных отметок в начальной школе, предложенный Ш. А. Амонашвили, продолжает идеи В. А. Сухомлинского и опирается на два основания: во-первых, отметки мешают жить в школе радостно и весело; во-вторых, сами цифры не скажут ровным счетом ничего о конкретных успехах и неудачах ребенка.

Учитель должен выбрать себе большие цели, несоизмеримые с его усилиями, и это потому, что так сможет он возвысить своих учеников и возвыситься сам. Цели, которые превыше его самого, сделают его оптимистом, ищущим, романтиком, и он сможет тогда сотворить невозможное. Он должен взяться за большие цели еще и потому, что он смертный, и он обязан утвердить на нашей планете выпавшую на его долю доброту.

Другой принцип Ш. А. Амонашвили – радость сотрудничества. В творческой деятельности учителя идея оптимизма рождается и развивается, наследуя при этом выкристаллизованные на протяжении веков идеи жизнерадостного, гуманного, оптимистического общения с детьми. Если общение ребенка со своим педагогом несет в себе воспитательный потенциал, то оно должно вселять в него радость и оптимизм. Ш.А. Амонашвили называет будущую радость «горючим», от которого «загорается» интерес к учению в глазах ребенка, который «влияет на высокие результаты в учебе» [1, с. 28].

Не меньший научный интерес вызывают ситуации радости в педагогике А.С. Белкина, так как настоящая радость доказывает рост ребенка, его стремление к лучшему.

А. С. Белкин и не скрывает своего личного знакомства с В.А. Сухомлинским, считая это подарком судьбы. Еще в далеком 1964 году они впервые встретились в редакции «Учительской газеты» и В. А. Сухомлинский поддержал выступление А. С. Белкина. Это сыграло важную роль и плодотворно повлияло на становление идеи создания ситуации успеха у А.С. Белкина.

Сегодня, помимо идеи сотрудничества, в основе ситуации успеха мы видим также и идею педагогического оптимизма.

Самое интересное и простое определение педагогического оптимизма, которое встречается в педагогической науке – это вера в ребенка и его скрытые возможности. Если опираться на это определение, то свою развернутость он получает в учебной деятельности через целый ряд создаваемых учителем ситуаций. Так, у А. С. Макаренко – это ситуация авансированного доверия, тогда как у А. С. Белкина – ситуация успеха по типу «неожиданная радость».

В основе подхода в педагогике сотрудничества А.С. Белкина лежит ситуация успеха, и тип ситуации зависит от той радости, которая лежит в ее основе: неожиданная радость, сбывшаяся радость и др.

Поскольку в оптимизме скрыта не только радость, но и ее ожидание, то подробного рассмотрения из всех требует ситуация «неожиданная радость». Для педагога она – результат продуманной стратегии и потому всегда ожидаема. В этой ситуации педагог ведет воспитанника «поступательно вверх, поднимаясь с ним, по ступеням знаний, обретения веры в себя, в окружающих».[5, 67]. Создать ее невозможно, если «ребенок выбирает для себя роль среднего ученика, если педагогические требования превышают ученические возможности; если ребенок сам по каким-либо причинам ограничивает свои возможности; он не хотел никакой радости и не ожидал ее» [5, 66].

Такая ситуация – ожидаемая радость для учителя, так как он продумал и запрограммировал успех ученика, предоставил ему шанс состояться как личность. Ситуация успеха – результат продуманной подготовленной деятельности учителя, его созидающей стратегии.

В основе создания подобной ситуации – прием «Даю шанс». «Все знают, о каком шансе идет речь. Речь идет о заранее приготовленной педагогами ситуации, в которой ребенок получает возможность неожиданно, может быть, впервые, раскрыть для самого себя собственные возможности, какую-то сторону, если не таланта, то какой-то скрытой до сих пор способности» [5, с. 76].

Цель приема – предоставить ребенку шанс состояться как личность. Эта цель предельно перекликается со стремлением и педагогической мечтой А.С. Макаренко «разглядеть в ребенке все человеческое, настоящее, сильное, видеть в нем Человека».

И если ребенку предоставляется шанс как уникальная возможность проявить себя и свои силы, почувствовать себя уверенно и защищенным, опираясь на собственные силы, тогда это – педагогический оптимизм в действии, некая реализованная вера в ребенка и его возможности.

Прием «лестница»: «речь идет о ситуациях, когда педагог ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, обретения веры в себя, в окружающих. [8, с. 67]. Этот прием соотносится с принципом победности учения В. А. Сухомлинского.

Алгоритм «победного движения от незнания к знанию», приводящего к «ожидаемой радости» ориентировочно выглядит следующим образом:

1) создать условия для вхождения в эмоциональный контакт с «трудным» («психологическая атака» в терминологии А. С. Белкина);

2) локализовать, заблокировать состояние обиды, разочарования, переосмыслить неуспех, выявить его причины («эмоциональная блокировка» у А.С. Белкина); неуспех как точка отсчета в новых достижениях, его преодоление, переломный момент (прием «взрыв» у А. С. Макаренко);

3) выбор точки опоры – значит определить, что в ребенке является «более сильным и интересным», по А. С. Макаренко, – «спроектировать более сильное, более интересное» – принцип опоры на положительное («выбор главного направления» – А.С. Белкин);

4) создать ситуацию успеха, в которой у ребенка появляется возможность ощутить равные возможности с одноклассниками; его возможности и силы равны результату, к которому он мог стремиться;

5) операция «неожиданное сравнение» – сравнить преимущества, значит подчеркнуть достоинства среднего ученика, выявить его силы, опереться на достигнутый уровень, найти и актуализировать его прежние достижения.

Важно, чтобы ситуация «неожиданная радость» трансформировалась в «сбывшуюся»:

тогда удивление от собственных возможностей не будет единственным, успех – единичным, а сыграв роль стартового пуска, ребенок начнет развиваться за счет собственных резервов. Так ребенок быстрее поймет, что успех требует сил, труда и личной ответственности за достигнутый результат.

В свою очередь неуспех – результат «несбывшейся радости», разочарования и неверия в собственные силы, причина отсутствия интереса к учению, преодолению трудностей и веры педагога.

А. С. Белкин выделяет два типичных состояния учителя, которые мешают ему решать задачи создания ситуации успеха. Одна из них – «неадекватный оптимизм». Он проявляется в значительной переоценке своих сил и возможностей, может возникнуть после целого ряда успехов, личных достижений, получивших общественное признание» [6, 42]. Другое состояние – тревожное ожидание учителя, которое тоже не возникает внезапно, а после серии неудач учителя. Источником напряженности может быть и «отдельный ребенок, и коллеги, и родители, и коллектив класса» [6, 40.]. Здесь раздражает все: и ответы хороших учеников, и улыбки, и встречи, и здороваются сегодня те так, кажется, что дети не выполняют педагогические требования, а коллеги недооценивают роль педагогического труда.

Тогда, считает А. С. Белкин, ситуация успеха нужна уже самому учителю, а не только ребенку. Здесь идея сотрудничества приобретает новое звучание: «Успех школьнику может создавать учитель, который сам переживает радость успеха!» [6, с. 38]. Цели – снять эмоциональное напряжение, преодолеть состояние тревоги и напряженности. Само окружение учителя – директор школы, завуч, коллеги, родители и сами дети могут создать учителю ситуацию успеха. Иначе бестактность, грубость, неуважение личности учителя могут настолько вывести его из строя, что надеяться на его доброту и сотрудничество не приходится.

Соглашаясь с предыдущими высказываниями педагогов об уважении личности, признавая идею самоценности каждого ребенка, мы считаем, что ситуация успеха несет в себе воспитательный потенциал: заряд энергии, уверенности и радости. Этот потенциал реализуется в предоставлении ребенку возможности сохранения самоуважения через установление баланса в педагогическом взаимодействии:

- между педагогической требовательностью и возможностями ученика;
- между реальной помощью учителя и самостоятельностью ребенка;
- между целью, приложением сил и достигнутыми результатами.

Чтобы определить оптимальный путь создания ситуации успеха по типу «неожиданная радость», в свою очередь, Ю. В. Андреева выделяет несколько приемов [5, 46–49].

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

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 силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои ожидания от учебной деятельности ребенка.

Школьник стремится оправдать их и достигает успеха.

Подкрепить прием авансирования можно приемом «демонстрация уверенности» в силах и возможностях ученика, а также приемом «персональная исключительность», которая может выразиться во фразе: «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.

Среди множества подходов, принципов и технологий можно выделить ряд общих положений, объединенных идеей педагогического оптимизма:

– уважение к ребенку и опора на положительное в нем, социально-педагогическое признание достоинств и достижений личности, реализуемое в стремлении педагога «видеть в каждом ребенке человека» и «проектировать перспективные пути его развития»;

– предоставление ребенку возможности выбора, анализа и понимание причин неуспеха, а также оценки им самим достигнутых результатов;

– создание социально комфортной среды и педагогически оправданных ситуаций успеха (по типу ожидаемой радости: «завтрашней радости» и ситуации авансирования доверием А.С. Макаренко; «школы радости» В.А. Сухомлинского; «будущей радости» А.С. Белкина; «радости сотрудничества» Ш.А. Амонашвили).

Как показал педагогический анализ, в истории педагогики существуют подходы, принципы, положения, технологии воспитания, но все из них – суть педагогики сотрудничества, так как основаны они на вере в ребенка и его возможности. Реальное воплощение этой веры – ситуация успеха, категориальное – педагогический оптимизм.

### **3.2. Авторская классификация моделей оптимизма (по ресурсу 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 [3]. 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 действовани<sup>я</sup> 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 самоэффективности и самоуважения.

А. Бандура подчеркивал, что самоэффективность не является плодом самовнушения («Я думаю, что могу») или накачивания» людей комплиментами, подобно тому, как накачивают воздушные шары («Ты – несравненный!»). Самым важным источником самоэффективности являются успехи. Если начальные усилия увенчаются успехом, то самоэффективность 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» (по А.С. Макаренко), но и выдвигать посильные требования к учащемуся, 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 вышеизложенного, 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 концепцию, 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 в каждом воспитаннике положительные силы или «проектировать их» (по А.С. Макаренко);

– опираться на положительные качества личности, культивировать ее достоинства, создавать оптимистический климат в процессе воспитания.

### **3.3. Понятие «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 общефилософском, 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 и методикой преподавания, 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 (Т. О. Гордеева, 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 дифференциации, 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. Батулин писал: «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. Батулин 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 самоценности 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 созидающего 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.

### 3.4. Проявления педагогического оптимизма 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. Они построены на положении 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 [7]. 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. Амонашвили развивает идеи Я. Корчака и В. 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» [277, 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:

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, жизнетворчество.

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 [277, 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 таят 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.

### **3.5. Педагогический оптимизм:**

#### **от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха**

Рассматривая оптимизм 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, мы понимаем, что она может проявлять себя 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.Е.Р. 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 справляться 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, целеустремлённы, 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 и выражаться: 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» [3, 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» и т. п. 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 [6].

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...» [5, 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 удастся достичь некоторой цели или решить жизненную задачу.

Среди других методов воспитания В. Ромек [7] 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 [4] 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 [2] 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.

## Выводы по третьей главе

На основе анализа мы выдвигаем семь моделей оптимизма, во всех моделях оптимизм служит ресурсом, помогающим преодолевать учебные трудности.

Оптимизм – качество, в котором проявляется позитивная сущность человека. Оптимизм существует только в усилиях и проявляется в творчестве.

Оптимизм основывается на современном гуманистическом мировоззрении и по-прежнему требует от педагога психологической зоркости и профессиональной компетентности, постоянного совершенствования своих профессиональных качеств.

Ключевыми концептуальными идеями и технологическими умениями, которые реализуют нашу педагогическую позицию и концепцию, по-прежнему остаются: признание автономии и прав личности студента; восприятие студента как партнера со своим внутренним миром; апеллирование к сознанию; открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний; фасилитационный подход к профессиональному общению и педагогическому сотрудничеству.

Стержнем всех воспитательных систем в рамках педагогики сотрудничества стал оптимизм – пробуждение в ребёнке потребности к самопознанию, самооценке, самоконтролю и воли к самосовершенствованию. У каждого принципа есть свой автор, так принцип самооценности личности берет свое начало в философии И. Канта, принцип свободы выбора – у Ж.-Ж. Руссо, принцип сочетания любви и требовательности выразился в формуле системы воспитания А.С. Макаренко. Принцип мудрого терпения предложен Ш.А. Амонашвили, он ставит нас перед необходимостью проявлять к детям исключительную чуткость, постоянную заботу, оказывать незамедлительную помощь, сопереживать в неудачах, вселять уверенность в успехе и не означает благодущия или неразумного упорства в наших требованиях к учащимся. Педагогические требования должны соответствовать ученическим возможностям. Принцип возвышения человеческих потребностей принадлежит

В. А. Сухомлинскому. Нужно верить, что каждый человек может достичь высокого мастерства в той или иной области труда и стремиться пробудить в своих воспитанниках творческое начало. Принцип анализа и понимания причин неуспеха активно используется в педагогике прагматизма (У. Джемс, К. Роджерс, М. Зелигман).

Идея оптимизма подтверждена практикой создания ситуации успеха в учебной деятельности подростков. В основе многих ситуаций успеха, предлагаемых А. С. Белкиным, находится принцип радости (А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин): «Если ребёнка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее».

## ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

### 4.1. Концептуальные принципы 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 в сравнении с пессимистами, хотя последние и считают их наивными мечтателями. Эти «весельчаки», пребывающие всегда в хорошем настроении, обладают, как оказалось, большей волей к будущему. Об этом косвенно или напрямую упоминали философы А. Шопенгауэр, И. Ильин, О. Больнов и др.

Современные исследования (Зелигман М., Ромек Вл., Анцыферова Л.И.) 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 и продолжая просветительскими традициями 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. Так приведем пример.

*Просвещенный оптимизм 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 отвлечение 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 самооценности 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 концепцию, И.Г. Фихте воспринял этические идеи И. Канта и педагогические 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. Призыв к свободной самодеятельности 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 разума, все свои старания к цели: все более облагораживать род человеческий, все более освобождать его от гнета природы, делать его все более самостоятельным и самодеятельным.

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 бесцельно. Цель этического воспитания – «формирование доброй воли» [3]. 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 7**

**Сопоставительные характеристики оптимизма как способа деятельности, как практического навыка 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 самоценности 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.

#### **4.2. 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» [1, 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; способность 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, Роджерс считал, что развитие ее заключается, например, в чтении сказок, творчестве и сочинении притч, в сострадании и сопереживании как у В. А. 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 устройство 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: А. С. Макаренко отражает 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, сознай 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 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-есмы») 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 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 М. 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 соотносится 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» человека 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 учебных 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, личность уясняет для себя, что и неуспех полезен, он позволяет вынести уроки из трудностей. Осмысливая негативный опыт, анализируя неправильные действия, оценивая их с позиции пользы, субъект 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.

#### **4.3. Педагогическая технология развития оптимистической уверенности в успехе на основе радости учебно-педагогического сотрудничества**

*Развитие оптимизма* – поэтапный процесс разворачивания природных задатков и духовных потребностей человека в познании и уважении, 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, смысложивненная 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 любви, признания, свободы (по И. Канту);
- отношения милосердия, сопереживания, эмпатии, принятия (по К.Роджерсу);
- отношения любви, требовательности, уважения (А. С. Макаренко, В.А.Сухомлинский).
- отношения борьбы (А. С. Макаренко, М. Зелигман), 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, принципа. Человек – субъект, творец, а не соглядатай жизни, не пассивный объект. Его способность вести жизнь к новым свершениям у М. Зелигмана 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.

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 жадой 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 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 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 оптимистической перспективы, 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 развития 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 образовательный процесс поддается моделированию, конструированию, предусмотрению с учетом конечного прогнозируемого результата.

На сегодняшний день мировая педагогика накопила множество новых вариантов воспитания радости и развития 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 развития 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 [5], 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 раздувания ситуации в благоприятную сторону. Помните, что слово «кризис» в переводе с латинского звучит всего лишь как «отправная точка».

А. С. Макаренко писал: *«Воспитатель должен выразить 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 созидających 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» (В.Л.Бенин), к эмпатии, сотрудничеству, «безоценочному

слушанию» (К. Роджерс), другими словами, обладать «психологической зоркостью» (А. С. Белкин) и «психолого-технологической компетентностью» (Э. Ф. Зеер).

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 *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 взаимоуважение, 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.

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 самостоятельного выхода из нравственного тупика.

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

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 личностного 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.

#### **4.4. Педагогические условия развития оптимизма у будущего учителя**

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.

Первое педагогическое условие – создание благоприятного психологического климата. *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 неполноценность 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 завтрашней 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 внимании 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 *педагогике 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 нематериальной 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 психологической 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.

*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 посильные 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», «Имиджелогия» 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 «педагогике 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, которых 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.

Создание оптимистического климата рассмотрено в качестве педагогической технологии как упорядоченной совокупности средств, способов, орудий, техник, методов, методик, приемов и операций, способствующий сохранению и укреплению здоровья всех участников педагогического процесса.

Второе педагогическое условие – 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 неуспехов с целью их дальнейшего устранения.

Частью стратегии является разъяснительная работа учителя. На основе индивидуальных бесед и коллективного обсуждения он совместно с подростками определяет содержание категорий «успех» и «ситуация успеха».

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 согласны 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 личности.

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.

#### **4.5. Общая характеристика педагогических условий, обеспечивающих достижение желаемых учебных результатов**

Под педагогическими условиями мы понимаем целенаправленно и сознательно создаваемую преподавателем среду по обеспечению студентам социальной безопасности и эмоциональной защищенности, психолого-педагогического комфорта. Это условия реализации возможности достижения желаемых учебных результатов, их высокой социальной оценки и связанных с ними позитивных переживаний в учебной деятельности. Это условия, которые позволяют проявиться творческой индивидуальности каждого, его оригинальности и своеобразию в достижении успеха и в преодолении неудач.

Определим педагогические условия исходя из ее сложной междисциплинарной основы и возрастных особенностей эмоционального восприятия, понимания и интерпретации успеха студентами.

С социально-этической стороны успех выступает как достижение, которое требует общественного признания и коллективной оценки, с педагогической – как результат объединенных усилий и сотрудничества. С психологической стороны успех связан с сопереживанием и требует ориентации «на другого» и стремления доставить радость окружающим. При этом успех в подростковом сообществе имеет ключевую особенность, которая проявляется в том, что пятиклассник ценит не индивидуальные, а коллективные переживания и усилия; социальные, а не личностные ожидания и оценки. Высшую ценность для него представляет отношение студенческого сообщества к его индивидуальным достижениям.

В педагогической литературе успех представлен как значимый учебный результат, зарождающийся в недрах учебного сотрудничества, профессионального контакта преподавателя со студентами (А.С.Белкин); как качественный результат совместной деятельности преподавателя и студента, пятьдесят процентов которого принадлежит учителю, пятьдесят – ученику (С.Л.Соловейчик).

**Первое условие:** предоставление личности возможности конструктивного взаимодействия, диалога, расширения социальных контактов, преодоления трудностей совместными усилиями.

Исходя из этого, ключевым педагогическим условием создания ситуации успеха мы выдвигаем предоставление личности возможности конструктивного взаимодействия, расширения социальных контактов со сверстниками, учителями, родителями, в рамках которых он получает действенную помощь и эмоциональную поддержку на пути к достижению успеха.

С одной стороны, под учебным взаимодействием мы понимаем действия преподавателя и действия студента, объединенные достижением учебных результатов студента. С другой стороны, взаимодействие представляет собой слаженную совместную деятельность самих учащихся, сумму их согласованных усилий, направленных на достижение успеха и личностную самореализацию.

В любом случае назначение учебного взаимодействия состоит в том, чтобы оно сохранило характер взаимопомощи, направленность к успеху, стало организованным движением личности к самореализации и учебным достижениям и преодолению трудностей на пути к ним. Именно учитель обеспечивает взаимодействию организованность и сохраняет в нем хотя и скрытую, но ведущую позицию. Он наряду с другими людьми, но более целенаправленно обеспечивает процесс вхождения человека в общество, помогает осмыслению им собственного Я, а это, значит, развивает его субъектную позицию.

Развитие субъектной позиции личности в ситуации успеха предполагает предоставление ей свободы в том, чтобы оставаться самим собой, однако, без разнузданности и анархизма, проявляя собственные возможности, реализуя желания, мобилизуя силы на пути к успеху. Осознание собственной силы в учебной деятельности, переживание учебной компетентности и личностной состоятельности наполняют учебное взаимодействие оптимизмом и уверенностью каждого в будущем успехе.

Опираясь на конструктивное взаимодействие со студентами, преподавателю легче оказывать помощь студентам в достижении ими успеха. Конкретизация такого взаимодействия представлена в таблице 1.

Во взаимодействии, направленном на успех и преодоление трудностей на пути к нему, студенту необходим щадящий режим, сохраняющий и укрепляющий в нем чувство собственного достоинства. Совет, консультация и другие виды помощи со стороны преподавателя наполняют учебную деятельность эмоциональным и ценностным содержанием, обогащают ее духовно, делают учение личностно-значимым, задают тон взаимоотношениям, возможно, вызывают эмоциональный отклик со стороны студентов.

В контексте учебно-педагогического взаимодействия мы обращаемся к процессу общения. В отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) общение принято считать одной из форм совместной деятельности людей.

Придерживаясь позиции деятельностного подхода, мы рассматриваем общение не как вид деятельности в системе отношений «объект-субъект», а понимаем его как взаимодействие в системе субъект-субъектных отношений.

В этом плане мы опираемся на позицию А.А.Леонтьева, который впервые ввел термин «оптимальное педагогическое общение» и считает, что общение учителя и учащихся «создает наилучшие условия для развития ситуации успеха, мотивации учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения». Примечательно то, что конструктивное учебное взаимодействие и общение дает все основания для создания благоприятного психологического климата и достижения успеха.

Если учесть, что в психологическом аспекте успех рассматривается как позитивное эмоциональное переживание радости, гордости, собственного достоинства от достигнутого учебного результата (по А.С.Белкину, К.Роджерсу), то следующим после взаимодействия педагогическим условием должно стать создание благоприятного психологического климата.

*Второе условие:* создание благоприятного психологического климата в коллективе. Данное педагогическое условие требует от учителя учета поверхностных эмоций школьника, переживаемых им в исходной педагогической ситуации и глубинных переживаний личностной состоятельности и учебной компетентности в создаваемой ситуации успеха. В рамках благоприятного психологического климата переживания счастья и внутренней удовлетворенности получают должную развернутость. Переживание радости от результатов учебного труда является проявлением личностной потребности школьника в достижении успеха, а потому придает смысл учебной деятельности.

Основанием для благоприятного психологического климата в учебной деятельности служит атмосфера каждого отдельного урока с ее позитивным эмоциональным зарядом. Атмосферу урока трудно подвергнуть анализу, она трудноуловима в педагогической практике в силу переменчивости настроения и нематериальной 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 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, что учитель радуется успехам, «снимает страхи», сводит к минимуму возможность беспокойства в учебной деятельности.

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 ситуации успеха.

В качестве составляющих доброжелательного отношения учителя выступают чуткость и психологическая зоркость, строгость и требовательная доброта, уважение, терпимость и педагогический такт. Это своего рода проект доброжелательности, который способствует развитию у подростков 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.

Проявления благоприятной психологической атмосферы могут быть самыми разными. Так, Л.И. Егорова, например, в основе ситуации успеха выявляет «уважение к ученику, незаметную, грамотную и посильную помощь со стороны учащихся и учителя». М.В.Калинина в атмосфере урока различает «обстановку дружелюбия и деловитости» и включает в нее «благоприятный психологический настрой, дружелюбие, возможность свободно высказываться: не перебивать, не приводить контр-выводов, пока человек не изложил суть дела до конца». Из всех отношений, создающих благоприятный психологический климат, в частности, «обстановку доверительности», особо нужно выделить следующие: сообщение о трудностях и возможных способах их преодоления, взаимопомощь, выражение заинтересованности и уверенности в успехе каждого.

Определяя атмосферу урока как психологический настрой учеников, мы предполагаем, что создает его настроение группы, но поддерживает ее по большей части учитель. 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 психологической 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».

С педагогической точки зрения благоприятный психологический климат представлен как совокупность относительно устойчивых взаимоотношений позитивной эмоциональной направленности между преподавателем и обучающимися, в рамках которых реализуется возможность достижения более высоких учебных результатов в сравнении с предыдущими успехами.

В силу доброжелательной направленности взаимоотношений, образующих благоприятный психологический климат, в учебной деятельности успеха достигать легче. В основе такого рода отношений лежат позитивные ожидания от поступков, действий и линии поведения учащегося, который в свою очередь стремится оправдать надежды своего ближайшего окружения, сверстников, учителя, 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 ученика, формируют чувство социальной и эмоциональной защищенности, способствуют общению и проявлению позитивных сторон Я школьника. Это значит, что в условиях благоприятного психологического климата существует реальная возможность личностной самореализации и продуктивной совместной деятельности. Это важно, так как успех – есть одна из форм самореализации личности.

Взаимодействие школьников, учителя и ученика, индивидуальные и коллективные усилия, направленные на достижение успеха, благоприятный психологический климат должны найти свое выражение в достигаемых значимых учебных результатах. Поэтому считаем, что третьим педагогическим условием после предоставления возможности взаимодействия и создания благоприятного психологического климата должно стать наличие у школьника

возможности достижения личностно-значимых и учебных результатов, соответствующих поставленным целям.

*Третье условие:* предоставление возможности достижения учебных результатов, соответствующих поставленным целям. В понятие «учебный результат» или «учебное достижение» педагогика и психология традиционно включают постоянно возрастающий объем знаний, умений и навыков учащихся, отраженный в системе школьных отметок. Однако учебные результаты являются частью личностно-значимых достижений, частью самореализации личности. Это важно для подросткового возраста.

Учебный результат требует от школьника способности к выбору цели и принятию решения. Выбор связан с учебной ответственностью и дальновидностью. Умение предвидеть последствия собственной деятельности и планировать ее – важное качество, обеспечивающее достижение успеха. Однако принять решение о достижении учебного результата и наметить план действий на будущее еще не означает выполнить его. Последним звеном волевой активности в достижении намеченного учебного результата должно стать исполнение задуманного, воплощение его в жизнь. Успех требует от школьника целенаправленных усилий, волевых действий к его достижению.

У. Джемс отмечал, что человек, который ежедневно добросовестно выполняет свое дело, тот, кто трудится, может не заботиться о конечном результате, так как «в один прекрасный день» он достигнет успеха, «осознает в себе достойнейшего представителя своего поколения, какой бы род деятельности он не избрал».

У. Джемс уделял достаточно внимания воспитанию воли, которая может понадобиться ученику в достижении успеха и в преодолении трудностей на пути к нему. Им было предложено правило: «Сохраняй в себе способность к усилию небольшим добровольным ежедневным упражнением, проявляй аскетизм и героизм в мелочах, необходимых для тебя, делая каждый день или через день что-нибудь такое, что ты предпочел бы не делать; тогда при наступлении настоящей нужды ты почувствуешь себя готовым мужественно выдержать

испытание». Другими словами, человек силен до тех пор, пока не признает себя побежденным. К сожалению, настойчивость – не врожденная личностная черта, поэтому она требует терпения, времени и сил, приложенных как со стороны учителя, так и ученика.

Примечательно то, что побуждением к принятию решений и действию может стать прошлый или нынешний неуспех. В противоречие У. Джемсу, который упоминал о необходимости успеха в самом начале работы в качестве стимула к дальнейшей деятельности, отечественный психолог С.Л. Рубинштейн высказал мысль о том, что у более сильного человека, который чувствует в себе резерв сил и возможностей, неуспех может стимулировать желание добиться успеха; в особенности, если человек осознает, что неудача явилась результатом недостаточно напряженной работы с его стороны, результатом недостаточности личных усилий.

В исследовании мы выделяем ряд внешних стимулов, побуждающих учеников к действию, среди которых – высокая школьная отметка, социальное признание, транспарентность педагогических требований, предъявляемых к учащимся и посильность учебных заданий. Посильные задания, соответствующие индивидуальным учебным возможностям каждого студента и педагогические требования изменяют уровень притязаний личности, побуждают к действию, повышают качество выполняемой деятельности, развивают мотив достижения, а значит, увеличивают вероятность достижения успеха в учебной деятельности.

Актуальность формирования устойчивой мотивационной направленности личности на успех обусловлена необходимостью решения существующего в вузовской практике противоречия:

– между все возрастающими требованиями к уровню знаний учащихся, вызывающими эмоциональную и интеллектуальную перегруженность, и снижением учебной и социальной активности школьников.

В целом условие предоставления обучающимся возможности достижения высоких учебных результатов предполагает мотивацию студентов на успех,

предоставление им возможности выбора цели, побуждение их к действию, выдвижение преподавателем ясного и посильного педагогического требования, а также развитие навыков волевого поведения.

*Четвертое условие:* предоставление студентам возможности оценки достигнутых результатов. Обоснованием данному условию также может служить широко известная идея о том, что основу человеческой природы составляет добро, в понятие которого входит высокая самооценка и положительное отношение к людям. В пользу данного условия говорит также идея самоценности личности, согласно которой обладающий чувством собственного достоинства человек способен стремиться к достижению успеха и самоактуализации. Такой человек более открыт позитивному эмоциональному восприятию окружающих его людей. Это важно, поскольку успех как междисциплинарное понятие включает в себя не только цель, средства ее достижения и результат, но и адекватную оценку достигнутого.

Все выдвигаемые педагогические условия основаны на взаимоотношениях между преподавателем и студентом, между студентом и студенческим коллективом. Они динамичны и в каждый момент времени неповторимы. Их трудно фиксировать, но можно уловить. Материализуются они во взаимодействии и общении, а точнее – через позу, жесты, мимику учителя и ученика. Между тем характер отношений, складывающихся в ученическом коллективе, по большей части зависит от организаторских и коммуникативных способностей преподавателя, а также от стиля его деятельности. Придавая взаимодействию и общению позитивную направленность, именно преподаватель закладывает основы благоприятного психологического климата, достижения успеха и его оценки студентами. На основе этого, мы полагаем, что ситуация успеха нуждается в ее целенаправленном планомерном создании с подбором способов, гарантирующих достижение результата и его адекватную оценку. Поэтому пятым педагогическим условием реализации модели мы выдвигаем наличие стратегии учителя.

*Пятое условие:* наличие продуманной педагогической стратегии. Безусловно, в учебно-педагогическом взаимодействии студент выступает как равноправный субъект, носитель воли, сознания, отношения. Однако при этом именно преподаватель направляет сознание и волю студента на успех, именно он должен уметь управлять взаимоотношениями в студенческом сообществе, а значит управлять психологическим климатом и выстраивать учебное сотрудничество с обучающимися. Именно преподаватель побуждает студента к достижению успеха и помогает в оценке достигнутых учебных результатов. Все это подчеркивает необходимость выстраивания определенной стратегии преподавателя, основанной на знании педагогической техники, системы способов и средств педагогического влияния.

Стратегия должна быть направлена на повышение продуктивности учебной деятельности, в ее рамках преподаватель выступает как фасилитатор (от англ. facilitate – облегчать), то есть как помощник, друг, консультант, оставаясь при этом организатором учения.

Выстраивание стратегии требует от преподавателя психологической грамотности, которая включает в себя психологическую информированность - осведомленность о возрастной и педагогической психологии. Большое значение в стратегии имеют личностные качества преподавателя: «интерес к другому человеку, оптимистическая убежденность в его возможностях, высокая убежденность в непохожести человека на других». При выстраивании стратегии нельзя не учитывать необходимость наличия «психологической зоркости педагога и владения им техникой общения, нельзя не учитывать наличие ремесла психологического взаимодействия и «оптимистической установки на человека».

Основанием стратегии создания ситуации успеха служит исходная педагогическая ситуация. Ее тщательный анализ позволяет получить информацию о достижениях студентов. Именно она может стать отправной точкой в планомерном создании ситуации успеха. Обычно исходные педагогические ситуации несут в себе острый жизненный проблемный смысл и требуют от учителя определенного решения. Прежде, чем подвергать решению

педагогическую ситуацию необходимо знать, что лежит в ее основе. Поэтому мы обратились к изучению характера педагогических ситуаций, имеющих место в вузовской практике.

Как выяснилось, в учебной деятельности встречаются ситуации как позитивного, так и негативного характера. В зависимости от эмоциональной направленности исходной педагогической ситуации, постепенно и планомерно, без резких включений педагог выстраивает стратегию, смысл которой состоит в том, чтобы изменить ситуацию, максимально приблизив ее к создаваемой ситуации успеха.

Проанализировав исходную педагогическую ситуацию, считаем возможным, переходить к ее улучшению. Именно постепенное улучшение педагогической ситуации, на наш взгляд, позволяет преподавателю не проводить в учебной деятельности резких изменений на пути к созданию ситуации успеха.

Одним из принципов педагогической стратегии, направленных на улучшение исходной педагогической ситуации, выступает принцип самоценности личности. Он предполагает уважение к студенту, признание его индивидуальности, проявление терпимости по отношению к нему, учет его прошлых успехов.

Мы предполагаем вовлечение студентов в постепенное улучшение исходной педагогической ситуации. Опираясь на принцип взаимодействия, преподаватель подсказывает студенту средства и способы личностной самореализации, так как студент точно не знает, но ищет в общении средства для собственного самоутверждения. При отсутствии конструктивных способов и достойных средств, они заменяются «ложными». Поэтому необходимость стратегии учителя, содержащей способы и средства конструктивного общения, очевидна.

Логическим завершением постепенного улучшения исходной педагогической ситуации выступает создание ситуации успеха. Чтобы определить оптимальный путь ее создания мы сравнили несколько приемов, предложенных отечественными педагогами (табл.5).

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 студент может не достичь намеченного результата, даже если он ему по силам.

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

Моделируя ситуацию успеха в учебной деятельности, мы руководствуемся принципами анализа и понимания причин неуспехов, 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 созидających приемов.

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 обучающихся, 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 учителя в целом содержит ряд задач, решение которых позволяет реализовать каждый из семи компонентов педагогической модели ситуации успеха в учебной деятельности. Среди них:

- 1) формирование мотивационной направленности подростка на успех и готовности к его достижению;
- 2) формирование конструктивного типа мышления;
- 3) развитие способности действовать конструктивно на основе соблюдения социальных норм и взаимоуважения;
- 4) развитие навыков планирования, умения намечать и предвидеть события, рассчитывать собственные силы, действовать ситуативно и перспективно;
- 5) развитие чувств эмпатии, уверенности, собственного достоинства;
- 6) формирование коммуникативных навыков в процессе педагогического взаимодействия;
- 7) формирование навыков адекватной оценки и принятия решений.

Стратегия учителя включает в себя определенные формы и методы. Помимо накопления банка педагогических ситуаций, одной из ее форм является ведение «тетради успеха», которая представляет собой описание студентами своей деятельности, включает письменные задания на принятие решений в учебной ситуации и коллегиальные формы работы.

Ведение студентами «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 преподавателя. На основе индивидуальных бесед и коллективного обсуждения он совместно со студентами определяет содержание категорий «успех» и «ситуация успеха».

Педагогическая стратегия 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.

## Выводы по четвёртой главе

Выводы будут следующие:

Педагогический оптимизм – профессионально-личностное качество педагога, характеризующееся личностным стремлением к профессиональному самосовершенствованию. В этом случае он выступает как отношение личности к себе и избранной ею педагогической профессии.

Педагогический оптимизм в контексте педагогической культуры выступает как положительная оценка достижений учащихся, выраженная в словесной форме: похвалы, одобрения, которые в рамках педагогической деятельности становятся педагогическими приемами поощрения познавательной активности тех, кто учится. В этом случае педагогический оптимизм выступает как отношение преподавателя к другим, к окружающим.

Реальным воплощением идеи оптимизма учителя как позитивной педагогической оценки достижений учащихся служит создание ситуации успеха. Совокупность позитивно окрашенных эмоциональных воздействий и педагогических приемов конструктивного характера (среди которых похвала и одобрение) образуют ситуацию успеха. Ситуация успеха – это способ мастерски организовать учение так, чтобы оно вело к новым свершениям, «от незнания к знанию, вперед и выше» (по А.С.Белкину); стало значимым (по Ш.А.Амонашвили, К.Роджерсу) и венчалось успехом (В.А.Сухомлинский, А.С.Белкин, Ю.В.Андреева).

Мы считаем, создание ситуации успеха - одним из самых эффективных и педагогически целесообразных способов организации обучения, так как это предоставленная учителем возможность, в которой ученик обязательно достигнет значимого учебного результата и оценит его как успешный. Технология создания ситуации успеха складывается из целого ряда педагогических приемов созидающего 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 этой статьи как вера «в то, что коррекционная помощь ученику необходима и непременно даст свои результаты».

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.

В создании ситуации успеха мы выделяем четыре содержательных блока: 1) анализ исходной педагогической ситуации; 2) постепенное улучшение исходной педагогической ситуации; 3) создание ситуации успеха; 4) подведение итогов. Ситуацию успеха целесообразно создавать постепенно, изменяя исходную педагогическую ситуацию к лучшему.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «Снятие страха» (А. С. Белкин). Актуальность применения данного приема в наши дни повышается перед сложным учебным заданием, ЕГЭ, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

В нашем исследовании применение двух операций — «Снятие страха» и «Даю шанс» (прием авансирования) — осуществляется, если студенту предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Помочь преодолеть страх и другие негативные эмоции в процессе учения позволяет экспрессивное воздействие как разновидность педагогического внушения и приема эмоционального взрыва А.С. Макаренко. Но по своей педагогической сути оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

Авансирование — возможность 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. Студент стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому приведем позицию А. С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом личности, составляют ситуацию успеха по типу «будущая радость». Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности учителя в силах и способностях ученика, 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.

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, который носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

На заключительном этапе ориентировочными основами действий служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Педагогическими условиями создания ситуации успеха являются продуманная стратегия учителя и формирование благоприятного психологического климата, поддержание мажорного тона коллектива. Здесь создает ее учитель, а поддерживает настроение группы. Но все же — это итог продуманной стратегии учителя, результат использования им позитивно направленных приемов, способствующих развитию и самореализации личности в коллективе.

Еще одним педагогическим условием создания ситуации успеха выступает наличие возможности достижения успеха. Достижение успеха будет возможным, если коллективом и учителем будет замечен каждый успешный шаг. Логично предположить, что самоощущение может быть оптимистичным, если человек будет чувствовать свою сопричастность делам и достижениям коллектива, будет иметь возможность вносить определенный вклад в его жизнь и чувствовать при этом признание коллективом своих индивидуальных заслуг. Тем более что частью ситуации успеха является успех, понимаемый как социально и личностно значимое достижение, сопровождаемое высокой социальной и личностной оценкой.

Таким образом, принципы и содержание, методический арсенал и основополагающие технологические идеи были воплощены в инновационную методику создания ситуации успеха, которая прошла апробацию в Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (Академии ВЭГУ) города Уфы с 2003-го по 2017 год. В исследовании приняли участие студенты младших курсов, обучающиеся по педагогическим специальностям, в количестве 250 человек. Эффективность результатов апробации опытно-поисковой работы подтверждается их участием в вебинарах, научной кружковой и самостоятельной работе, в научно-практических конференциях разного уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение в анализе проблемы и результатах, полученных в ходе опытно-поисковой работы. Это позволило сформулировать следующие выводы.

1. Актуальность проблемы развития оптимизма на основе создания ситуации успеха обусловлена новыми требованиями, предъявляемыми к образованию в Законе РФ «Об образовании» и ФГОС; обусловлена необходимостью научно обоснованного решения практических задач сбалансированности между педагогическими требованиями и ученическими возможностями, социальными ожиданиями и индивидуальными заслугами личности перед обществом, реальными достижениями и их оценкой.

2. В исследовании уточнено содержание понятия «оптимизм»; уточнено содержание понятия «ситуация успеха», которое рассматривается в трех значениях как предоставление возможности:

- достижения значительного учебного результата;
- чувства, связанного с его достижением;
- как адекватной оценки результата.

На основе многоаспектного рассмотрения оптимизма составлена ее обобщенная характеристика. Оптимизм – модель позитивного мышления, эмоционального реагирования и действия, которая не является врожденной, а приобретает в ситуации успеха и других значимых ситуациях учения, общения и деятельности. Ситуация успеха — целенаправленно создаваемая учителем ситуация, в которой студент достигает запланированный результат, переживает его как положительный и оценивает как успешный.

3. Проверена педагогическая модель ситуации успеха, разработанная на основе анализа научной литературы и собственных изысканий, опирается на гуманистические принципы взаимодействия, свободы выбора и ответственности за него, принципа признания самооценности личности и способствует созданию ситуации успеха в образовательной деятельности студентов.

4. Определен комплекс педагогических условий реализации модели ситуации успеха, эффективность которых в учебной деятельности обеспечивается и подтверждается результатами исследования. К ним относятся: наличие педагогической стратегии, создание благоприятного психолого-педагогического климата, предоставление школьникам возможности достижения учебных результатов и их оценки.

На основе анализа научной литературы и разработанных компонентов, критериев, принципов педагогической модели, разработана программа научного исследования, в рамках которой разработана педагогическая концепция развития оптимизма путем создания ситуации успеха в образовательной деятельности вуза: определены цели и задачи, выделены этапы и блоки развития оптимизма на основе создания ситуаций успеха по типам радости.

Программа опытно-поисковой работы включает следующие блоки:

- 1) анализ исходной педагогической ситуации (изучение наличествующих учебных результатов, определение исходного уровня самооценки школьника, характера сложившихся в ученическом сообществе взаимоотношений);
- 2) постепенное улучшение исходной педагогической ситуации (установление учебного контакта, использование похвалы, одобрения, побуждение подростков к приложению сил в достижении успеха, создание благоприятного психологического климата);
- 3) создание ситуации успеха (введение транспарентных педагогических требований, подбор посильных учебных заданий на фоне благоприятного психологического климата и взаимодействия);
- 4) подведение итогов опытно-поисковой работы (отслеживание динамики эмоциональных состояний, учебных результатов, уровня самооценки).

Опытно-поисковая работа позволила выявить четыре этапа в развитии оптимизма путем создания ситуации успеха в образовательной деятельности вуза.

Задачей первого этапа – подготовительного – явилось: побуждение студентов к освоению способов конструктивного мышления и развитие способности анализировать прошлые учебные результаты, сравнивать их с

настоящими. В рамках решения данных задач наращиваются и закрепляются знания студентов о социально-приемлемых способах достижения успеха. Другими словами, студент получает опыт успеха и радости в учебной деятельности, вырабатывая навыки преодоления трудностей и достижения успеха, а также навыки эмоционального реагирования на неуспех.

Основной задачей второго этапа – начального – выступило побуждение студентов к освоению и разработке адекватных способов эмоционального реагирования и поведения в учебной деятельности, приводящих к успеху. На данном этапе студенты младших курсов были вовлечены в авторский курс практических занятий. Преподаватель перестал быть единственным помощником в достижении намеченных учебных результатов.

Задачами третьего этапа – организационно-содержательного - выступают: активизация мотивационной направленности личности на успех; развитие проектировочных умений студентов: способностей планировать будущие учебные результаты; определять оптимистическое направление учебной деятельности и способы достижения успеха, принимать решения самостоятельно при выборе варианта учебного задания.

В содержание этапа входит решение задачи развития коммуникативных навыков бесконфликтного взаимодействия (по Д. Карнеги и К. Роджерсу): способности слушать, формулировать и выражать собственные мысли. Достижение успеха стало возможным благодаря личным усилиям самого студента и установившемуся конструктивному учебно-педагогическому сотрудничеству.

Задачей основного этапа является развитие навыков волевого поведения: способности к преодолению учебных трудностей и достижению успеха собственными усилиями.

Ведущей задачей заключительного этапа работы выступает развитие у студентов навыков адекватной самооценки.

Решение каждой из семи перечисленных задач программы научного исследования проходит в пять этапов и способствует постепенной реализации в

учебной деятельности каждого из трех компонентов структурно-функциональной модели развития оптимизма на основе создания ситуации успеха.

В рамках исследования представлены организация и содержание процесса создания ситуации успеха в образовательной деятельности вуза. В соответствии с теоретическими положениями, разработан и апробирован курс практических занятий.

Проанализирована эффективность выявленных педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели ситуации успеха в образовательной деятельности вуза. Продуктивность исследования, его актуальность и теоретическая значимость в целом подтверждены путем анкетирования, ранжирования, тестирования, самоанализа, самооценки и опытным путем: в ходе исследования и в курсе практических занятий.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую полноту. Его дальнейшее направление может быть связано с изучением специфики развития оптимизма вне создания ситуации успеха или у людей других возрастных категорий, профессий и специальностей.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абоносимова Е.В. Оптимизм как явление культуры. Дис. канд. филос. наук, Тамбов, 2004. 171 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический проект, 2000. 624 с.
3. Абрамова, Г. С. Психология человеческой жизни: психология геронтопсихологии / Г.С. Абрамова. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 224 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности Текст. / К.А. Абульханова-Славская. М.: Наука, 1980. 335 с.
6. Адамова Л.Е. Изменение самоотношения в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности. Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 211 с.
7. Адент Х. Ситуация человека // Вопросы философии. 1998. № 11. С.131-141.
8. Айдаралиев А.А., Максимов А.А. Адаптация человека к экстремальным условиям. Л., 1998. 128 с.
9. Амбарцумян А.А. Психологические детерминанты паттернов поведения в ситуации хронического неуспеха. Дис.к.пс.н. Сочи. 2006. 142 с.
10. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. Киев: Освита, 1991. 111 с.
11. 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.
12. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986.
13. Ананских Е.С. Гражданская правоспособность и гражданская процессуальная правоспособность юридического лица: понятие и соотношение. Дис. канд. психол. наук, Саратов, 2005. 197 с.
14. Андреева А.А. Проблема адаптации студента. В сб. Молодежь и образование. М.: Молодая гвардия, 1972. 2003 с.

15. Андреева А.В. Семейная психология. Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. С. 206-207.
16. Андреева Ю.В. Как воспитать ребенка оптимистом. Монография. Уфа: Восточный университет, 2011. 200 с.
17. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков. Дис.канд.пед.наук. Екатеринбург, 2003. 174 с.
18. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков. Монография. – Уфа: Восточный университет, 2005. 100 с.
19. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. канд. пед. наук / Ю.В. Андреева. Екатеринбург, 2003. 173 с.
20. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психологический журнал, 2005, Т. 26. № 3. С. 5-14.
21. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3-18.
22. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб, Питер, 2003. 336 с.
23. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1984. 830 с.
24. Арксиева З.А., Алипханова Ф.Н. Педагогический оптимизм как психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6. С.45-47.
25. Артемьева Т.В. О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях // Казанский педагогический журнал. 2011. № 4. С. 118-123.
26. 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.
27. Асмолов А.Г. О моделях успеха в эволюции цивилизации // Этика успеха. 1996. Вып. 8. С. 10.

28. Аствацатуров А.Е. Философия научного оптимизма в решении планетарных экологических проблем. Дис. докт. философ. наук, Ростов-на-Дону, 2004. - 354 с.
29. Афанасьева А. Н. Предпосылки формирования и развития оптимизма личности // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 341-344.
30. Бабошина Е.Б. Развитие модели культурного человека в истории образования // Образование и наука. 2003. № 4.(22). С.7-20.
31. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности: Дис. канд. психол. наук. М., 2000. С.8-28.
32. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях. Дис. канд. психол. наук. СПб. 2000. 203 с.
33. Бакштановский В.И. Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Этика успеха: Введение в доктрину. Тюмень - Москва. 1996. 314 с.
34. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Этика политического успеха: Научно-публицистическая монография. Тюмень – Москва: Центр прикладной этики. 1997. 747 с.
35. Балабанова Е.С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной адаптации». // СОЦИС. 1999. № 4. С. 46-57.
36. Бассин Ф.Б. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. 1969. № 2. С.118-125.
37. Батурин Н.А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние и результативность деятельности. (На примере спортивной деятельности): Дис. канд. психол. наук. Л.: ЛГУ, 1979. 186 с.
38. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи. Учебное пособие. М., 2003.
39. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
40. Белкин А.С. Ситуация успеха: Кн. для учителя. Екатеринбург, 1997. 185 с.

41. Белогрудова М.В. Классика педагогических технологий в формате инноваций современной школы. Ситуация успеха // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. С. 67-69.

42. 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.

43. Беляева Л.А. Стратегии выживания, адаптации, преуспевания // СОЦИС. 2001. № 6. С.44-53.

44. Бен-Шахар Т. Научиться быть счастливым / Т. Бен-Шахар: пер. с англ. Ю.Е. Андреева. Минск: «Попурри», 2009. 240 с.

45. Берберян А.С. Значение позитивного мышления студентов при организации гуманистически ориентированной образовательной среды // Психологический журнал. 2013. № 3. С.17-36.

46. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание: Пер. с англ. / Под ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

47. Бим-Бад Б.М. Счастье и «выученная беспомощность» «Если хочешь быть счастливым, будь им» // В кн. Психология и педагогика: просто о сложном. Москва-Воронеж: МПСИ, 2010. Бим-Бад Б.М. // адрес эл. версии: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> Личный сайт.

48. Богуславский В.М. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского: Дис. канд. пед. наук: М., 1986. 250 с.

49. Бодина Е.А., Ащеулова К.В. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ. М.: Школьная Пресса, 2000. 96 с.

50. Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах). Т.1. / Под ред. А.М. Прохорова. Издание 3-е. М.: Советская энциклопедия, 1972. 624 с.

51. Бороздина Л.В. Исследования уровня притязаний: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та., 1985. 103 с.

52. Боташева Ш.Х. Социальный оптимизм и пессимизм как философская антропологема: Дис. докт. филос. наук, Ставрополь, 2002. 301 с.
53. Ботвинников А.Д. Организация и методика педагогических исследований. М., 1981. 43 с.
54. Ботов В.М. Связь мотива достижения и индивидуально-психологических характеристик десятиклассников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1994. 29 с.
55. Браун Л. Имидж – путь к успеху. СПб: Питер Пресс, 1997. 256 с.
56. Булич Э., Муравов И., Муравов О., Таха А. Термодинамика, жизнеспособность и здоровье // Валеология. 2004. № 1. С. 16-21.
57. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 1. С. 3-17.
58. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Конструктивное переживание экстремальной ситуации как фактор развития личности // Прикладная психология. 2002. № 3. С. 38-53.
59. Вахромов Е. Вершины жизни и пути их достижения // Прикладная психология и психоанализ. 2002. № 1. С. 5-14.
60. Вахромов Е. Вершины жизни и пути их достижения // Прикладная психология и психоанализ. 2002. № 2. С. 5-18.
61. Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения. Кн. для учителя. / Сост. С.Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. 287 с.
62. Виндекер О.С. Взаимосвязь мотивации достижения с показателями оптимизма-пессимизма // Проблемы образования, науки и культуры. 2009. № 4(68).
63. 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.
64. Волкова М.Н. Онтологические основания оптимизма и пессимизма философии небытия: Дис.к.филос.н. Казань, 2016. 124 с.

65. 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.
66. Володина Н.Г. Социальные и гносеологические основы оптимизма: Автореф. дис. канд. филос. наук. Казань, 1971.
67. Воробьева Е.В. Интеллект и мотивация достижений: психогенетический аспект // Валеология. 2003. № 4. С. 46-50.
68. Воронович Б.А. Созидательный потенциал человека. М.: Мысль, 1988. 188 с.
69. Воспитание оптимизмом: Записки дир. Загор. дет. дома для слепоглухонемых детей / А. В. Апраушев, 104 с. М.: Педагогика 1983.
70. 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.
71. Выживание человека: резервные возможности и нетрадиционная медицина. Первая международная конференция: Тезисы докладов (ЮНЕСКО), М., 1993. 208 с.
72. Гаджиева Н.М. и др. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 142 с.
73. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб, АО «Сфера», 1994. 160 с.
74. Гинзбург М.Р. Психология создания личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 43-46.
75. Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. 184 с.
76. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтения стратегий совладающего поведения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 2003. № 4. С. 30-36.

77. Головаха Е.И., Кроник А.А. К исследованию мотивации жизненного пути: Техника каузометрии // Мотивация личности: Феноменология, механизмы и закономерности формирования. М., 1962.

78. Головешкин В.Б. Ситуация успеха как средство формирования интереса к воспитательной деятельности у будущих офицеров. Дис.канд. пед.наук, Саратов, 2003. 165 с.

79. Головина С.Г. Роль психологической защиты в социально-психологических процессах в детском возрасте // Журнал прикладной психологии. 2003. № 6. С. 44-48.

80. Головки Е.В. Формирование нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды. Дис. канд. пед. наук, Белгород, 2004.

81. Гольдман Н.М. Смех, да и только: Влияние смеха на организм человека // Здоровье. 2004. № 4. С. 19-21.

82. Гордеев М.Н. Влияние не директивных суггестивных методов на изменение личности в тренинговых группах. Дис. канд. психол. наук. Ярославль. 2001. 189 с.

83. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Автореф. докт. пс. наук. М., 2013. 46 с.

84. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 220 с.

85. Гордиенко О.В. Формирование мотивации безопасности в профессиогенезе оперативного персонала атомной станции. Дис. канд. психол. наук. Обнинск, 2001. 139 с.

86. Гордин Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: Дис. д-ра пед. наук. М., 1979. 358 с.

87. 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.

88. Гречухина Т.И. Организационно-педагогические условия создания «ситуации успеха» в жизнедеятельности старшекласников на основе проектной деятельности. Дис. канд. пед. наук, Тюмень. 2002. 190 с.

89. 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.

90. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1987. 286 с.

91. Гримак Л.П., Кордобовский О.С. Техники психической саморегуляции // Человек. 2001. № 5. С. 136.

92. 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. 291с.

93. Грэй Д. Дети – с небес. Искусство позитивного воспитания. София, 2004. 400 с.

94. 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.

95. Гумницкий Г.Н. Смысл жизни, счастье, мораль. М.: Знание, 1981. 64 с.

96. Гуревич Г.М. Профпригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 123 с.

97. Гурьянова М.П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Педагогическое общество России, 2005. - 48 с.

98. Далгатов М.М. Оптимистический стиль атрибуции как фактор мотивации и успешности педагогической деятельности // Известия ДПУ, №1, 2009. С. 26-28.

99. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Изд-во ЭКСМО, 2003. 736 с.

100. Данилова Е.Н. Идентификационные стратегии: российский выбор // СОЦИС. 1995. № 6. С. 120-130.

101. Дементий Л.И. Ответственность как личностный копинг-ресурс в ситуации одиночества // Практическая психология и логопедия. № 1 (18), 2004. С. 21-26.
102. Демин А.Н. Достижение успеха в ситуации безработицы // СОЦИС. 2002. № 10. С.46-56.
103. Дерюгин В. Теневая психология: Методы психологического воздействия и способы психологической защиты. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 320 с.
104. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
105. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001. 242 с.
106. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Издательство «Институт психологии РАН». 2013. 268 с.
107. Джумбаев Ю. Проблема счастья в марксистско-ленинской этике. Автореф. дис. канд. философ. наук. Ташкент, 1964. С.12-13.
108. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.: Педагогическое общество России, 2002 с.
109. Дрюк М.А. Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм // Вопросы философии. 2004. №10. С.102-113.
110. Дусавицкий А.К. Зависимость между интеллектом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников //Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 56-62.
111. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
112. Ефремов К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться // Народное образование. 2005. № 3. С. 118-122.
113. Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Социально-психологические эффекты организационного целеполагания // Журнал практического психолога. 2005. № 2. С. 3-24.

114. Журавлев Д. Экзамен – способ проверки знаний или психологическое испытание. С. 124-132. // Народное образование. 2003. № 4. С.125-126.

115. 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.

116. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Педагогика счастья. СПб., 2002.

117. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте. Дис. канд. психол. наук, М., 2006. 237 с.

118. Запороженко О.А. Тип личности «стойк» как объект изучения социологии духовной жизни. Дис. канд. психол. наук. Тамбов, 2003. 167 с.

119. Засыпкина Е.С. Ситуация успеха-неуспеха как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа. Дис. канд. пед. наук, Екатеринбург. 2004. 177 с.

120. Зацепин В.И. Счастье как проблема социальной психологии. Львов: Вища школа. Изд-во при львовск. ун-те, 1981. 175 с.

121. Зеер Ф.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35-44.

122. Зелигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Паблишер 2017. С. 261-262.

123. Зелигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 340 с.

124. Зелигман М. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера. М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер. 2014. 362 с.

125. 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.

126. Зыков М.Б. Как сформировать жизнеспособную личность в сельских условиях. М.: ЮНИТИ, 2006.

127. Ивлева В. Справочник карьериста / В. Ивлева, Т. Мазура. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 256 с.
128. Ильин И.А. Поющее сердце // Ильин И.А. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 1994. Т. 3. С. 227-380.
129. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М.: Даръ, 2016. 320 с.
130. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 2007.
131. 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.
132. Ительсон И.Б. Об особенностях формирования самоконтроля // Вопросы психологии. 1961. № 2. С. 15-16.
133. Каган А.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
134. 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.
135. 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.
136. Как добиться успеха // Психологические аспекты деятельности классного руководителя. / Сост. В.И. Петрушин. М., 1996. С. 8-10.
137. Как добиться успеха: Практические советы деловым людям. / Под общ. ред. В.Е. Хруцкого. М.: Политиздат, 1991. 510 с.
138. 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.

139. Калинина М.В. Учитель как психотерапевт // Психологические знания в помощь учителю: Заочный семинар школьных психологов: Сб. научно-методических трудов. / Под ред. М.М. Лукьяновой. Ульяновск, 1998. С. 3-13.
140. Kanasz T. Роль надежды и оптимизма в современной культуре // NB: культуры и искусства. 2013. № 5. С.47-69.
141. Кант И. Опыт некоторых рассуждений об оптимизме (1759) // Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 2.
142. Кант И. Собр. соч. в 8 т. М., 1994. Т. 2. 429 с.
143. Караханян Е.В. Социально-философская концепция успеха. Автореф.к.ф.н. Уфа, 2009.
144. Карацуба Т.К. Особенности жизненного и профессионального становления единственных детей в семье: Дис. канд. психол. наук. М., 1998. – 221 с.
145. 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.
146. 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.
147. Ким А.Л. Критика онтологического доказательства как основания гносеологического оптимизма. Дис. канд. философ. наук, Томск, 2005. 143 с.
148. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни. М., 1991. 247 с.
149. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ. Дис. канд. филос. наук. М., 2003. 145 с.
150. Козин Д.Г. Психологические особенности школьных отличников и троечников: от детства до взрослости. Дис. канд. психол. наук. М., 2000. 196 с.
151. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и ее безопасность. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
152. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М., 2005. С. 101.

153. Кондракова С.О. Ситуация успеха как фактор обучения в трудах отечественных педагогов: XIX-XX веков. Дис. канд. пед. наук. Белгород, 2008. 186 с.
154. Копылова Н. А. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества и их реализация в современной школе: Дис. к.п.н., Рязань, 2007. 234 с.
155. Корнилова Т.В. Методологические проблемы принятия решений // Психологический журнал, 2005. Т. 26, № 1, С. 7-17.
156. Коротаева, Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации // Директор школы. 2002. № 2. С. 38-44.
157. Краткий словарь справочник медицинских терминов. Р/н Д. Изд-во «Феникс», 1999. 384 с.
158. Круглова Л. Что делает человека счастливым? // Народное образование. 1996. № 8. С. 26-28.
159. Круглова Н.Ф. Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная неуспешность // Журнал прикладной психологии. – 2003. № 6. С. 19-21.
160. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005, Т. 26. №2. С. 5-15.
161. 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.
162. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3. С. 93-112.
163. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. М.: Пед. общ-во России, 1999. 121 с.
164. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. Книга для каждого, кто ставит перед собой цель. М., 1993. С. 45-48.

165. Кужельная И.П. Оптимизм и пессимизм как системные явления сознания общества. Дис. канд. философ. наук, Харьков, 1984. 198 с.
166. Кузнецова С.А. Пространственно-временные и личностные аспекты жизненного пути северян: Дис. канд. психол. наук. М., 1999. 190 с.
167. Кузьмина З.В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1973. 17 с.
168. Купченко В.Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: Дис. канд. психол. наук. Омск, 2004.
169. Курпатов А.В. Средство от страха. СПб.: Издательский дом «Нева», М.: «ОЛМА-ПРЕСС» Инвест, 2003. 256 с.
170. Кэрл Э.У. Безграничные возможности. М., 1994. 189 с.
171. 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.
172. 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.
173. Лебеденко А.А. Радость как педагогическая категория в концепции гуманной педагогики: Дис. канд. педагогических наук. М., 2004. 186 с.
174. Леви В.Л. Везет же людям... М.: Физкультура и спорт. 1988. 256 с.
175. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991. 255 с.
176. Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи и благодати божией, свободе человека и начале зла / Лейбниц Г.В. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1989. Т. 4. С. 49-413.
177. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в адаптации к образовательному процессу вуза. Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2000. 178 с.
178. Лишук В.А., Мосткова Е.В. Механизмы восстановления // Валеология. 2004. № 1. С. 4-13.

179. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
180. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии // Вопросы психологии. 1980. № 1. С.154-158.
181. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Анцыферовой Л.И. М.: Наука, 1978. С.156-172.
182. Лопатин А.Р. Педагогическое обеспечение формирования социальной зрелости школьников. Дис.докт.пед.наук, 2014. Кострома. 690 с.
183. Лопатин А. Создание ситуации успеха – основа гуманизации образовательного процесса // Народное образование. 2004. № 8. С.143-147.
184. Лопатин А.А. Создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками. Дис.к.п.н., Кострома. 1999.
185. Лопатин В.В., Лопатина А.Е. Русский толковый словарь. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1998. 832 с.
186. Лоренц К. Агрессия. М., 1994. 247 с.
187. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров госслужбы. Дис. докт. психол. наук. М., 2004. 501 с.
188. Лунина Г.В. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников. Дис. канд. пед. наук: М., 1995.
189. Лысенко М.В. Место стратегий извинения в гармонизации межличностных отношений. Дис. канд. филолог. наук. СПб., 1999. 214 с.
190. Лях Т.И. Формирование личностно-значимого учебно-познавательного мотива: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1981. 23 с.
191. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1987. 23 с.
192. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности. Л., 1983. 176 с.

193. Магун В.С. Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985-1995 годы // СОЦИС. 1996. № ¾. С.29-48.
194. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. / А. С. Макаренко. К.: Рад. школа, 1990. 366 с.
195. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. М.: Издательство Юрайт, 2016. 249 с.
196. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 138-218.
197. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М: Изд-во АСТ, 2015. 703 с.
198. Макаренко А.С. Правильно воспитывать детей. Как? М: Изд-во АСТ, 2013. С. 10-17.
199. Макаренко А.С. Собр. соч. в четырех томах. Книга для родителей. М., 1987. Т. 4.
200. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. / А. С. Макаренко. М.: Акад. пед. наук РСФСР. 1958. Т. 4. 532 с.
201. 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.
202. Максвелл Дж. Как превратить неудачи в ступени к успеху /Джон Максвелл; пер. с англ. В.М.Баженов. Мн.: Попурри, 2006. 256 с.
203. 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.
204. 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.
205. Маркасов М.Ю. «Оптимизм» и «Пессимизм» как единый семиотический код в материалах таблоидной прессы. // Журнал Вестник Новосибирского государственного университета. 2014. Т. 13. Вып.6. С.107-115.

206. Мартыненко О.Б. Механизмы порождения страха (анализ литературы) // Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 24-25.
207. Маслоу А. Психология бытия. / Пер. с англ. М.: «Рефл.-бук»; Киев. «Ваклер». 1997. С.49.
208. Маслоу А. Самоактуализация: Пер. с англ. // Психология личности: Тексты. М., 1982. С. 108-117.
209. Маслоу А.Г. Мотивация и личность: СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
210. Медицинский словарь (Oxford) Том 1. (А-М): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1998. 592 с.
211. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации. Дис. канд. психол. наук, СПб. 1999. 194 с.
212. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика: Пер. с итал. Д. Петрова. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 76 с.
213. Минигалиева М.Р. Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании. Дис. канд. психол. наук. М., 1999. 275 с.
214. Мирцхулава Р.Л. Воздействие эмоциогенной ситуации оценки на эффект функциональной установки: Дис. канд. психол. наук: Тбилиси, 1986. - 126 с.
215. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999. 192 с.
216. Михайлов Г.С., Секач М.Ф. Психическая устойчивость и безопасность человека // Журнал прикладной психологии. – 2003. № 1. С. 2-4.
217. 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.
218. Михайлова О.И., Нуркова В.В., Назлоян Г.М. Автопортрет как средство саморегуляции личности // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С.100.
219. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения

качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика. 1991. 120 с.

220. Молодиченко Т.А. Проблема акмеологизации профессионала в аспекте социального развития общества // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 3(10). С. 9-15.

221. 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.

222. Монтень М. Опыты: В 3-х кн. Кн. 3. М.: Голос, 1992. 416 с.

223. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. 2. С. 118-127.

224. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т.7. № 1(25). С. 175-189.

225. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности // СОЦИС. 2003. № 12. С. 87-95.

226. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. – Т.1. № 2.

227. Мухамедьянов С. Ориентируй человека на жизнь: Философские рассуждения на темы жизни и смерти человека // Ватандаш. 2000. № 1. С. 137.

228. 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.

229. Натанзон Э.Ш. Организация успеха в учении // Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. М.: Просвещение. 1991. С. 135-137.

230. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 5-22.

231. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. М., 1999.
232. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. М.: Алтейя, 1999. 488с.
233. Николаев В.Г. Месть как предмет социологического интереса: предисловие к публикации текста У. Макдаугалла. / Российский журнал: социальные и гуманитарные науки. 2003. № 3. Серия // Социология. С.127-138.
234. Никомокина М.И. Атрибуция успеха и неудачи в процессе межличностного познания в группе. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1986. 18 с.
235. Нугаев Р., Нугаев М.А. Качество жизни в трудах социологов США // СОЦИС. 2003. № 6. С.100-105.
236. Ньюмен Б. 10 фантастических способов добиться успеха / Б. Ньюмен; пер. с англ. Е.Г. Гендель. Минск: «Попурри», 2008. 112 с.
237. О любви к жизни, о смерти и о «тайнах иного бытия». М.: Знание, 1992. 64 с.
238. Оганян О.А. Развитие принципов и методологических основ профессиональной адаптации к сложным видам деятельности: Дис. докт. техн. наук. М., 1999.
239. Ордина И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников. Автореф. Дис. канд. психол. наук. Екатеринбург. 2012.
240. Осмачко Н.В. Жизненные стратегии студенческой молодежи в социокультурном пространстве России: социологический анализ. Дис. канд. социол. наук. Владивосток. 2005. 260 с.
241. Осмельченко Е.Л. Стилевые стратегии занятости и их особенности // СОЦИС. 2002. № 11. С. 36-47.
242. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М., 1986. 189 с.

243. 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.

244. Павлов А.В. Индивидуальное постижение ситуации как философская тема: Дис. докт. философ. наук. Екатеринбург, 1995. 405 с.

245. Паркинсон С.И. Законы Паркинсона / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 446 с.

246. Парсонс Г. Человек в современном мире. Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1985. С. 245-286.

247. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997.

248. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: «Горбунок». 1992. 224 с.

249. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии // *Психология личности и образ жизни* / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1987. 220 с.

250. Пил Н.В. Сила позитивного мышления / Н.В. Пил; пер. с англ. Л.А. Бабук. – 2-е изд. Минск: «Попурри», 2008. 336 с.

251. Питер Дж., Лоуренс Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось. М.: Прогресс. 1990. 320 с.

252. 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/.

253. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Гном-Пресс», Моск. городское пед. о-во, 1999. 192 с. / Гл.3. Создание ситуации успеха и неуспеха /.

254. Погорелова Е.Н. Тревога как фактор развития личности. Дис. канд. психол. наук. Таганрог. 2002. С.73-86, 105.

255. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. М.: Владос, 2002.

256. Поливанов Е.И. Педагогические идеи Л. Н. Толстого как средство гуманистического воспитания подростков: Дис. канд. пед. наук: М., 2001. 116 с.

257. Посохова С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер.12. – 2009. Вып.1. Ч.1. С.12-24.

258. Правдина Л.Р. Влияние экстремальной ситуации на динамику социально-психологических характеристик личности. Дис. канд. психол. наук. Р/нД, 2004. 233 с.

259. Практическая психодиагностика: методики и тесты: / тест на методику достижения Элерса / [учебное пособие] / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2017. 672 с.

260. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.

261. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал, 2005. Т. 36. № 2. С. 68-80.

262. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

263. 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.

264. Пряжникова Е.Ю. Профорентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 496 с.

265. Психофизиология. Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. СПб.: Питер, 2001. С. 383.

266. Рахманкулова Н.Ф. Моя свобода и свобода другого // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия, 2003. № 6. С. 68-72.

267. Реан А.А., Баранов Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45-54.

268. Рокицкая Ю.А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков [Текст]: монография / Ю.А. Рокицкая. Челябинск: «Цицеро», 2017. 185 с.
269. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности в современном обществе: методология социологического анализа. Автореф. дис. канд. социол. наук. М.: Изд-во МГУ, 2000. 22 с.
270. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности // Социс. 1995. № 12. С.100-1005.
271. Рейковский Я. Экстремальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
272. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах: Как стать собственным психотерапевтом. М.: Прогресс, 1992. 240 с.
273. Решетникова Е.М. Философское содержание понятий оптимизм и пессимизм, их познавательное-практическое значение. Автореф. дис. канд. филос. наук. Иркутск, 1969.
274. Ривкин В.Л. Медицинский толковый словарь: Ок. 8 000 терминов. М.: Издательский Дом «Медпрактика». М., 2002. 236 с.
275. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995. 529 с.
276. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 478 с.
277. Рожков Д.М. Психологическая коррекция эмоционального мироощущения детей младшего школьного возраста. Дис.канд.психол.наук., Казань, 2005. 181 с.
278. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество? // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 98-105.
279. Рокицкая Ю.А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков. Монография. Челябинск: Цицеро, 2017. 185 с.
280. Романенко О.К. Практическая гештальт-терапия. М.: Фолиум, 1995. 112 с.

281. 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.
282. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога. №3-4, 2000. С. 218-235.
283. Ромек В.Г. Этика уверенности в себе // Журнал практического психолога, №9, 1999, С. 3-14.
284. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журн. практ. психолога. 2000. № 3-4. С. 218-235.
285. Ронгинская Т.И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям. Дис. докт. психол. наук. СПб. 1995. 292 с.
286. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. М., 1967. 140 с.
287. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
288. Рыбалкин Н.Н. Природа безопасности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2003. № 5. С. 36-52.
289. Ряжских А.Ю. Социальный оптимизм учащейся молодежи в современном российском обществе. На материалах исследований в депрессивном регионе. Дис. канд. социолог. наук. Новочеркасск, 1999. 154 с.
290. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют...: Психологический практикум. Дубна: Феникс+, 2002.
291. Самоукина Н.В. Психология оптимизма. М., 2006. 240 с.
292. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников. Дис. канд. психол. наук. Кострома, 2002. 177 с.
293. Сапрыкин В.А. Социальный оптимизм – решающий фактор успеха модернизации // Инновации. 2012. № 5 (163). С. 85-88.
294. Саэлиан Р. Как стать счастливым / Пер. с англ. Н. Ярышева. М.: Агентство «ФАИР», 1997. 272 с.

295. Севостьянов А.И. Умейте властвовать собой // Прикладная психология и психоанализ. 2004. № 1. С.3-13.
296. Селевко Г., Закатова И., Левина О. Воспитательная технология «Самосовершенствование школьника» // Народное образование. 2000. № 1. С. 144-165.
297. Селевко Г., Закатова И., Левина О. Воспитательная технология «Самосовершенствование школьника» // Народное образование. 2000. № 3. С. 98-111.
298. 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.
299. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 224 с.
300. Сергеева О.А. Подготовка будущих учителей к использованию юмора в педагогической деятельности. Дис. канд. пед. наук. Ярославль, 1999. 198 с.
301. Сент-Джеймс Э. Живите легко и просто! СПб: Питер Пресс, 1996. 192 с.
302. Симмонс К. Стань самим собой / Пер. с англ. СПб. и др. Питер-пресс, 1997. 128 с.
303. Скворцова М.А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы. Автореф. дис. канд. пед. наук. М.А. Скворцова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. 26 с.
304. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. / Отв. ред. Ю. П. Кудрявцев. М.: Пед. общество России, 2000. 102 с.
305. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам // Славина Л.С. Трудные дети. М. Воронеж, 1998. С. 27-217.

306. Славнов С.В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал, 2003, том 24, № 1, С. 82-90.
307. Слагаемые успеха: Этика. Психология. Этикет. М., 1993. 48 с.
308. Слостенин В. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С. 41-42.
309. Смирнов А.В. Факторы успешности обучения студентов математике: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1975. 18 с.
310. Смирнова Л. В. Генезис феномена «ситуация успеха» в истории отечественной педагогики. Дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. – 218 с.
311. Смирнова Л.В. Генезис феномена ситуация успеха в истории отечественной педагогики. Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 19 с.
312. 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.
313. Созонов А.Е. Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 Психология. 2000. № 3. С.15-23.
314. Солнцева Н. Мотивационная основа педагогической деятельности // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 90-99.
315. Соловейчик С.Л. О первом и последнем в классе // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 33-40.
316. Солонцова Е. Уйдем от стресса // Народное образование. 2004. № 6. С. 240.
317. Степанов С. Как стать счастливым // Воспитание школьников. 1995. № 5. С. 30-33.
318. Степанов С.Г. Повышение фасилитационной компетентности учителей как условие воспитания достоинства старшеклассников. Автореф. дис.к.п.н., Хабаровск, 2002. 27 с.

319. Степанова О.П. Преодоление неуверенности и тревожности, эффективное преодоление стрессовых ситуаций. Психокоррекционная программа: Методическое пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 53 с.
320. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59-74.
321. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учеб. пособие для вузов. Юнити-Дана, 2002. 607 с.
322. Субетто А.И. Педагогика счастья: поиск XXI века // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.13634, 04.08.2006.
323. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония // Этюды креативной онтологии. М.: «Логос», 1992. 204 с.
324. Судаков А.К. Любовь к жизни и запрет самоубийства в кантианской метафизике нравов // Вопросы философии. 1996. № 8. 54-65.
325. Супоницкая И.М. Успех и удача: отношение к труду в американском и российском обществе // Вопросы философии. 2003. № 5. С. 44-56.
326. Сухинская Л.А. Возложение и принятие ответственности за успехи и неудачи в группах с разным уровнем развития // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 35-43.
327. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия». 256 с.
328. Сухова С.Н. Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников. Дис. канд.пед.наук. Кострома, 2007. 292 с.
329. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. / В.А. Сухомлинский. Киев, 1979. Т. 5. 680 с.
330. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. 270 с.
331. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1974.
332. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М: Изд-во Концептуал, 2016. – 320 с.

333. Сычёв, О.А. Психология оптимизма [Текст]: 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.

334. Темницкий А.Л. Социокультурные факторы оптимизма современной молодежи России // Социологическая наука и социальная политика. 2016. № 4. С.19-35.

335. 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.

336. Титова Е.В. Влияние карьерной успешности супругов на отношения в семье. Дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2001. 156 с.

337. Толстых А.В., Толстых Н.Н. Победитель не получит ничего // Этика успеха. 1996. Вып. 8.

338. Торопчин И.И. Метафоры и субличности: технология психологической помощи // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 139-146.

339. Троск В.А. Повышение психосоциальной адаптивности подростков в специальных физических упражнениях. Дис. канд. педагогических наук, Краснодар, 1998. 227 с.

340. Тулина Е.Г. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания. Дис. канд. пед. наук. Пятигорск, 1999. 150 с.

341. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 216 с. / Гл. 4. Проблема успеха /.

342. 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. М.: Академия, 2001. С. 195-203.

343. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие для студентов

высших педагогических учебных заведений; / Сост. А.П. Лебедев. Москва: Академия, 2001. С. 195-203.

344. Федоряк Л.М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни // Педагогика. 2005. № 4. С.35-40.

345. Фелан Т.У. Воспитание без принуждения: Пер. с англ. Мн.: «Попурри», 2006. 288 с.

346. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан) / М. 2002. С. 98-102.

347. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.

348. Философский энциклопедический словарь. М.: Цифра, 1999. 576 с.

349. 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.

350. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57-63.

351. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб: Речь, 2000. 286 с.

352. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С.295.

353. Фромм А. Азбука для родителей, или как помочь ребенку в трудной ситуации. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. 319 с.

354. 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. 344 с.

355. Харрис Т.Я. Я – хороший, ты – хороший: Сокр. пер. с англ. М.: Соль, 1993. 171 с.

356. Харроу А. «Ха-ха терапия: Смехотерапия // Здоровье. 2004. С.24-25.

357. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 176 с.
358. 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. /
359. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации. Дис. канд. психол. наук. СПб, 2001.
360. Хубер Р. От «Этики характера» к «этике личности» // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 66-71.
361. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников. Дис.докт.пед.наук. М., 2001.
362. Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2008. 192 с.
363. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2014. 607 с.
364. Цахаева А.А. Развитие адаптивного поведения в образовательном этнопространстве. Дис. докт. психол. наук. Махачкала, 2002. 508 с.
365. Целищева Н. Ситуация успеха для каждого учителя // Народное образование. 2000. № 1. С. 87-107.
366. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: Дис. канд. психол. наук, Челябинск, 2001. 157 с.
367. Циринг Д.А., Эвнина К.Ю. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма // Психологические исследования. 2013. Том 6. № 31.
368. Чеботарев С.С. Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе. Дис. канд. психол. наук. Белгород, 2002. 196 с.
369. Чернер С.Л. Опыт формирования деловых качеств личности // Педагогика. 1998. № 5. С. 28-34.
370. Чудновский В.Э. Психологические состояния оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3-13.

371. Чиркова Е.В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха // Вестник ЧГПУ, 2011. № 10.
372. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции. Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58-69.
373. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии 2005. № 2. С18-31.
374. Шаталов В.Ф. О факторах успеха // Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М: Педагогика, 1989. С. 110-119.
375. Шафажинская Н.В. Психологический анализ саморегуляции личности в процессе социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза. Дис. канд. психол. наук, М., 1982. С.9, 15, 39, 48-49.
376. Шведов М.Ш. Человек как незавершенная завершенность // Вопросы философии. № 2. 2004. С. 177-180.
377. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973.
378. Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире. / Психология личности в условиях социальных изменений, Под ред. Абульхановой-Славской К.А., Выловиковой М.И. М.: ИПАН, 1993. С. 21-35.
379. Шер Б. Игры, создающие настроение / Б.Шер; пер. с англ. Н.Ю. Жильцова. 2-е изд. Минск: «Попурри», 2007. 224 с.
380. Шмелев А.Г. Введение в экстремальную психосемантику. М., 1983.
381. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Шопенгауэр А. О воле в природе. Мир как воля и представление. М.: Наука, 1993. Т. 2.
382. Шурыгина И. Неуспешный отличник и благополучный двоечник...// Народное образование. 2000. № 3. С. 113-117.
383. Щукина Е.Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов. Дис. канд. психол. наук. М., 1998. 174 с.
384. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии: практикум. М.: Юрайт, 2017. 224 с.

385. Щуркова Н.Е. Наказание как позитивный метод воздействия // Сов. педагогика. 1969. № 6. С. 39-43.

386. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. общество России, 1998. 250 с.

387. 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.

388. 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.

389. Ярушкин Н.Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности. Дис. докт. психол. наук. СПб, 1998. 406 с.

390. Ястребов В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков. Дис. канд. пед. наук, Волгоград, 2004. 208 с.

391. Ястребов, В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков. Автореф. дис. канд. пед. наук. Волгоград: ВГПУ, 2004. 25 с.

392. Ясько Б.А. Профессиональный оптимизм: размышления о понятии и психологических маркерах // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития. Отв.ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». С. 2689-2698.

393. Ясько Б.А. Профессиональный оптимизм: эмпирическое обоснование и психологическая интерпретация // Южно-российский журнал социальных наук. 2017. Т. 18. № 2.

394. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. L., 1967.

395. Atkinson J.W., Feather N/T. A theory of achievement motivation. N.W., 1966. 392 p.

396. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*. 1977. 84. P. 191-215.
397. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
398. Berg G. Knowledge of strategies of dealing with everyday problems from childhood through adolescents // *Rev. psychology*. 1989. Vol. 25. № 4. P. 607-618.
399. 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. P.182-186.
400. Carver C.S. Optimism. 2008. [http://cancercontrol.cancer.gov/Brp/constructs/dispositional\\_optimism/dispositional\\_optimism.pf](http://cancercontrol.cancer.gov/Brp/constructs/dispositional_optimism/dispositional_optimism.pf)
401. Fisher S. *Stress and strategy*. London: Erlbaum, 1986. 278 p.
402. Gagy N.V. *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, 1976.
403. Goldstein P. The conception of coping. / Cohen F. (Ed.) *Stress, appraisal and coping*. New York, 1989. P. 73-98.
404. Heckhausen H. *The anatomy of achievement motivation*. N.Y. L., 1966. P.4.
405. 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. P. 307-355.
406. Lazarus A.A. *Multimodale Verhaltenstherapy*. Frankfurt: Fachbuchhandlung fur Psychologie.1978.
407. Lazarus A.A. On assertive behavior: A brief note // *Behavior Therapy*. 1973. 4. P. 697-699.
408. Locke E.A., Latham G.P. *Goal Setting: A Motivational Technique. That Really Works*. N.J.1984.
409. Maslow A.N. *Motivation and personality*. 2-ed. New York e.a.: Harder and Row, 1970. 369 p.

410. Mc. Clelland. What is the effect of achievement motivation training in the schools? N.J. – 1972.
411. Moors R., Tsy V.D. The crisis of physical illness coping with physical illness. N.Y. 1977. P. 152-210.
412. Muller D., Spuhler R. The effects of experimentally induced changes self-concept on associative learning. In.: Journal of psychology, 1976. Vol. 92. P.89-96.
413. Murray E.J. Motivation and Emotion. N.Y., 1964.
414. Peters R. The Concept of Motivation. N.Y., 1960.
415. 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. P.1-24.
416. Rogers C.L. A theory of the therapy personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In sketch (Ed) Psychology: A Stade of science (v.3). N.Y. – Mc Craw-Hill, 1959. P. 23-26.
417. Rosenberg M. Society and adolescent self-images. Princeton, 1965. P. 39-75.
418. Rosenberg M., Kaplan H. /Eds/. Social psychology of self-concept. Arlington Heights, 1982. P. 3-19.
419. Scheier M.F., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 67(6), 1063-1078.
420. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. Cognitive Therapy and Research, 1992. 16(2). 201-228.
421. Scheier M.F., Carver C.S. Optimism. In: Lopez S.J. (Ed.), The Encyclopedia of Positive Psychology. Malden, MA:Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 656–663.

422. Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience. New York: Harper Perennial, 1996.

423. Seligman M. Depressive attributional style / M.E.P. Seligman, L.Y. Abramson, A. Semmel, C. von Baeyer // Journal of Abnormal Psychology. 1979. – Vol. 88. P. 242-247.

424. Seligman M.E.P. Helplessness: On Depression, Development. San Francisco, 1975.

425. Seligman, M.E.P. Learned Optimism. NY Knopf, 1991. P. 101-127.

426. Smith H.C. Psychology of Individual Behavior. N.Y., 1964.

427. Supper D.E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. 1985. N 43. 1-8.

428. Vitaliano P.P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems // Health Psychology. 1990. Vol. 9 (3). P. 348-376.

Научное издание

**Андреева Юлия Владимировна**

**Феномен оптимизма в философии и педагогике XX века  
в контексте создания ситуаций успеха по типам радости**

Монография

Издательство «Наукоемкие технологии»  
ООО «Корпорация «Интел Групп»  
<https://publishing.intelgr.com>  
E-mail: [publishing@intelgr.com](mailto:publishing@intelgr.com)  
Тел.: +7 (812) 945-50-63

Подписано в печать 22.12.2023.  
Формат 60×84/16  
Объем 17 п.л.  
Тираж 500 экз.

ISBN 978-5-907804-18-0



9 785907 804180