

6. Намаканов Б. А., Расулов М. М. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 2. – С. 61–70.
7. Белова С. В. Текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2006. – 333 с.
8. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
9. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
10. Белова С. В. Гуманитарная школа: наука управления и искусство руководства : учеб. пособ. – М. : АПКИПРО, 2004. – 340 с.
11. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
12. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании : науч.-метод. пособ. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 301 с.
13. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
14. Яркова Т. А., Палихова Н. А. Педагогика : учеб. пособ. – Тюмень : Тюменский изд. дом, 2010. – 413 с.

Принята редакцией: 02.04.2013

УДК 316.3/.4 + 37.0 + 13

МОДЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (КОНЦЕПЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ)

Г. Г. Гранатов (Магнитогорск)

В статье в свете идеи дополнительности обосновываются природа, особая диалектичность и предельно широкий объем педагогического мышления – его идейно-понятийность, рефлексивность, объективно-этическая и субъективная значимость для развивающегося образования человека разумного и нравственного. Представлена общая картина мышления при постижении любого предмета изучения. Отражены также роль и функции понимания на этапах формирования понятий. Дано модельное представление педагогического мышления в концепции дополнительности и, в этой связи, приведен ряд положений диалектической логики и этики.

Ключевые слова: педагогическое мышление, концепция дополнительности, понятие, рефлексия, функции понимания, развивающееся образование.

© Гранатов Г. Г., 2013

Гранатов Георгий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методик обучения физике физико-математического факультета, Магнитогорский государственный университет.

E-mail: granatov@rambler.ru

A MODEL REPRESENTATION OF PEDAGOGICAL THINKING IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION (COMPLEMENTARITY CONCEPTION)

G. G. Granatov (Magnitogorsk)

Starting from the idea of complementarity, the article substantiates the nature, special dialectic character and large capacity of pedagogical thinking, its conceptuality, reflexive character, its objective-ethical and subjective importance for the developing education of the person of reason and morality. A general concept of thinking in the process of subject studying is presented. This concept reflects the role and functions of comprehension at the stage of notion formation. The article also presents the pedagogical thinking model in the context of the complementarity conception. Hence, some theses on dialectic logic and ethics are elaborated.

Key words: *pedagogical thinking, complementarity conception, notion, reflection, functions of comprehension, developing education.*

Сфера долженствования – это сфера этики (добродетелей, ценностей, дискуссии, долга). Развитие умений «мыслить как должно» является необходимым условием образования человека разумного и нравственного, но еще не гарантирует формирование социально значимой и порядочной личности. Взаимодополнение интегративной педагогической этики и соответствующей педагогической логики в образовании человека призвано сделать это условие и достаточным. Глубоко прав Д. Дьюи, обосновывая и решая проблему «воспитания мышления <...> силы мысли, умения разумно смотреть на вещи» [1, с. 68], но с учетом не противоречивости, а дополнительности мыслей и эмоций, интеллектуального и нравственного (этического) аспектов в образовании нашего современника и человека будущего.

В традиционных методологиях и методиках развивающего обучения обычно упускается и не учитывается то общее, что объединяет и учителя, и учащегося (учащего себя!), – их мышление, направленное на развивающее образование и самообразование. Из-за этой направленности и рефлексивности мы называем его педагогическим. Имея общие родовые черты, оно специфично и для учащегося, и для учителя-профессионала. В частности, у последнего оно профессионально-педагогическое, так как он, в отличие от учащегося, является педагогом и методистом. Еще А. С. Макаренко отмечал особую диалектичность педагогической логики, обусловленную, в частности, тесной диалектической взаимосвязью целей и средств педагогической системы и тем, что «в общем педагогика есть самая диалектичная, подвижная и самая сложная и разнообразная наука» [2, с. 33]. Вероятно, поэтому, в связи с последними качествами педагогики, педагогическая логика все еще находится в стадии становления. Сложность создания этой логики сейчас состоит еще и в том, что она должна быть «всечеловечной», социально и субъективно значимой. Однако ясно, что основной ее категорией является педагогическое мышление, которое, функционируя в рамках этой особой логики (и этики), должно быть в высшей степени диалектичным. Самостоятельность, самокритичность, реф-

лексивность, умение быстро ориентироваться в условиях современного «информационного бума» необходимы сейчас (и в будущем) любому человеку, который в связи с этим должен во многом быть сам для себя педагогом, непрерывно, заниматься самообразованием, владеть своеобразным, субъективно и объективно значимым, наиболее диалектичным – педагогическим мышлением. Это своеобразие связано и со спецификой мировоззрения человека, и с профессией, и с родительскими функциями, и с особенностями характера, и с другими факторами. Как видно, современной философии пора уже снять с себя «дефицит человечности», дефицит субъективной значимости и исходить из того, что «диалектика, диалектическое мышление – это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно» [3, с. 49]. Мы полагаем, что идея и метод дополнительности и разработанная нами концепция являются плодотворным средством и ключом к разрешению вышеуказанной общепедагогической проблемы, весьма значимой для философии образования.

Учитывая вышесказанное, родо-видовые отношения основных категорий двух фундаментальных наук о человеке и его развитии – антропологии и философии образования – мы представляем с помощью вложенных друг в друга (наподобие серпантина) кругов Эйлера. Мы полагаем, что центральным предметом изучения современной философии образования человека должно быть его педагогическое мышление, включающее в себя профессионально-педагогическое и интегрирующее в себе, кроме видовых, все родовые признаки диалектического мышления (которое в будущем само должно стать более «человекообразным») [4, с. 79].

Главными компонентами картины мира, путеводными ориентирами и генерализующими идеями содержания образования являются картины природы, мышления и общества. Современная квантово-космологическая (или квантово-синергетическая) картина природы раскрывается в интегративных естественнонаучных курсах [5]. Картина мышления – это образ внутренней, непредметной деятельности «человека разумного»; образ мыслительных действий, размышлений, направленных на восприятие, наблюдение и понимание предметов, явлений и постижение их сущности. В биопсихологии разум истолковывается как совокупность способностей, позволяющих понимать вещи и факты. Мы вполне солидарны с мнением Дж. Брунера о том, что «говорить подобно Г. Уоллесу о четырех этапах мышления или открытия (подготовка, «созревание», «озарение» и «проверка») имеет смысл лишь в порядке указания на то, что внутренний опыт «схватывания» (озарения, проникновения в сущность), будучи внезапным, включен, тем не менее, в некий более длительный процесс, который еще ждет своего аналитического описания» [6, с. 132]. Своеобразный диалектико-педагогический анализ и моделирование этого процесса и составляют содержание данной статьи. «Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения» [7, с. 290] – в этом и, еще шире, – в высших когнитивно-эстетических потребностях человека лежат истоки развития его мыслительной деятельности. «Понять

новый объект – это решить некоторую, пусть маленькую, познавательную задачу... В ходе процесса понимания возникают такие переживания, как чувство удовлетворения, неудовлетворения, уверенности, сомнения, досады, неожиданности, чувства трудности проблемы, возможности ее решить, беспокойство от сознания того, что не все понятно, и целый ряд других переживаний» [8, с. 198, 219]. Учитывая дополнительность объективного и субъективного аспектов в понимании и понятии, мы определяем понятие следующим образом: понятие, как интегративная форма мышления и знания, – это процесс и итог интуитивного чувствования, осознания (понимания) и знакового выражения сущности и отношений объекта и субъекта изучения, связанный с эмоциональными переживаниями. Отметим, что сущность предмета – это система его существенных сторон, признаков, законов или свойств в их органической естественной причинной связи.

Понимание и мышление по существу своему есть процессы – «процессы понимания – это и есть процессы мышления» [8, с. 199], а понятие – это и процесс (включающий понимание), и знаково оформленный результат постижения сущности предмета изучения, и интегративная форма мышления, включающая все другие мыслительные формы или операции.

Отметим, что идея дополнительности (в форме принципа, метода или концепции) всегда являлась плодотворным способом понимания предметов изучения. Мысль Нильса Бора о том, что противоположности являются дополнениями, относится и к познанию сущности предмета и субъекта, и к их проявлениям, и к альтернативным теориям, описывающим их поведение. Отсюда, обобщая различные трактовки принципа дополнительности, мы полагаем, что в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво, асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств, признаков, черт или форм, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно. Здесь для нас и объектом, и субъектом является мышление человека разумного, его свойства и формы, а также неотъемлемые признаки, свойства (атрибуты) понятия, включающего в себя процессы понимания. С позиций идеи дополнительности, чтобы понять предмет, нужно дополнить его до пары, поэтому в своих исследованиях и свойства мышления, и атрибуты понятия мы представляем бинарно – взаимодополняющими парами [4, с. 87].

Дополняя до пары атрибуты понятия, мы вынуждены были учесть и рассмотреть генезис понятия – его эволюцию в самом начале, в самих этапах становления умений познания (понятия-синкреты, понятия-комплексы, понятия-системы – «истинные» понятия) [9], и в ускоренном интуитивно-созерцательном методе постижения сущности: обобщенность (в частности, абстрактность) – конкретность (единичность); необратимость (прочность) – непрочность; свернутость (определенность, в частности) – развернутость; этапность (осознаваемая) – непрерывность; системность – синкретичность; рефлексивность – неосознанность.

Каждый из шести выделенных нами атрибутов (необходимых признаков) понятия выполняет соответствующие функции на четырех этапах развития понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истол-

кование), а понимание, как процесс, кроме того, определяет общую направленность мышления на постижение истины, сущности предмета изучения. Ядром диалектической гносеологии (и гносеологии образования) является теория и практика развития понятий, а идейно-понятийность, как истинная (и концептуальная) системность, есть неотъемлемое свойство (атрибут) диалектического мышления, определяющее, наряду с самопознанием, его природу [4, с. 40–60].

Систематизируя информацию, заключенную в обобщенных планах А. В. Усовой [10, с. 191–195], а также в составленных нами планах познания свойства объекта, формулы, явления, образа, идеи и метода [5, с. 276–282], мы определили главные задачи и итоги каждого из вышеуказанных четырех этапов познания (которые в научном методе обычно свернуты в три этапа: индукция, дедукция, критика), соотнесли их с необходимыми признаками и этапами рефлексии [1, с. 11–22, 186], а также – с ролью и функциями понимания на каждом из этих этапов.

Структура содержания этапов познания сущности, понятия; роль и функции понимания предметов (и субъектов) изучения таковы.

I. Основание: выявление общего (рода), законов тождества, узнавание – первичное отнесение предмета к тому или иному роду или классу (обобщение и классификация); первичное обобщенное представление (построение исходной модели) и первичное (чаще всего – родовое) определение предмета – познание родовой его сущности.

II. Ядро: Выделение законов отличия, причины, противоречий и единства (что?); их количественное описание. Мысленное построение или усовершенствование модели предмета. Осознание и интуитивное чувствование (познание) родовидовой сущности предмета (связанное с озарением (что такое? неужели?), с переживанием «момента истины» – с эмоциями). Развернутое определение или краткая характеристика предмета (включая выводы о противоречиях его свойств и их единстве).

III. Следствия: Применение, проверка, уточнение и обогащение понятия в практике обучения. Понимание, объяснение (почему?) и описание явлений (как?). Сворачивание, сокращение определений (желательно, ясных и простых) предмета и его свойств с целью упрощения (часто – это якобы возврат к исходным на новой основе).

IV. Общее критическое истолкование: Определение места и роли объекта или предмета в природе и понятия о нем – в науке (в целом), а также в общей системе понятий (зачем?). Органичное введение («вписание») «конечной» модели или образа предмета в общую модель природы, или «картину мира». Осознание неисчерпаемости свойств предмета познания и необходимости дальнейшего развития понятия о нем.

Вышеуказанное соотнесение способствует рефлексивному управлению и самоуправлению; позволяет уяснить определенное соответствие этапов и взаимодополнение познания «другого нечто», самопознания и рефлексии вообще; еще более усиливает понимание и осознанность, а значит, и рефлексивность идейно-понятийного мышления студентов, придает ему профессионально-педагогический статус. Осознание реализуется в рефлексивном мышлении (Рене Декарт). Анализ содержания этих четырех этапов и обобщенных планов показывает, что обобщение представлений

(через индукцию) и понятий, чаще всего, доминирует на I-м и IV-м этапах [5, с. 574–575]. Свойства необратимости и свернутости, а значит – и развернутости, связанные с эмоционально-образной и логико-смысловой памятью, они (понятия) обычно приобретают в основном на II-м (ядро) и III-м (следствия) этапах формирования. Здесь, на основе обобщенного представления или модели, уже активно работает дедукция. На третьем и четвертом этапах в максимальной степени реализуются и осознаются этапность и системность понятий – это происходит, в основном, посредством установления и осознания причинных связей и (интеллектуальной) рефлексии, причем на IV-м этапе она отсроченная – критическая, с самооценкой опыта познания и системы понятий.

В своих работах мы обосновываем общие и отличительные черты понимания и понятия на конкретных естественнонаучных примерах (познание: теорий – относительности, квантовой механики, химической эволюции; законов – Менделя и Менделеева, например: принципов и метода – дополнительности; структурных объектов: Земли, фотона, вещества, света, его свойств – фотоэффекта, Комpton-эффекта, фотосинтеза, явлений тяготения, электролиза и др.). Понимание и понятие, как процесс и содержательно-знаковый результат постижения сущности предмета изучения, – это взаимодополняющие компоненты живого единого процесса и результата познания, реализуемого с естественной сменой доминанты в ту (процессуально-идейную) или другую (вербально-образную, знаковую, свернуто-результативную) его сторону. Как видим, идея дополнительности, кроме прочего, действительно является и способом понимания предметов изучения.

Картины природы и общества должны дополняться картиной мышления и, кроме того, учитывать специфику последней. Концепция дополнительности в наших исследованиях учитывает дополнительность познания «другого нечто» с самопознанием и с пониманием студентом собственной картины педагогического (наиболее диалектичного) мышления – его стиля, свойств, уровня и доминирующего мировоззрения. Но для такого понимания необходимо, кроме проведения системы специальных упражнений, заданий, ситуаций [4, с. 222–309], дать ему общее модельное представление о структуре и содержании категории «педагогическое мышление». Ниже мы это сделали в связи с соответствующим раскрытием краткого содержания концепции дополнительности, которая может, на наш взгляд, наполнить новым плодотворным содержанием современную философию образования человека [4, с. 176–180].

*Компоненты, свойства и признаки категории
«педагогическое мышление»*

I. Основание: 1. Интегративность и сложность педагогической логики и этики – максимальная диалектичность педагогического мышления. 2. Его идейно-понятийная, концептуальная системность. 3. Родовые отношения типов педагогического мышления. 4. Бинарные свойства педагогического мышления и бинарные признаки понятий [4, с. 87]. 5. Его виды и предметный объем: непрофессиональное и профессиональное; педагогическое мышление характерно для любого человека разумного и эмоционального – нужно только различать его виды и уровни.

II. Ядро: 6. Ключевая идея – психолого-педагогический принцип дополнителности: в мышлении и характере человека гармонируют пары противоположных, или взаимодополняющих, форм, свойств, признаков или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно [4, с. 112–113]. 7. Триада его ключевых принципов: природосообразности, дополнителности, социокультуросообразности. 8. Формула педагогического мышления – оно идейно-понятийно, субъективно-эмоционально и рефлексивно (контекстно). 9. Модели поэтапных связей его свойств с признаками понятий в процессе и результате понимания и понятия.

III. Следствия: 10. Бинарные принципы педагогического действия: образование на высоком уровне трудности и доступности; приоритет теории и наглядности; образование в быстром темпе и последовательности, систематичности и самобытности (от искусства и веры); любви или уважения и высоких требований и т. п. 11. Модельное представление и краткая характеристика метода дополнителности (как инструмента или средства в развитии педагогического мышления учителя и учащихся) [4, с. 147–151]. 12. Уровни и стили педагогического мышления (ученический, методический, поисковый, учительский – по степени овладения рефлексией и ролями зрителя, режиссера и актера в педагогических ситуациях; и, соответственно, ригидный, формально-логический, эмпирический, теоретический, разумный, обобщенно-диалектический). 13. Его определения: педагогическое мышление – это наиболее диалектичное мышление, направленное на развивающее образование и самообразование; профессионально-педагогическое мышление – это педагогическое мышление учителя, направленное на развивающее образование учащихся и самообразование.

IV. Общее критическое истолкование: 14. Наиболее диалектичное – педагогическое мышление – центральный предмет философии образования, педагогической логики и этики. 15. Дуализм педагогической логики и педагогики – как науки и искусства; и, соответственно, взаимодополнителность педагогических и этических знаний, умений, навыков и интуиции.

Суть и содержание элементов концепции дополнителности

I. Основание: 1. Интегративность и «оживление» диалектики, использование ее основных положений в философии образования. 2. Ориентация на формирование «общего образа мира и места человека в нем» и «субъектного эгоцентризма». 3. Классификация предметов изучения на материальные и идеальные (для пропедевтики рефлексии). 4. Использование в философии образования и в частных методиках обобщенной трактовки понятия.

II. Ядро: 5. Введение и использование в образовании обобщенного принципа дополнителности. 6. Введение в содержание образования «живого знания» с ориентацией на поддержку стремления учащегося постигнуть сущность и понять все, в частности и в целом. 7. С учетом триад современной «коэволюционной стратегии» (гены, разум, культура; биосфера, человек, разум), введение в философию образования триады закономерностей деятельности (и мышления): природосообразность, дополнителность, культуросообразность. 8. Синергетичность деятельности, мышле-

ния субъектов образования и самих образовательных систем (в частности, через рефлексию и рефлексивное управление). Модель педагогического мышления.

III. Следствия: 9. Широкое использование (в контексте изучения учащимися базовых и специальных дисциплин) развивающих ситуаций, упражнений и заданий, в которых познание «другого нечто» сливалось бы с самопознанием. 10. При использовании обобщенных планов формирования понятий и общих алгоритмов решения задач (для активизации рефлексии) учитывать их общую логическую четырехэтапную структуру: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование (как форму сочетания идеи стандартизации с разнообразием путей и методов учебного познания). 11. Учет шести стилей понятийного мышления, соответствующих видов понятий (и понимания) и четырех уровней педагогической рефлексии, потенциально доступных каждому, с выделением актуальных и перспективных – как ориентиров для осуществления идей сотрудничества и ненасилия. Различение и учет уровней и видов: понимания, понятия (постижения сущности) и их знаково-результативного выражения. 12. Учитывать и применять соответствующие отношения каждого из вышеуказанных четырех этапов к необходимым признакам (и критериям сформированности) любого понятия (и умения): обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность (как общий ориентир для активизации интеллектуальной и профессиональной рефлексии и формирования понятий). 13. Учет специфики формирования понятий, общих для целого ряда родственных учебных дисциплин, и придание им реального статуса интегративных научных понятий, синтезирующих в себе информацию из каждой дисциплины.

IV. Общее критическое истолкование: 14. Генерализация образования путем: а) учета триадности научной картины мира (как картины природы, мышления и общества) и ориентации при изучении базовых и специальных дисциплин на соответствующий образовательный компонент этой триады; б) выделения и использования систем ключевых идей и моделей соответствующей картины мира. 15. Учет двух пар взаимодополняющих критериев в оценке значимости теоретических педагогических исследований: преэссенциальность и новизна; неутилитарная направленность и «человекоразмерность».

Как видно из сравнительного анализа содержания рассматриваемых категории и концепции, последовательно представленная в них информация имеет тесные, прямые и косвенные, взаимосвязи – категория «педагогическое мышление», действительно, пронизывает и определяет буквально все положения и элементы концепции дополнительности. Все компоненты и положения обсуждаемых категории и концепции вводятся, обосновываются и закрепляются нами на фактическом материале базовых и специальных дисциплин – в частности, при изучении студентами таких предметов, как «Философия и история образования», «Концепции современного естествознания», «Психофизика», «Методология и методика научного исследования» и др.

Подход к моделированию педагогического мышления и диалектики непрерывного развивающего образования с «ключом понятий» (в идейно-

процессуальном и сущностно-результативном аспектах), а также анализ многих философских и естественнонаучных исследований позволяют выделить самые общие для философии образования человека признаки обсуждаемой диалектической логики (и этики): 1) идея всеединства человека, социума и природы, всеобщности связей, проявляемая в концептуальной системности, идейно-понятийности знания и нравов; 2) в отличие от метафизики, диалектическая логика – это наука о процессах (а не только о вещах) – о движении и, в частности, об эволюции, развитии и мышлении, подчиняющихся общим закономерностям природы: единство, целостность; самоорганизация; эволюционизм; историзм (как преемственная необратимая направленность, обусловленная «стрелой времени»); 3) поиск противоречий, противопоставлений и познание их единства – «сочетания несочетаемого», отрицания отрицания или дополнительности; умение видеть в «бегстве от дуализма» и триединство, и четвертичность в общей целостности природы, общества и мышления; 4) нацеленность на рефлексию, на самосовершенствование, на слияние познания «другого нечто» с самопознанием – «познав себя, поймешь других, познаешь все»; 5) она тождественна обобщенно интегративной логике и общей теории познания, ориентированной на понимание и понятия, способные иметь самые разнообразные формы в различных видах объективной и субъективной диалектики; 6) три закона диалектического материализма в ней сочетаются с принципами «стихийной» диалектики Н. Бора (соответствия и дополнительности), с законами формальной логики, правилами этики дискуссии и, в частности, с требованиями к «идеальному аргументатору» (см. : [11, с. 109, 141–142]). Современные императивы – нравственный, экологический, ответственности [5, с. 419–421] – предполагают в ней также: 7) учет и сочетание, дополнительность принципов природосообразности и социокультуросообразности деятельности, феномена мышления и образования человека [5, с. 419, 425–428; 4, с. 108–122].

Выпускники университетов – будущая руководящая элита общества – должны овладеть педагогическим мышлением высокого уровня. Модель этого мышления может служить для них удобным ориентиром, поэтому мы в данной статье в свернутом виде представили его суть в свете главных идей и положений концепции дополнительности. В заключение отметим, что, для нашего современника и человека будущего, поистине пророческими кажутся слова академика Н. Н. Моисеева о том, что «в эпоху ноосферы огромную роль будет играть личность учителя, основного элемента системы «Учитель»; я убежден, что в том, новом состоянии человечества, которое будет удовлетворять требованиям экологического и нравственного императива, учитель сделается центральной фигурой. Я думаю даже, что каждый человек, претендующий на роль руководителя (и не только! – Г. Г.) в любой сфере человеческой деятельности – политической, хозяйственной, военной, должен показать себя сначала талантливым учителем». Далее он пишет: «первое, что необходимо для совершенствования системы «Учитель» – обеспечить престиж учителя, привлечь к этой деятельности самых талантливых и умных людей – людей, способных мыслить самостоятельно» [12, с. 219–221]. Полагаем, что эти мысли и идея всечеловечности, универсальности педагогического мышления в нашем

отечественном социуме отражают направления возрождения в XXI в. народности и духовности образования подрастающего поколения в России. Ведь согласно мысли гениального Блеза Паскаля – кто хорошо мыслит, тот обычно хорошо воспитан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
2. **Макаренко А. С.** О воспитании. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
3. **Ильенков Э. В.** Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
4. **Гранатов Г. Г.** Мышление и понятие (концепция дополнительности) : моногр. – М. : Флинта ; Наука, 2011. – 320 с.
5. **Гранатов Г. Г.** Концепции современного естествознания (система основных понятий) : учеб.-метод. пособие. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 576 с.
6. **Брунер Дж.** Психология познания (за пределами непосредственной информации). – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
7. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – М. : Учпедгиз, 1940. – 596 с.
8. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
9. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
10. **Усова А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – 2-е изд. испр. – М. : Изд-во Ун-та РАО, 2007. – 309 с.
11. **Алексеев А. П.** Аргументация. Познание. Общение. – М. : Изд-во. МГУ, 1991. – 150 с.
12. **Моисеев Н. Н.** Экология человечества глазами математика. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 254 с.

Принята редакцией: 01.04.2013

УДК 159.964 + 37.013.41

КОМПЛЕКС НЕУДАЧНИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н. В. Дмитриева, А. В. Сигаева (Новосибирск)

В статье рассматривается понятие комплекса неудачника как фактора, способствующего развитию аддиктивного поведения у студентов вуза. Выделяются признаки, которые позволяют сделать вывод о наличии у студентов комплекса неудачника, а также способы его коррекции.

© Дмитриева Н. В., Сигаева А. В., 2013

Дмитриева Наталья Витальевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: dnv2@mail.ru

Сигаева Анна Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: sigaeva.anna@gmail.com