

**ПРОФЕСІЙНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА
ТА ПЕДАГОЛОГІЧНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА
ПСИХОЛОГІЇ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ.
ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОЛОГІСТИКИ**

У статті розглянуто поняття “образ мислення” вченого-психолога не як психологічний концепт, а як педагогічний предмет, а також педагогічний образ мислення викладачів психології в контексті їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Ключові слова: образ мислення, педагогічний образ мислення, вчений-психолог, викладач психології, знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти.

Об'єктом нашого дослідження є передумови педагогістики, які будуть висвітлені шляхом зіставлення та протиставлення професійного образу мислення вченого-психолога й педагогічного образу мислення викладача психології. Очевидно, що термін “педагогістика” складається з двох частин: “педагогіка” і “логістика”, які, будучи поєднані, фіксують факт їх певної спорідненості (рос. “родства”). І сутність цієї спорідненості буде розглянута в межах педагогіки й методичних засобів, якими постають логіка та фахова логістика у сфері викладання психологічної науки у ВНЗ. Іншими словами, мова йтиме про предметну сферу педагогічної науки, методичні засоби якої становитимуть положення, правила й закони логіки та фахової логістики, їх використання у сфері професійної діяльності викладачів психології, а також їх професійну підготовку в умовах магістратури.

Впровадженню (і використанню) логічних засобів у педагогіці значну увагу приділяли педагоги. Так, дидактичний аналіз логічної структури навчального матеріалу здійснив А.М. Сохор [12]. Використовуючи моделювання як метод дидактичного дослідження логічної структури навчального матеріалу, він ставив за мету виявлення інваріантів логічних відношень з використанням операторів, формул логічних відношень, способів опису логічних відношень у навчальному матеріалі та визначав їх позитивні й негативні сторони [12, с. 63–87].

Смислову структуру навчального тексту та проблеми його розуміння досліджував Л.П. Добраєв [5]. На відміну від попереднього автора, Л.П. Добраєв здійснював аналіз смислової структури навчального тексту, модифікацію текстових суб'єктів, види відношень між текстовими суб'єктами та предикатами тощо [5, с. 30–57].

“Психопедагогіка” Е. Стоунса [13] висвітлює певні аспекти навчання понять: “Є достатньо причин для віднесення навчання понять до ключових навичок учителя, – і далі – я вважаю, що навчання понять – вирішальна навичка для більшості вчителів” [13, с. 211].

На важливості використання логічних засобів у педагогічній практиці наголошують і логіки, але зауважують, що так звана практична логіка теоретично ще не розроблена [1, с. 4].

Мета статті – використовуючи положення, правила та закони логіки, термінології й концептології, повернути увагу педагогічної спільноти та науко-

вців до опредметненого в наукових текстах мислення вчених-психологів, яке ми позначаємо терміном “образ мислення вченого-психолога” – педагогічний предмет, специфічні засоби його опредметнення в наукових текстах, а також методи його дослідження в контексті професійної діяльності викладачів психології і їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Завдання: 1) визначити поняття “образ мислення” як педагогічний предмет, а не психологічну категорію, використовуючи логічну, термінологічну, концептологічну та логістичну технологію побудови визначення;

2) здійснити логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога, опредметненого в наукових текстах підручників, статей, монографій, і визначити сутність змісту його “професійності”;

3) дати визначення поняття “педагогічний образ мислення” викладача психології, визначити його структуру та функції.

Опредметнене в наукових текстах мислення вчених, яке Г.В.Ф. Гегель, посилаючись на Ф.В. Шеллінга, називав “окам’янілим інтелектом” [1, с. 121], а ми називаємо його “образ мислення”, на перший погляд, постає як психологічна категорія, оскільки і “образ” є результатом чуттєвого відображення предметів та явищ об’єктивної дійсності завдяки відчуттям та сприйманням, і “мислення”, є словом, терміном і концептом (поняттям) психологічної науки. Але якщо розглядати ці два слова, два терміни та два концепти в контексті опредметненого у наукових текстах мислення авторів наукових текстів, то психологічний статус цих двох слів, двох термінів і двох концептів втрачається як такий, що має відношення тільки до психології, оскільки, наприклад, словом “мислення” *позначають* реально існуючий психічний процес у наукових текстах, терміном “мислення” – не реальний психічний процес, а елемент форми думки вченого (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо), яка (думка вченого) відображена в текстах. А концептом “мислення” – результат його (мислення) наукового узагальнення, тобто як п о н я т т я “мислення”, яким позначають суттєві ознаки предмета процесу мислення. Очевидно, що слово “мислення”, термін “мислення” і поняття “мислення” зовнішньо є абсолютно однакові, але їх денотати, тобто значення (те, що ними позначають), абсолютно різні.

То виникає запитання: чи володіють вчені й викладачі та студенти *здатністю* змінювати систему координат інтерпретації знаків-слів, якими позначають у наукових текстах реально існуючі явища; знаків-термінів, якими вчені позначають (повинні) у наукових текстах свої думки, роздуми, міркування щодо досліджуваних ними реальних явищ, фіксуючи *процес* і кінцеві, узагальнені *результати* своїх міркувань знаками-концептами в наукових текстах.

Аналогічна ситуація щодо слова “образ”, яким у психологічній науці позначають результат відчуттів та сприймань як ідеально існує у свідомості реальне явище (психологічна категорія). Очевидно, що у виразі “образ мислення” слово “образ” має зовсім інше значення, оскільки відображати органами відчуттів та сприймань процес мислення неможливо принципово – мислення, на відміну від предметів та явищ, не має енергетичних характеристик, які б діяли на органи чуття. Тому у виразі “образ мислення” слово “образ” є не психологічною категорією, а терміном, яким позначається результат відображеної в *наукових текстах* думки вченого (гносеологічна категорія), тобто як знання про думку та її елементи.

Звертаємо увагу на таке запитання: чому не можна замінити вираз “образ мислення” на “думку”, щоб уникнути непорозуміння?

Відповідь прихована у визначенні поняття “думка”, яке дав М.І. Кондаков: “Думка – результат, продукт процесу мислення у формі суджень і понять, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітті явищ навколишнього світу” [8, с. 336].

У визначенні поняття “думка” вона постає як “результат, продукт” процесу мислення – статичне, а не процесуальне утворення. А виразом “опредметнений у наукових текстах” “образ мислення” фіксується не тільки кінцевий результат процесу мислення, а й сам *процес* мислення.

До речі, кінцевий результат процесу мислення, яким постає думка вченого в наукових текстах, її зміст, можна запам’ятати, зберегти та відтворити (процеси пам’яті). А навчитись мислити, міркувати, думати залишається осторонь навчального процесу, оскільки динаміка процесу мислення в наукових текстах переведена в статичну форму та зафіксована знаками-словами, знаками-термінами й знаками-концептами. І динамізувати *процес* мислення можна лише за умови володіння знаннями щодо засобів, які використовує вчений для фіксації і *процесу* мислення, і його *результатів*. Іншими словами, мова йде не про “образ мислення” як психологічну категорію, а засоби, якими він (образ мислення) відображений у наукових текстах. І викладач психології зобов’язаний володіти здатністю відтворювати процесуальний аспект мислення вченого й навчати майбутніх спеціалістів і знати, і мислити, і розуміти – як це робиться.

Чому “образ мислення” не є предметом педагогічної психології?

Педагогічна психологія є видом психології, а психологія як наука досліджує мислення як реально існуюче явище (онтологічна категорія), використовуючи положення, правила й закони природничонаукової парадигми та розглядає його, мислення, як природне явище. А мислення вченого, яке опредметнене в наукових текстах, не можна принципово досліджувати методами природничонаукової парадигми, оскільки воно є гносеологічною категорією, тобто знанням про мислення, а не психічним явищем.

Зазначені нами уявлення щодо “образу мислення” дають можливість узагальнити їх, використовуючи прийом, схожий на визначення, таким чином. “Образ мислення” є опредметнений у наукових текстах (або озвучений) трьома типами знаків процес і результат мислення вченого, в якому (образі) знаками-словами позначається частина досліджуваної вченим дійсності та його практичні дії, знаками-термінами – його логічні форми думки та її елементи, а узагальнений результат процесу мислення – знаками-концептами.

Щоб побудувати, тобто дати визначення поняття “образ мислення”, необхідно використовувати положення та правила логіки, термінології й концептології, супроводжуючи їх (використання положень і правил) певними коментарями – чому саме так, а не інакше.

Але хочемо звернути увагу на таке.

Даючи характеристику “образу мислення”, ми оперували змістом, який уточнював наші уявлення щодо нього. А тепер, при побудові визначення поняття “образ мислення”, ми зміщуємо акцент на положення і правила, якими будемо упорядковувати елементи змісту у відповідну логічну форму, якою постає родовидова схема побудови визначення наукових понять (визначення через найближчий рід та видові відмінності) [8, с. 410 – 412].

Цей вид визначення часто називають класичним. Назву “класичні” вони дістали насамперед тому, що визнані класики філософії: Сократ, Платон і Аристотель – розглядали тільки визначення такого виду. Нерідко їх називають також

класифікаційними, тому що за їх допомогою будуються наукові класифікації предметних галузей конкретних наук [10, с. 70].

При визначенні поняття “образ мислення” за родо-видовою схемою необхідно указати зміст родової ознаки та зміст видових ознак. При цьому ставиться вимога – указати на найближчий рід у родовій ознаці, а у видових ознаках – найбільш суттєві ознаки визначуваного.

Таким найближчим родом при визначенні поняття “образ мислення” є “тип образу мислення”.

Чому саме “тип” “образу” мислення?

У виразі “образ мислення” суб’єктом, тобто предметом мислі, постає “образ”, а предикатом – “мислення” (образ чого?). А у видових ознаках зазначаються суттєві ознаки “образу”, а не “мислення”. Для порівняння: при визначенні поняття “образне мислення”, яке дається в психології, суб’єктом постає “мислення”, а предикатом – “образне” (яке мислення). Тому в родовій ознаці вказується “вид” мислення, а у видових ознаках – суттєві ознаки “образного” мислення. І тим самим “образне мислення” визначається як психологічна категорія, як предмет психології.

Очевидно, якщо мова йде у визначенні про “образ” і засоби, якими цей “образ” презентований у наукових текстах, то суттєві ознаки “образу” мислення у видових ознаках визначення за змістом будуть одні, а суттєві ознаки “образного мислення” за змістом будуть зовсім інші.

То які суттєві ознаки має “образ мислення”, якщо мова йде про предметний у наукових текстах процес і результати мислення вченого?

По-перше, це засоби, якими “образ” мислення презентований у наукових текстах. І такими засобами постають типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни й знаки-концепти. Оскільки предметне в наукових текстах мислення представлене типами знаків, у родовій ознаці визначення вказується не “вид”, а “тип”.

Зазначимо, що є і четвертий тип знаків у наукових текстах – математичні знаки. Ми відволікаємось від них, але не відкидаємо їх як такі, що належать до основних, типізованих знаків, які відіграють важливу роль у підтримці статусу психології як науки, а також математичній психології – як засоби побудови математичних моделей психічних явищ, і як засоби презентації *математичного образу мислення* вченого-психолога в наукових текстах.

По-друге, три різні предметні сфери та їх специфічні особливості, які вчені позначають (повинні) трьома різними типами знаків. Це частина досліджуваної вченим дійсності та його практичні дії, які позначаються знаками-словами. Друга предметна сфера – це логічні форми його мислення та елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо) і його інтелектуальні дії, які позначаються знаками-термінами. І третя предметна сфера – узагальнені результати його мислення, які позначаються знаками-концептами.

Третьою суттєвою ознакою “образу мислення” є положення, правила й закони оперування трьома різними типами знаків та їх денотатами.

Хочемо зазначити таке. Педагогічних проблем не було б, якби три різні типи знаків відрізнялись один від другого, тобто мали різний зовнішній вигляд. І вчені, викладачі та студенти мали відповідні знання щодо положень, правил і законів оперування цими типами знаків та їх денотатами.

Але реальна дійсність зовсім інша. Три різних типи знаків зовнішньо є абсолютно однакові. У свідомості вчених, викладачів і студентів є певні знання щодо знаків-слів, оскільки вони починали знайомитись з рідною мовою досить

рано, систематично вивчали рідну мову в школі за десять років навчання, продовжують оволодівати знаками-словами та їх денотатами впродовж життя. Зазначимо, що майже така сама ситуація стосовно *умов* оволодіння знаннями щодо математичних знаків, оскільки математика систематично вивчається в школах з першого по десятий, одинадцятий класи. У вищих навчальних закладах передбачені дисципліни у вигляді математичної статистики, математичних методів у різних науках і дисциплінах [2; 3] тощо.

Зовсім інша ситуація з термінами й концептами. Логіка, термінологія та концептологія в школах не вивчається. У ВНЗ виділяється незначна кількість годин на логіку. Тому лексичний тип образу мислення у вченого формується пріоритетно, оскільки відбувається процес систематичного оволодіння лексичними засобами. А потім на його основі вчений формулює та відображає певну систему знань, умінь і навичок (ЗУН) у створюваних ним наукових текстах.

Психологічні механізми та створення текстів, а потім і механізмів відображення їх змісту іншими спеціалістами, в тому числі й викладачами та студентами, відбувається переважно в лексично-образній формі та участі процесів пам'яті. А щоб оволодіти здатністю мислити, потрібно оволодіти *засобами мислення*, тобто термінами й концептами та положеннями й правилами побудови їх денотатів та оперування ними.

Ми не даємо остаточного визначення поняття “образ мислення”, оскільки пріоритетом першого завдання є презентація поняття “образ мислення” вченого-психолога не як психологічну категорію, а як педагогічний предмет.

Педагогічність “образу мислення” вченого-психолога зумовлена тим, що він (образ мислення) відображений у наукових текстах з використанням трьох різних типів знаків. І наявність знань щодо зазначених типів знаків та їх денотатів, а також знань положень і правил оперування ними, визначатиме здатність учених коректно висловлювати свої думки, роздуми, міркування в наукових текстах щодо досліджуваних ними психічних явищ. А викладачам аналогічні знання дадуть можливість відображати думки, роздуми, міркування вченого, які предметні в наукових текстах, і навчати студентів – майбутніх спеціалістів – професійно (високий рівень) мислити, мати професійний розум, а не тільки знати, тобто мати певні професійні знання.

Хочемо звернути увагу ще на один аспект досліджуваної теми.

За умови, що три різні типи знаків зовнішньо є абсолютно однакові, досить важливим предметом фахової підготовки і вчених, і викладачів, і студентів є формування *здатності змінювати систему координат інтерпретації денотатів знаків*. Відсутність такої здатності в спеціалістів будь-якого рівня у сфері ВФО призводить до випуску спеціалістів, які професійно некомпетентні. Такий факт можна виявити при вирішенні наступного завдання нашого дослідження.

Друге завдання передбачає логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога і визначення сутності його “професійності”.

У виразі “професійний образ мислення вченого-психолога” предикат “професійний” походить від “професія”. Оскільки мова йде щодо “образу мислення” вченого-психолога, то складається враження, що предикат “професійний” можна замінити на “психологічний” образ мислення вченого-психолога. Але така заміна абсолютно не коректна. І ось чому.

“Професійний” статус образу мислення вченого-психолога визначається видом його *професійної* діяльності. А такий вид діяльності задається статусом

психолога як “вченого”, який проводить експерименти, отримує емпіричні та наукові факти, математичними методами виявляє закономірності, закони й фіксує їх у текстах, використовуючи математичні знаки. А потім процес організації та проведення експериментів, отримання наукових фактів і закономірностей, їх інтерпретацію тощо фіксує у своїх наукових працях: підручниках, посібниках, статтях, монографіях та інших наукових засобах.

Іншими словами, у психолога як *вченого* переважає *науково-дослідна* діяльність, а змістом “образу мислення”, тобто відображених у наукових тестах його думок та його інтелектуальних дій, постають положення, правила й закони реалізації природничо-наукової парадигми. І тому предикатом “професійний” презентується не “психологічний” образ мислення вченого, а “образ мислення” психолога як *дослідника* і психолога-*теоретика*, оскільки кінцевим результатом його професійної, тобто *дослідної*, діяльності постають закономірності, закони і теорії [7, с. 151–154].

Хочемо звернути увагу на таке. Ми нічого не вигадували, а здійснювали логістичний аналіз денотатів термінів і концептів, демонструючи технологію зміни системи координат їх інтерпретації на прикладі терміна “професійний”.

Виходячи із проведеного аналізу терміна “професійний” і тлумачення його денотата в двох різних системах координат інтерпретації постає таке запитання.

Якщо основними засобами професійної підготовки спеціалістів-психологів у ВНЗ є підручники, статті, монографії та навчальні посібники з експериментальної психології або використання математичних методів у психології, педагогіці [2], крім того, виконуються дипломні та магістерські роботи, тематика яких переважно природничо-наукова (узаконені вимоги), то спеціаліста якого профілю готують ВНЗ? Спеціаліста-психолога чи психолога-дослідника?

Очевидно, що для науково-дослідних установ, лабораторій такі випускники ВНЗ є професійно компетентними спеціалістами. Водночас для галузевих організацій вони професійно непридатні, оскільки мета в останніх – вирішувати проблеми, а не відкривати закони, створювати теорії тощо. А проблеми вирішуються не експериментами, а професіональним (високий рівень) розумом, здатністю “бачити” професіональним умом проблему, причини їх виникнення, володіти засобами подолання проблем тощо. Тобто переважає інтелектуальна, а не науково-дослідна діяльність спеціаліста.

Саме тому головну роль і відповідальність у підготовці психологів як спеціалістів (а не тільки психологів–дослідників) відіграють викладачі психології. Професіональний статус викладача (а не тільки професійний, тобто давати психологічні знання студентам) визначається їх *здатністю* навчати майбутніх спеціалістів-психологів *професіонально мислити, мати професіональний розум та здатність розуміти*.

Але виникає запитання: як це робити?

Деякі положення та правила відповіді на поставлене запитання викладено в нашому наступному дослідженні, пов’язаному з поняттям “педагогічний образ мислення викладача психології”.

Оскільки уявлення щодо сутності “образу мислення” викладені в першому завданні й зводяться до того, що “образ мислення” визначається як такий, що опредметнений (відображений) у текстах з використанням трьох типів знаків, якими позначаються три різні предметні сфери, то в яких текстах може бути опредметнений “образ мислення” викладача психології?

Такими текстами постають тексти “методичних рекомендацій”, які підготовлені викладачем та зміст яких постає у вигляді положень і правил аналізу окремих елементів наукових текстів вчених-психологів з розподілом типів знаків та аналізом їх денотатів відповідно до положень і правил, напрацьованих у лінгвістиці, логіці, термінології й концептології.

Ми пропонуємо досить простий приклад у вигляді запитання, яке ставить викладачем студенту і зміст якого в основному відображає назви параграфів у підручнику чи навчальному посібнику тощо. Але зауважимо, що для пояснення сутності технології не має значення, який зміст має те чи інше запитання. Так, наприклад, “етапи розвитку диференційної психології”.

У цьому запитанні є знаки-слова, знаки-терміни й знаки-концепти. Денотати знаків-слів визначаються на основі лінгвістичної (лексичної) типології, тобто типологія денотатів знаків-слів задається елементами (частинами) мови: категорія множини, часу, прикметника, власного імені тощо. У запитанні-прикладі слово “етапи” подано в множині, і відповідь досить проста: перелічити етапи й дати коротку характеристику. Суть самого запитання, як правило, є *назвою* параграфа в підручнику, в якому вчений “згорнув” певну інформацію, а в тексті підручника вона подається ним у розгорнутому вигляді.

Ми не будемо аналізувати кожне слово, що входить у запитання, а лише демонструємо технологію згортання вченим інформації у назві. Вчений це робить своїм мисленням і відображає результати свого мислення згорнутою в тексті *назвою* параграфа. А викладач повинен навчити студента її розгортати відповідно до створеної викладачем схеми відповіді на той чи інший тип лексичної типології в запитанні.

Якщо в запитанні зазначено, наприклад, власне ім’я (у тій чи іншій формі), то схема відповіді передбачає назву роботи (або робіт) автора, її коротку характеристику. А за наявності в запитаннях слів, які відображають часові характеристики (сучасна, вітчизняна тощо) схема відповіді передбачає характеристику обставин того чи іншого часу, оскільки особливості обставин причинно зумовлюють появу тієї чи іншої наукової роботи саме в такий період, а не раніше чи пізніше.

У наведеному прикладі, крім слів, є терміни й поняття: “психологія” та “диференційна психологія”. Ми звертаємо увагу лише на спеціально-наукові, тобто психологічні поняття, аналіз денотатів яких здійснюється на логічній, термінологічній і концептологічній основі.

За основу логічної типології беруться логічні форми мислення: поняття, судження, елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо), а також термінології, якими постають у прикладі спеціально-наукові терміни, власне поняття “психологія” та видове поняття “диференційна психологія”. Предикативним терміном “диференційна” задається зміст родової ознаки визначення (вид або галузь) і зміст видових ознак, заданих терміном “диференціал” (від лат. *differentia* – різниця, відмінність) [11, с. 218]. А схема відповіді на понятійні типи така: дати визначення понять і здійснити аналіз змісту родової та видових ознак.

Звертаємо увагу на таке. Як тільки мова заходить про аналіз **змісту** визначуваного поняття, до якого логіка не має безпосереднього стосунку, вводиться *концептологістична типологія*, зміст якої визначається введенням у визначення поняття такого елемента, як *фахова парадигма*. Саме введенням вченим-психологом фахової парадигми в родову або видову ознаку визначення є критерієм *професіональності* або, навпаки, непрофесіональності. Уточнюємо: й аналі-

зу денотата концепта (фаховий він чи ні), і фахового образу мислення вченого-психолога, який опредметнив своє мислення у вигляді визначеного ним концепта в тому чи іншому науковому тексті.

Зміст і сутність фахового концепта визначається парадигмою, тобто панівною теорією, яку створювала спільнота вчених упродовж тривалого суспільно-історичного розвитку тієї чи іншої фахової науки (парадигма першого типу Т. Куна [9, с. 221–228]). Саме парадигма надає змісту й наукового знання науковим концептам статус “фахових”, тобто таких, що мають стосунок не до всієї реальності, а лише її частини, що була предметом спеціально-наукового дослідження. Зміст цього наукового знання й концептів відрізняється від змісту наукових знань і концептів іншої науки, оскільки вони (змісти) детерміновані різними парадигмами. На думку Т. Куна, “...саме завдяки прийняттю парадигми група, яка виявляла інтерес до вивчення природи з простої цікавості, стає професійною (виділено нами. – В.К.), а предмет її інтересу перетворюється на наукову дисципліну” [9, с. 238].

Підсумовуючи сказане, можна зробити такий висновок щодо характеристики образу мислення викладача психології. Образ мислення викладача психології презентується в текстах методичних рекомендацій (тобто опредметнений у текстах), а за змістом постає денотативним аналізом трьох типів знаків. І цей аналіз здійснюється та подається викладачем у текстах на основі: лінгво-лексичних положень і правил, які напрацьовані суспільно-історичним розвитком лінгвістики; термінологічних положень і правил логіки та термінології, а також положень і правил побудови денотатів професійних концептів. А сутність поняття “педагогічний образ мислення викладача психології” можна визначити таким чином. Це вид образу мислення викладача психології, опредметненого в текстах методичних рекомендацій, в якому (образі мислення) відображена технологія денотативного аналізу трьох типів знаків з метою навчання студентів та оволодіння ними процесуальними й концептуальними положеннями та правилами професійного мислення та фахового розуміння”. З деякими технологіями можна ознайомитись у монографії “Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти” [6, с. 85–151].

Висновки. Охарактеризовано суттєві елементи побудови визначення поняття “образ мислення” як педагогічний предмет, а не як психологічна категорія.

Здійснено логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога й визначено сутність змісту його “професійності” як дослідника-теоретика, а не спеціаліста-психолога.

Подано визначення поняття “педагогічний образ мислення викладача психології”, накреслено його структурні компоненти та функції.

Список використаної літератури

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук : монография / Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1: Наука логики. – 452 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов : пер. с англ. / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
5. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.

6. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.

7. Коваленко В. Теоретическая психология как концептуально инструментализованная исследовательская позиция теоретика / В. Коваленко // Освоение и концептуальное проектирование интеллектуальных систем : сборник тезисов докладов и сообщений. – М., 1990. – Ч. 1. – С. 151–154).

8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.

9. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.

10. Логіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. ; за заг. ред. проф. В.Д. Титова. – Х. : Право, 2005. – 208 с.

11. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.

12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.

13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : [пер. с англ.] / Э. Стоунс ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012.

Коваленко В.А. Профессиональный образ мышления ученого-психолога и педагогический образ мышления преподавателя психологии: концептуальные различия. Предпосылки педагогистики

В статье рассматривается понятие “образ мышления” ученого-психолога не как психологический концепт, а как педагогический предмет, а также педагогический образ мышления преподавателей психологии в контексте их профессиональной подготовки в условиях магистратуры.

Ключевые слова: образ мышления, педагогический образ мышления, ученый-психолог, преподаватель психологии, знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты.

Kovalenko V. Professional Spirit of Scientist/Psychologist and Pedagogical Spirit of Psychology Lecturer: Conceptual Differences. Background of Pedagogistics

The notion “spirit” of Scientist/Psychologist is considered as a pedagogical object rather than a psychological concept; so pedagogical spirit of Psychology Lecturers is understood within the scope of their professional training under MA course.

Key words: spirit, pedagogical spirit, scientist/psychologist, psychology lecturer, characters-words, characters-terms, characters-concepts.