

В. О. Коваленкокандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Класичний приватний університет

РОЗУМ ТА РОЗУМОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуті факти, причини та наслідки формування фахового розуму та розумових технологій у підготовці магістрів-психологів як майбутніх викладачів психології за посадою, а також намічені напрями подолання проблем як у теоретико-методологічному, так і в методико-технологічному аспектах, із чітким розмежуванням термінів «фахова» і «посадова» діяльність.

Ключові слова: розум, розумові технології, природничонаукова парадигма, синергетична парадигма, типи знаків, лінгвістика, логіка, термінологія, концептологія, фахова діяльність, посадова діяльність, дидактологістика.

Постановка проблеми. Вища фахова освіта психологів (далі – ВФО) у всіх ВНЗ світу змістовно й організаційно-технологічно будується на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Із часів Галілея (1564–1642 рр.) вчені протягом чотирьохсот років довели природничонаукову парадигму до високого рівня її розвитку, створили чіткі положення, правила та вимоги щодо її реалізації: репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність тощо. Пріоритет природничо-наукової парадигми у сфері ВФО психологів, а також магістрів представлений у програмному забезпеченні їх підготовки такими фактами.

Основними засобами теоретичної підготовки психологів у всіх ВНЗ є підручники, навчальні посібники, монографії, статті, в яких вчені-психологи описують процес організації та проведення експериментів, оброблення результатів, виявляють наукові факти, закономірності, закони і на їх основі створюють психологічні теорії тощо. Крім того, є дисципліни, які уточнюють окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених-психологів. Так, є експериментальна психологія, математична психологія, або математичні методи в психології та ін.

Наприкінці навчання у ВНЗ майбутні спеціалісти-психологи та магістри виконують дипломні роботи, які є предметно орієнтованими за тематикою і технологією відповідно до вимог природничо-наукової парадигми. Викладачі-психологи ВНЗ, щоб підвищити свій науковий статус, пишуть кандидатські або докторські дисертації згідно з вимогами реалізації природничо-наукової парадигми. Зазначені факти є очевидними і досить логічними, оскільки підготовка спеціалістів, як і магістрів, кандидатів, докторів наук, має здійснюватися на основі науково обґрунтованих психологічних знань, умінь і навичок (далі – ЗУН).

Водночас варто зазначити, що психологи, які отримали диплом спеціаліста, магістра, кандидата або доктора наук, професійно придатні для

роботи в науково-дослідних психологічних інститутах, лабораторіях, але професійно непридатні для роботи в галузевих організаціях, оскільки мета, завдання, методи в них зовсім різні. У перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони, створювати теорії. І спеціалісти готові до цього. У галузевих організаціях завдання інше – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професійним розумом психолога, здатністю розуміти причини виникнення проблем, знаходити засоби їх подолання тощо. Тобто наразі переважає інтелектуальна, а не експериментальна діяльність. На жаль, у програмному забезпеченні відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування професійного (високий рівень) розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів-психологів та магістрів-психологів як майбутніх викладачів психології за посадою.

Постає таке запитання: чому впродовж чотирьохсот років становлення та розвитку природничо-наукової парадигми не відбувався паралельно процес розвитку та формування професійного розуму та фахового розуміння не тільки психологів, але й спеціалістів іншого профілю.

Феномен «розуму» та «розуміння» був і є однією із глобальних проблем для всієї науки загалом. Його намагалися вирішити вчені на різних рівнях: філософському, психологічному, спеціально-науковому тощо. Так, філософи робили спробу вирішити цю проблему у філософсько-гносеологічному контексті, і в назві монографій зазначили термінологічно її проблемний характер [5; 7]. Спеціалісти-фізики також намагалися з'ясувати, наприклад, що таке «розуміння» у теоретичній фізиці [3] та ін.

Зауважимо, що більшість і вчених, і педагогів акцентували увагу на важливості формування, крім знань, умінь і навичок, також розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів. Так, Е. Стоунс

зазначає, що вирішальною навичкою для більшості вчителів є формування понять у школярів [12, с. 211]. Логіки також вказують на важливість формування понять, розуміння в педагогічному процесі, але зауважують: «На жаль, у логіці немає розробок самого поняття «розуміння»» [1, с. 55]. А понятійно-термінологічні стандарти в моніторингу якості освіти, на думку В. Лугового, взагалі вважаються проблемою [10, с. 53–60].

Головною причиною, і це може видатися парадоксальним, є пріоритет природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, зокрема і психологічного, оскільки і методологія, і технологія цієї парадигми мономодальні, а точніше, монопарадигмальні. Тобто організація й проведення експериментів, починаючи з формулювання гіпотези, вибору одиниць вимірювання, інтерпретації результатів дослідження тощо, регламентуються прийнятою у відповідній науці панівною теорією, яку Т. Кун називав парадигмою [9, с. 221–228]. І положення, правила та вимоги щодо організації й проведення експериментів завжди парадигмовані, тобто регламентовані лише однією теорією, дотримання вимог якої й визначає репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність результатів експериментів тощо.

Такий стан пріоритету природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, зокрема і психологічного, тривав понад чотириста років до того часу, коли наукова спільнота виявила і почала усвідомлювати наявність об'єктів, природа яких синергетична (англ. Synergetic, від грецького, син – «спільне» і ергос – «дія»), тобто певною мірою міждисциплінарна.

Технологія наукового дослідження таких об'єктів на основі природничо-наукової парадигми не підходить принципово, оскільки неможливо створити один експеримент, в якому мали б місце одночасно парадигми різних наук, різні одиниці вимірювання і водночас не порушувалися положення, правила і вимоги щодо реалізації природничо-наукової парадигми. Саме тому поняття «розуміння» практично не траплялося в методології природознавства, та й у методології суспільних наук згадується досить рідко [11, с. 4]. До речі, поняття «розуміння» не могло з'явитися і в методології педагогознавства, оскільки в педагогічній науці, як і в психології, наявний пріоритет природничо-наукової парадигми. Це одна з головних причин проблеми розуму та розуміння у сфері вищої фахової, зокрема і психологічної освіти.

З усвідомленням наявності об'єктів, природа яких синергетична, міждисциплінарна, і того факту, що їх не можна науково досліджувати, керуючись лише принципами природничо-наукової парадигми, постає завдання щодо створення іншої – синергетичної – парадигми, сутність якої визначально приймається як полімодальна. А це

означає, що об'єкти синергетичної, міждисциплінарної природи розглядаються в контексті різних парадигм, між якими (парадигмами) установлюються взаємозв'язки та взаємовідношення не на онтологічній (оскільки це неможливо вирішити на експериментальній основі принципово), а гносеологічній – концептуальній – основі, тобто у вигляді текстовізованої природи [5, с. 39].

Інакше кажучи, оскільки кінцеві результати наукових досліджень презентуються вченими в наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, досліджувана ними частина об'єктивної реальності (онтологічна категорія) перетворюється завдяки експериментам на наукові факти, закономірності і переходить у наукові тексти підручників, монографій, статей, які в подальшому ми будемо називати «текстовізована природа». Тим самим змінюється її (частини об'єктивної реальності) форма або вид існування. Вона стає частиною наукового знання, тобто гносеологічною категорією (див. [6, с. 120] щодо способів або видів існування: реальне, ідеальне, логічне, математичне, міфологічне, літературно-художнє, релігійне).

Але водночас у наукових текстах відображаються і думки, роздуми, міркування вченого як автора наукового тексту, який своїми міркуваннями породжує, створює науковий текст. Тим самим у текстах наукового знання з'являється зовсім інша онтологічна реальність – «текстовізована думка, роздуми, міркування» автора наукового тексту, яку Г. Гегель, посилаючись на Ф. Шеллінга, називав «окам'янілим інтелектом» [2, с. 121].

Надзвичайно важливий момент усвідомлення факту утворення й існування в наукових фахових текстах двох онтологічно різних реальностей, які отримують статус різних за змістом гносеологічних категорій і тим самим створюють основи для наявності в наукових текстах двох різних систем координат їх інтерпретації.

Парадоксальна ситуація склалася в психологічній науці, яка вважає розум, інтелект, розуміння власним і тільки власним предметом дослідження. Так, у психології є значна кількість теорій інтелекту, поглядів щодо природи інтелекту, його структури. Наприклад, у факторній структурі інтелекту Дж. Гілфорда налічується 150 чинників [4, с. 433–456]. Є різні види інтелекту тощо. Єдине, чого немає в психології, це коректного визначення сутності розуму, інтелекту.

Мета статті – виявити причини та наслідки відсутності в програмному забезпеченні дисциплін, спрямованих на формування професіонального розуму і фахового розуміння спеціалістів-психологів, магістрів як майбутніх викладачів психології у сфері ВФО, та визначити напрями подолання цієї глобальної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Щоб вирішити зазначену проблему, потрібно дати корек-

тне визначення поняття розуму, складники якого (визначення) матимуть перелік тих наук і дисциплін, які взаємопов'язані з розумом синергетично. І ми даємо таке визначення розуму.

Розум – потенційна здатність фахівців відображати (психологічна парадигма) як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми інших, які відбиті в наукових текстах, або фонетизовані, використовуючи чотири основні типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки, керуючись водночас положеннями, правилами і законами (далі – ППЗ) тих наук, які причетні до розуму, розумових технологій та фахового розуміння: психологія, логіка, термінологія, концептологія, лінгвістика, математика і фахова, тобто в даному разі психологічна наука.

Кожна із зазначених наук ув структурі розуму та розумових технологій (далі – РТ) виконує певні функції. Так, психологія розглядає і визначає розум як *потенційну* здатність вчених, спеціалістів *відображати* як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми, міркування інших. А думка, за визначенням М. Кондакова, «є результат, продукт процесу мислення у формі судження або поняття, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітті явищ навколишнього середовища» [8, с. 366].

Логіка досліджує *логічні форми мислення*, які (форми мислення) мають універсальний статус, тобто не стосуються *змісту* мислення і не залежать від нього, оскільки «форми» відносяться до мислення, а «зміст» мислення (за визначенням поняття «мислення») – до відображених зв'язків і відношень між предметами й явищами різної природи.

Термінологія та концептологія, на відміну від логіки, досліджують *логічні форми мислення* (предмет логіки), які семантизовані (тобто наповнені) фаховим змістом тієї чи іншої науки.

Лінгвістика досліджує та вивчає лексичні форми мислення, семантизовані предметами й явищами навколишнього середовища, їхніми властивостями, переміщеннями, кількістю тощо.

Математика досліджує математичні форми мислення, які створені вченими-математиками протягом історії розвитку математики як науки. Але в контексті засобів її (математики) використання вченими інших наук останні семантизують математичні форми мислення (цифри, числа, графіки, аксіоми, теоремами тощо) результатами власних експериментів, фіксуючи отримані наукові факти, закономірності, закони в наукових текстах тих чи інших наук. Цей факт зафіксований термінами «математична фізика», «математична біологія», «математична психологія» та ін. Зазначимо, що математичні форми мислення, як і логічні форми мислення, є універсальними для інших наук і не залежать від особливостей їхнього предметного змісту.

Вчені фахових наук будь-якого змісту семантизують предметну сферу процесу і результатів своїх досліджень, використовуючи *фахову парадигму*, яка визначає *професіональний*, тобто високий рівень, і водночас *статус фаховості* власних наукових знань у вигляді слів, термінів і концептів, які не перетинаються зі знаннями інших наук, оскільки останні створюються на основі інших, тобто власних парадигм.

У вітчизняній психології такою панівною парадигмою є теорія відображення. Але зазначимо, що після поширення в Україні популярних в інших країнах напрямів психології, в основу яких покладені парадигми іншого змісту, у багатьох вітчизняних психологів стали проявлятися негативні тенденції щодо ставлення до теорії відображення як панівної парадигми та її оцінки на предмет методологічної значущості, незважаючи на те, що її основи були закладені ще Декартом (душа як дзеркало *відображає* навколишній світ).

Заперечувати наявність у психології інших країн власних парадигм, які не збігаються з нашою, некоректно, оскільки походження та розвиток теорій мають свою власну історію.

Оскільки парадигма як панівна теорія створюється та сприймається *розумом спільноти вчених* у будь якій країні, то її походження, її розвиток та використання підпорядковується двом чинникам. З одного боку, результатам реалізації ППЗ природничо-наукової, моноmodalної парадигми, а з іншого боку, розуму та його складникам, які зазначені в його визначенні, виходячи з тих обставин, що *розум учених* є співучасником створення фахової парадигми. Але лише за умови дотримання таких положень:

– визначена однозначно *парадигма* розуму (або це фізична, біологічна, анатомічна, або психологічна);

– визначені основні типи знаків, в яких розум існує як онтологічна реальність у свідомості вчених (психологічна категорія) та гносеологічна реальність, представлена в наукових текстах («окам'янілий інтелект» Г. Гегеля – Ф. Шеллінга);

– визначені науки зі своїми власними парадигмами, які причетні до розуму та розумових технологій, враховуючи ППЗ зазначених наук в їх синергетичному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Якщо зазначені умови дотримані щодо створення і фахової парадигми, і сутності розуму вчених та його (розуму) функцій у створенні вченими парадигми, то така парадигма може бути контрольованою (тобто вимірюваною) ППЗ тих наук, які зазначені у визначенні розуму. Інакше парадигма втрачає статус методологічного та метрологічного контролю за якістю фахових *психологічних наукових* знань, як і наукових фахових знань в інших науках. І із цим, на жаль, пов'язана друга гло-

бальна проблема у сфері ВФО, суть якої полягає в такому.

У наукових текстах підручників, статей, монографій є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами вчені позначають предмети та явища дійсності, їхні властивості, рухи тощо. Доказом є наявність частин мови (іменники, прикметники, дієслова тощо) та чуттєво-образні механізми походження денотатів знаків-слів.

Знаками-термінами вчені позначають не предмети й явища дійсності, а результати операцій свого мислення у вигляді логічних форм мислення (поняття, судження, умовиводи), елементи логічних форм думки (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо).

Знаками-концептами позначаються логічні форми думки, в які (форми) учені-психологи вкладають (мають вклати) результати досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і, що важливо зазначити, також фахових положень, правил і законів побудови денотатів професіональних *психологічних* концептів.

Математичними знаками вчені позначають результати досліджень, керуючись правилами і законами математичної науки.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, вивчають різні науки (лінгвістика, логіка, термінологія і концептологія), денотати та референти типів знаків зовсім різні, а зовні ці типи знаків абсолютно однакові.

То які механізми відображення денотатів трьох різних типів знаків за умови, що знаки зовні абсолютно однакові?

Для цього у вчених, викладачів, студентів і магістрів мають бути три різні системи наукових знань щодо знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів та механізмів утворення їх денотатів. У студентів, як і в магістрів, викладачів, вчених, є певна система лінгвістичних знань у вигляді знань рідної мови, оскільки рідну мову вивчають в усіх навчальних закладах.

Що стосується знань знаків-термінів і знаків-концептів, то ні в школі, ні у ВНЗ такі знання не даються взагалі або даються недостатньо. І тому в процесі навчання переважає лексичний пріоритет, наслідком якого є оволодіння певною системою фахових знань, умінь і навичок переважно на чуттєво-образній основі, оскільки знаки-слова (графовізовані, фонетизовані) відображаються органами чуття, до речі, як і предмети й явища, їхні властивості, власні дії, які теж позначаються відповідними знаками-словами і також на чуттєвій основі. І, як результат, у свідомості є певна система чуттєво-образних фахових знань, які можна запам'ятати, зберегти і за необхідності відтворити теоретично або практично. Але розу-

міння не виникає, оскільки відсутні знання щодо знаків-термінів і знаків-концептів, якими вчені мають позначати свої думки, роздуми, міркування і на основі яких можна і навчати професійно мислити, і вчитися *самостійно* професійно міркувати та розуміти.

Лексичний пріоритет у сфері ВФО є другою глобальною проблемою і причиною, образно кажучи, «голою розуму», оскільки в програмному забезпеченні підготовки спеціалістів будь-якого рівня відсутні необхідні дисципліни, науки для цілеспрямованого формування фахового розуму, розуміння та розумових технологій як майбутніх спеціалістів-психологів, так і магістрів як майбутніх викладачів психології за посадою.

Для винайдення відповіді на зазначені питання ми хочемо привернути увагу до надзвичайно важливого для усвідомлення суті факту.

Пріоритет природничо-наукової парадигми методологічно і методично розділяв предметні сфери кожної окремої науки, які не перетинаються, оскільки вся технологія створення фахового наукового знання в кожній окремій науці чітко й однозначно регламентувалася і контролювалася лише однією парадигмою. І тому сутність досліджуваних вченим явищ завжди була моноmodalною, монопарадигмальною, а контроль за моноmodalністю сутності здійснювався завдяки такому принципу, як «Бритва Оккама» («не потрібно множити сутності»). Тим самим здійснювалися розділ і розподіл предметних сфер окремих наук і закріплення за ними абсолютного права щодо статусу фахових концептів.

Так, наприклад, очевидно, що розум та розуміння є предметом психологічної науки, оскільки вони пов'язані із процесом мислення, а мислення є предметом психології. Але тоді фаховий розум і фахове розуміння (тобто, наприклад, розум та розуміння фізика, хіміка, біолога тощо) має бути предметом психологічної науки і презентуватися в програмному забезпеченні відповідними дисциплінами типу «психологія розуму фізика», біолога, соціолога, лінгвіста тощо. Але психолог не має фізичної, хімічної, біологічної та ін. освіти. А без знання парадигм цих наук психолог не має права викладати такі дисципліни щодо розуму та розуміння, не отримавши відповідних фахових знань.

Крім того, психолог має здобути педагогічні знання, щоб викладати такі дисципліни у ВНЗ. Він може поступити до магістратури. Але якої? Психолога, педагога, фізика, біолога? Чи магістратури, програма якої передбачає та поєднує логіку, лінгвістику (лексику), термінологію, концептологію в їхньому синергетичному взаємозв'язку з фаховим змістом, оскільки в наукових текстах будь-яких наук є фахові знаки-слова, знаки-терміни та фахові знаки-концепти. А їх (типи знаків) вивчають логіка, лінгвістика, термінологія, концептоло-

гія. Щодо цього в М. Кондакова є таке твердження: «В усіх науках складаються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різноманітних сфер матеріального світу. Але жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчають судження і поняття як логічну форму, не досліджують логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка» [8, с. 310]. Із цим можна погодитися, але лише щодо форм думки.

З появою іншої – синергетичної – парадигми абсолютизація суджень, регламентованих пріоритетом природничої, мономодальної парадигми, вважається не зовсім коректною, оскільки будь-які явища виникають і розвиваються, не підпорядковуючись гносеологічному (пізнавальному) розподілу їхніх сутностей вченими. Але й очевидно, що такий розподіл потрібний, оскільки «форми» відносяться до думки вченого, а «зміст» думки – до досліджуваних ним явищ.

Цим зауваженням ми хочемо привернути увагу до змісту і дисциплін, і наук, які повинні мати місце в програмному забезпеченні підготовки не тільки магістрів-психологів, але й магістрів інших спеціальностей у контексті їхньої як фахової, так і посадової діяльності як викладачів. І ці дисципліни та науки в підготовці магістрів мають бути *пріоритетними*, оскільки системі ЗУН природничонаукової парадигми протягом чотирьох, п'яти років підготовки фахових спеціалістів приділялася головна увага. Тому для цього потрібні дисципліни, які б поєднували і природничонаукову парадигму та її результати, і парадигми та знання інших наук, що стосуються розуму, фахового розуміння та розумових технологій в їхньому синергетичному, міждисциплінарному взаємозв'язку. І дидактологістика є однією з таких дисциплін у контексті посадової діяльності магістрів як викладачів психології та майбутніх спеціалістів за фахом.

Дидактологістика є видом дидактики, що досліджує ППЗ формування професіонального розуму, фахового розуміння та розумових технологій у сфері вищої освіти у ВНЗ. Теоретико-методологічні основи дидактологістики визначає синергетична, міждисциплінарна парадигма в її взаємозв'язку із природничонауковою парадигмою, а методико-технологічні основи розумових технологій визначаються науками та дисциплінами, які пов'язані із чотирма основними типами знаків і механізмами утворення їх денотатів. Зауважимо, що розумові технології лише визначаються типами знаків і ППЗ їх використання, які (ППЗ) виконують метрологічну функцію щодо критеріїв оцінки якості вищої фахової освіти. А креативну, тобто їхню (розумових технологій) творчу функцію визначають так звані «розумні технології», які пов'язані з думковими експериментами і є предметом наших

майбутніх досліджень у сфері магістерської підготовки викладачів психології за посадою.

Висновки.

1. Визначені факти та причини, які зумовлюють відсутність дисциплін та наук у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів різного рівня освіти, які були б зорієнтовані на формування фахового розуму та розумових технологій у сфері магістерської підготовки як майбутніх викладачів психології за посадою, так і спеціалістів та викладачів інших спеціальностей.

2. Поданий перелік необхідних наук та дисциплін щодо формування розуму та розумових технологій у підготовці магістрів-психологів, які зазначені у визначенні поняття «розум».

3. Теоретико-методологічні основи формування розуму та розумових технологій визначає синергетична, міждисциплінарна парадигма, а методико-технологічні основи визначають основні типи знаків і механізми утворення їх денотатів, а також положення, правила та закони наук, які стосуються розуму та розумових технологій.

Література:

1. Войшвилло Е., Дегтярев М. Логика : учебн. для студ. высш. учебн. заведений. М.: Владос-Пресс, 2001. 528 с.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль. Т.1: Наука логики, 1975. 452 с.
3. Гейзенберг В. Что такое «понимание» в теоретической физике? Природа. 1971. № 4. С. 75–77.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления: сборник переводов с нем. и англ. / под ред. А. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 532 с.
5. Гусев С., Тульчинский Г. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
6. Дёллинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии. Исследования по логике научного познания. М.: Наука, 1990. С. 115–123.
7. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А. Яковлева; сост. В. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 352 с.
8. Кондаков Н. Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. М.: Наука, 1976. 720 с.
9. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975. 288 с.
10. Луговий В. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти. Вища освіта України. Додаток 3. Т. 7. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти: тематичний випуск. Київ, 2008. 440 с.
11. Никифоров А. Семантическая концепция понимания. Исследования по логике научного познания. М.: Наука, 1990. 206 с.

12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / под ред.

Н. Талызиной. Пер. с англ. М.: Педагогика, 1984. 472 с.

Коваленко В. А. Разум и интеллектуальные технологии в сфере магистерской подготовки будущих преподавателей психологии

В статье рассмотрены факты, причины и следствия формирования профессионального разума и интеллектуальных технологий в подготовке магистров-психологов как будущих преподавателей психологии по должности, намечены пути преодоления проблем как в теоретико-методологическом, так и в методико-технологическом аспектах, с четким разделением терминов «профессиональная» и «должностная» деятельность.

Ключевые слова: разум, интеллектуальные технологии, естественнонаучная парадигма, синергетическая парадигма, типы знаков, лингвистика, логика, терминология, концептология, профессиональная деятельность, должностная деятельность, дидактологистика.

Kovalenko V. O. Mind and intelligent technology within the master's programme for future psychology lecturers

The paper presents facts, reasons and consequences in terms of shaping the professional mind and developing the intelligent technology for training masters in psychology as future psychology lecturers according to the occupational activity, and it outlines the directions of their overcoming within aspects both theoretical methodological and methodical technological ones along with clear differentiation of the terms "professional" and "occupational" activities.

Key words: mind, intelligent technology, synergetic paradigm, sign types, linguistics, logic, terminology, conceptology, professional activity, occupational activity, didactic logistics.