

## СИНЕРГЕТИЧНА ПРИРОДА ЛОГІСТИЧНОГО МЕТОДУ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

*У статті розглянуто синергетичну природу логістичного методу концептуалізації професійної підготовки магістрів, визначено міждисциплінарний взаємозв'язок лексичних, логічних, термінологічних і парадигмальних аспектів концептуалізації як педагогічного процесу.*

**Ключові слова:** логістичний метод, синергетична природа, концептуалізація, педагогічний процес.

У цій статті ми ставимо перед собою два фундаментальні завдання. Перше завдання традиційне – розкрити зміст статті відповідно до тих слів, термінів і концептів (понять), які подані в її назві. Друге фундаментальне завдання – запропонувати магістрантам як майбутнім викладачам *алгоритм* побудови назви наукових статей та розкриття їх змісту. Функції алгоритму визначатимуть *стандарти* професійного образу мислення авторів наукових статей, дипломних або магістерських робіт, кандидатських та докторських дисертацій. Очевидно, що нами будуть запропоновані у статті два різних види знань, які спрямовані на різні предметні сфери. І ми їх розглянемо на прикладі власної статті (як наочний взірць).

Перший вид знань у нашій статті постає у вигляді пропозицій щодо певних фахових знань, спрямованих на: професійну підготовку магістрів; на концептуалізацію підготовки; логістичний метод, його синергетичну природу тощо. А другий вид знань – це алгоритмізація інтелектуальних дій учених – авторів наукових статей з метою визначення професійного статусу їх образу мислення – професійний він чи непрофесійний. А критерієм визначення будуть стандарти, які ми запропонуємо в цій статті. І саме це завдання імпліцитно (приховано) визначатиме головну мету цієї статті, на відміну від експліцитного визначення мети та завдань, які будуть подані на основі запропонованого алгоритму. І тому послідовність завдань буде певною мірою зворотною: спочатку алгоритм побудови назви наукової статті та його принципи й положення, а потім, на основі принципів і положень алгоритму, будуть експліцитно сформульовані традиційні структурні компоненти статті: мета, завдання, методи тощо.

Оскільки два завдання будуть реалізовуватись на прикладі власної статті, елементи назви статті слугуватимуть прикладом наочного взірця щодо елементів алгоритму. І навпаки.

Алгоритм є система правил виконання обчислювального процесу, що приводить до розв'язання певного класу задач після скінченного числа операцій [6, с. 24]. Залежно до специфіки предметної сфери, на якій ми пропонуємо побудувати алгоритм, крім такого елемента, яким постає “система правил”, додаються принципові положення, дотримання яких уточнює зміст “системи правил”. Так, наприклад, для побудови назви наукових статей, принципівим положенням має бути номінована, тобто зафіксована в назві статті, “новизна” результатів наукових досліджень, оскільки ця вимога до наукових статей, дипломних та магістерських робіт, а також дисертацій є обов'язковою.

Основним механізмом створення алгоритму для побудови *назви*, підкреслюємо, *наукової* статті, який ми пропонуємо, є визначення поняття “назва наукової статті”, що визначається таким чином. Назва наукової статті є згорнуте відображення її (статті) основних наукових концептів: об’єкта дослідження, предмета, методу й результатів дослідження. І саме ці основні наукові концепти визначають структуру змісту будь-якої наукової статті, послідовність викладення матеріалу в ній тощо. Це відомі положення. Менш відомо, що в *назві* наукової статті послідовність наукових концептів протилежна: в кінці назви – об’єкт дослідження, перед ним – предмет дослідження, перед предметом – метод, а на першому місці – результати дослідження. Саме на результат дослідження падає логічний наголос, тобто саме те, що визначає новизну результатів дослідження.

Але ми звертаємо увагу на той факт, що при побудові *назви* наукової статті *наукова новизна* статті повинна, явно або приховано, бути презентованою в усіх наукових концептах назви. Тобто “наукова новизна” має бути зафіксована термінологічно не тільки в результатах дослідження, а й у решті концептів: об’єкті, предметі й методі.

Так, наприклад, “новизна” об’єкта дослідження, яким постає в нашій статті “професійна підготовка магістрів”, задається терміном “професійна”, якого в тлумачних словниках з української мови або немає [6, т. 3, с. 62], або “професійна” та “професійна” підготовки ототожнюються (“професійний – те саме, що й професійний” [1, с. 995]). Але тоді яким терміном позначити “високий рівень” професійної підготовки?

Можливо, комусь може видатись кумедною ситуація, коли треба дати коректну відповідь щодо сутності вислову “високий рівень” професійної підготовки і його значення: це наявність у свідомості *надвеликої* кількості наукових професійних знань, виходячи із тлумачення терміна “професіоналізм” як “оволодіння *основами* і *глибинами* якої-небудь професії” [6, т. 3, с. 62]? Але як ці “глибини” вимірювати, визначити?

Чи “високий рівень” професійної підготовки визначається не кількістю та глибинами фахових знань, які є у свідомості спеціалістів, а наявність у них інших видів знань, які необхідно спочатку ввести в програмне забезпечення підготовки магістрів, щоб майбутній викладач став “професійно” підготовленим. І тому в назві нашої статті (приховано) протиставляються два різних види підготовки: “професійна” та “професійна” підготовка магістрів, чим вони відрізняються тощо. Тим самим стає очевидно, що необхідно презентувати *нову* систему знань, яка була б спрямована не тільки на оволодіння фаховими знаннями та їх глибинами, а разом із тим визначала високий – *професійний* – рівень фахової підготовки майбутніх викладачів.

Предмет нашого дослідження в назві статті позначається терміном “концептуалізація”. Тим самим потрібно визначити сутність цього терміна, з’ясувати, яка предметна сфера ним позначається в назві нашої статті щодо “професійної” чи “професійної” підготовки, тощо.

На перший погляд, відповідь очевидна й стосується обох видів підготовки. Але така відповідь може бути визнана коректною лише за умови, що ми володіємо методом, який у назві нашої статті поданий терміном “логістичний метод”, і ми знаємо його сутність. А сутність методу визначається предикатом “логістичний” і тим самим підкреслює специфіку цього *виду* методу поряд з ін-

шими видами методів фахової підготовки магістрів. І, крім того, усвідомлюється його “синергетична природа”. У назві нашої статті новизна *результату* нашого дослідження позначається саме терміном “синергетична природа” цього виду методу.

Якщо ми здатні відповісти на поставлені запитання, то для нас ніякої новизни в статті не повинно бути. Якщо ж на жодне з позначених нами запитань у читача не буде коректної відповіді, а коректної відповіді не може бути тому, що поставлені нами запитання та відповіді на них належать до однієї з глобальних проблем ВФО, сутність якої, причини її виникнення будуть розглянуті в цій статті. І тому радимо переглянути статтю, щоб переконатись у наявності тих причин, котрі лежать в основі, підкреслюємо, *професійної* (а не професійної) некомпетентності переважної більшості спеціалістів, незважаючи на можливість та наявність великої й надвеликої кількості фахових знань як таких.

Відповідно до умов, які викладені нами щодо алгоритму побудови назви наукової статті, об’єктом нашого дослідження постає професійна підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Предметом дослідження є концептуалізація професійної підготовки магістрантів.

Метод дослідження постає у вигляді “логістичного методу”, сутність якого, а також предметна сфера його дослідження, технології проведення, його функції тощо будуть розкриті в процесі аналізу об’єкта й предмета цієї статті, і разом із тим нашого дослідження, результати якого подано в назві статті терміном “синергетична природа” логістичного методу.

**Мета статті** – визначити синергетичну природу логістичного методу концептуалізації професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Завдання 1. Виявити відмінності різних предметних сфер щодо професійної та професійної підготовки магістрів і визначити необхідність їх термінологічного та концептуального розмежування.

Завдання 2. Визначити теоретико-методичну сутність предметної сфери концептуалізації як педагогічного процесу організації професійної підготовки магістрів.

Завдання 3. Визначити сутність логістичного методу, його синергетичну природу в контексті концептуалізації саме професійної підготовки майбутніх викладачів та його функції.

Професійна підготовка спеціалістів у ВНЗ, як і майбутніх викладачів в умовах магістратури (згідно з тлумаченням терміна “професійна” від “професія” як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань та навичок) [6, с. 62]), потребує здійснення детального аналізу змісту тих знань і навичок, яких набувають спеціалісти й магістри в процесі навчання у ВНЗ.

Оскільки основними засобами *теоретичної* підготовки спеціалістів і магістрів є підручники, навчальні посібники, монографії, статті тощо, “певні знання” та “навички” майбутньої професії вони отримують саме із цих джерел. То які це знання та навички? Хто їх створює? І в чому полягає суть здобутої ними професії після закінчення навчання?

Відповідь на це запитання визначається сутністю та змістом природничо-наукової парадигми, котра прийнята за основу фахової підготовки спеціалістів у

всіх ВНЗ світу, є пріоритетною й визначальною щодо сутності та змісту майбутньої професії. Назва парадигми “природничонаукова” підкреслює той факт, що вона виникла в науках, які досліджують природні явища, а основним методом дослідження був експеримент, суть якого зводиться до виконання, досить чітких процедур його організації та проведення, введення одиниць вимірювання, обробки результатів експериментів з використанням математичних засобів, виявлення наукових фактів, закономірностей, законів, створення на їх основі відповідних теорій, оскільки теорія в точному значенні є система взаємопов’язаних законів тощо.

Починаючи із часів Галілея як одного з основоположників експериментального пізнання фізичних явищ, технологія й вимоги щодо організації та проведення експериментів досягли високого рівня розвитку й позначаються такими термінами, як “репрезентативність”, “валідність”, “достовірність” тощо.

Факти пріоритетності природничонаукової парадигми у ВНЗ подані в програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів такими дисциплінами, як: *експериментальна* фізика, хімія, біологія, психологія тощо. Обробка результатів експериментів презентована математичними дисциплінами типу *математична* фізика, хімія, біологія або методичними рекомендаціями та вказівками, як-от: “*математичні методи*” в біології, хімії, а потім і інших науках – педагогіці, соціології, економіці тощо. І є теоретичні дисципліни: *теоретична* фізика, хімія, біологія, психологія тощо.

Крім того, слід зазначити, що підручники, навчальні посібники, монографії пишуть учені, які проводили експерименти або використовували опис експериментів, проведених іншими дослідниками, і процес організації експериментів, обробку результатів, їх інтерпретацію тощо фіксували в зазначених засобах.

У кінці навчання майбутні спеціалісти й магістри виконують дипломні та, відповідно, магістерські роботи, тематика яких пріоритетно орієнтована на реалізацію природничонаукової парадигми: організація й проведення експериментів, обробка результатів, їх інтерпретація тощо.

Пріоритет природничонаукової парадигми у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів досить логічний, оскільки спеціаліст повинен отримати *наукові* фахові знання, щоб потім їх використовувати у своїй професійній діяльності. Але парадокс полягає в тому, що отримані спеціалістами фахові наукові знання та навички придатні для їх професійної діяльності лише в досить вузькій сфері, тобто там, де ставиться мета й завдання – відкривати нові наукові факти, закономірності, закони тощо. А така мета й завдання притаманні переважно фаховим *науково-дослідним інститутам та лабораторіям*. Проте більшість випускників потрапляє в галузеві організації, зміст професійної діяльності, мета і завдання яких зовсім інші – вирішувати галузеві проблеми не експериментами, а професіональним розумом, який визначає сутність проблем, розуміння причин їх виникнення, засоби ліквідації причин тощо. На жаль, у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів та магістрів відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування фахового *професіонального розуміння, фахового образу мислення* майбутніх спеціалістів.

Зазначені нами обставини вимагають упровадження у фахову підготовку як спеціалістів ВНЗ, так і магістрів – майбутніх викладачів, крім професійної підготовки, також і *професіональну* підготовку, предметна сфера якої визначається не

тільки оволодінням науковими фактами, закономірностями досліджуваної вченими дійсності, а формуванням їхнього професіонального образу мислення та фахового розуміння, який ми позначаємо терміном “*розумовий професіоналізм*”.

Таким чином, термінологічний розподіл підготовки і спеціалістів у ВНЗ, і майбутніх викладачів в умовах магістратури на “професійну” та “професіональну” повинен супроводжуватись розподілом двох онтологічно різних предметних сфер педагогічного впливу. З одного боку, це досліджувана та досліджена вченими фахова предметна сфера, яка відображена в наукових текстах підручників, навчальних посібників, монографій і має статус гносеологічної категорії, тобто певної системи фахових знань. З іншого боку, підготовка здатності спеціалістів і магістрів щодо їх *професіонального розуміння* та формування в них *фахового* (за змістом) і *професіонального* (високий рівень) образу мислення. І такий педагогічний вплив ми позначаємо терміном “концептуалізація”. Водночас уточнюємо, *професіональної*, підготовки магістрів, кінцевим результатом якої постає *розумовий професіоналізм* фахівця будь-якої спеціальності.

На відміну від поняття “концептуалізація” як філософської, а точніше, гносеологічної категорії, сутність якої та її функції викладені у філософських словниках, наприклад [5], ми терміном “концептуалізація” позначаємо педагогічний вплив, дидактичну дію в контексті професіональної підготовки магістрів. І тим самим звужуємо тлумачення поняття “концептуалізація” до статусу *педагогічної категорії*.

Виходячи з того, що термін “концептуалізація” походить від лат. *conceptus* – думка, поняття [8, с. 360], сутність концептуалізації зводиться, образно кажучи, до “опонятіювання” професіональної підготовки магістрів. А поняття “концептуалізація” як педагогічна категорія визначається нами таким чином.

Концептуалізація є педагогічний процес оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових професіональних концептів з метою формування *розумового професіоналізму* майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Звертаємо увагу на ту обставину, що традиційна педагогіка у ВНЗ, яка пріоритетно орієнтована природничонауковою парадигмою на оволодіння знаннями, вміннями та навичками організації й проведення експериментів, обробки результатів, їх інтерпретації тощо (педагогіка ЗУН), і концептуалізація як педагогічний процес мають зовсім різні онтологічні акценти. З одного боку, це фахова дійсність, яку досліджують вчені, а з іншого – це поняття, яких у досліджуваних явищах не існує принципово, оскільки їх створює своїм *розумом* учений (повинен створювати). Але за умови, що він володіє положеннями, правилами та законами побудови денотатів фахових концептів і тим самим опосередковано впливатиме на формування розумового професіоналізму.

То постає таке запитання: які науки й дисципліни в програмному забезпеченні професіональної підготовки магістрів сприяють оволодінню положеннями, правилами та законами побудови денотатів фахових концептів.

Відповідь на це запитання, а точніше, не відповідь, а лише вказівку на дві з них, а саме логіку й психологію, можна вважати такими, оскільки поняття (концепт) є предметом і логіки, яка розглядає його як логічну форму мислення, поряд з іншими логічними формами мислення – судженнями, умовиводами тощо, і предметом психології, яка досліджує поняття як результат процесу мислення.

Разом із тим постає інше запитання: а чому так важливо знати положення, правила й закони побудови денотатів фахових концептів у процесі професійної підготовки магістрів?

Відповідь полягає в такому.

У наукових текстах підручників, статей, монографій є чотири основних типи знаків (за винятком розподільних знаків): знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти й математичні знаки. Знаками-словами вчені позначають у наукових текстах реально існуючі предмети та явища, їх властивості, рухи, їх кількість тощо. Доказом є наявність частин мови: іменники позначають предмети і явища, прикметники – їх властивості, дієслова – рухи, числівники – їх кількість тощо.

Знаками-термінами вчені позначають у наукових текстах (як автори текстів) ідеально існуючі у своїй свідомості образи предметів і явищ, образи їх властивостей, думки, роздуми, міркування. На відміну від предметів та явищ, які мають енергетичні характеристики (властивості), і знаків-слів, які також мають енергетичні характеристики (фонетизовані, графовізовані), образи предметів та явищ, елементи суб'єктивного світу не мають таких характеристик. І тому їх не можна позначати знаками-словами. Саме тому використанням термінів визначається межа, яка відокремлює в наукових текстах дві зовсім різні за суттю предметні сфери: реально та ідеально існуючі явища (лат. *terminus* – межа, кінець, кордон) [4, с. 594].

Знаками-концептами вчені позначають (повинні) логічні форми мислення, в які (форми) вони вкладають фахову парадигму й результати своїх досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і парадигмальних правил побудови денотатів фахових концептів. І саме в денотатах концептів відбувається поєднання, з одного боку, суттєвих ознак досліджуваних ученим явищ. А, з іншого боку, результатів його мислення, керованого зазначеними правилами створення денотатів наукових концептів. І є логічна операція визначення поняття, функція якої полягає в розкритті, розгортанні змісту, вкладеного вченим у логічну – родо-видову форму (схему) визначуваного ним концепту.

Математичними знаками вчені позначають у наукових текстах результати експериментів у вигляді наукових фактів, закономірностей, законів тощо, які детерміновані властивостями досліджуваних явищ. І тому факти, закономірності належить до явищ, які були предметом дослідження, а не до суттєвих ознак, оскільки вони детерміновані фаховою парадигмою. Суттєвість ознак досліджуваних явищ визначає теорія, яка створена спільнотою вчених, а не явища як такі.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, які вивчають різні науки, денотати знаків зовсім різні, а зовнішньо ці три типи знаків абсолютно однакові. З огляду на ці обставини професійність магістрів як майбутніх викладачів визначатиметься їх здатністю відображати в наукових текстах три різні предметні сфери: реальні явища та їх властивості, які позначаються в наукових текстах знаками-словами, і природа цих явищ різноманітна: фізичні, економічні, юридичні тощо; ідеальні явища – думки, роздуми, міркування вченого, які позначаються *термінами* в наукових текстах; і суттєві ознаки явищ, які детерміновані фаховою парадигмою, введеною вченим у денотат фахового (фізичного, біологічного, соціологічного тощо) концепту.

У більшості магістрів є певна система лінгвістичних знань, тобто знань рідної мови. І ці знання систематично вивчені у школі, а навички їх використання

сформовані у процесі спілкування тощо. Логічні, термінологічні та концептологічні (від “концептологія”) знання в школі, як і у вищих навчальних закладах, у зазначеному контексті, не даються, оскільки в програмному забезпеченні відсутні науки й дисципліни щодо зазначених типів знаків та їх денотатів. І тому фахова підготовка магістрів як майбутніх викладачів здійснюється на пріоритетній – лінгвістичній (лексичній) основі. І, як результат: знати знають, і можуть знати дуже багато на лексичній основі (і говорити), а розуміти не здатні, оскільки у свідомості майбутніх викладачів відсутня система знань щодо, підкреслюємо, трьох різних типів знаків у їх *взаємозалежності*, здатності *змінювати систему координат інтерпретації* їх денотатів, і тим самим усвідомлювати сутність явищ, їх професіональне, тобто парадигмоване, трьома різними теоріями, *фахове розуміння*.

Таким чином, концептуалізація як педагогічний процес оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових концептів передбачає: наявність певної системи взаємопов’язаних знань щодо трьох різних типів знаків та їх денотатів; механізмів їх (денотатів) утворення; правил оперування різними типами знаків та їх денотатами; оволодіння здатністю змінювати систему координат інтерпретації типів знаків та їх денотатів тощо. При цьому слід зазначити, що вказану систему знань не потрібно створювати як наукові сутності. Вони створені в інших науках. Завдання полягає в зовсім іншому: оволодіти різними видами знань, які, на перший погляд, не мають безпосереднього стосунку до фахових дисциплін і наук, але без яких професіонально мислити й розуміти, як спеціалісти, так і майбутні викладачі, принципово не спроможні. Саме тому ми розділяємо предметні сфери *професійної* підготовки (оволодіння фаховими знаннями) і *професіональну* (розумовий професіоналізм).

На перший погляд, предметом наших міркувань постають професіональне мислення та фахове розуміння, які є предметом педагогічної психології. Але лише за однієї умови: якщо і професіональне мислення, і фахове розуміння розглядати в контексті однієї науки – психології, яка їх досліджує як реально існуючі психічні явища. Замість цього в нашій статті мова йде про концептуалізацію професіональної підготовки магістрів, яка (концептуалізація як педагогічний процес) поєднує в собі оволодіння системою: лексичних, логічних, термінологічних і концептуальних знань, котрі мають певний стосунок до психічних явищ і психології як науки. Водночас сутність знаків визначає не лише психологічна парадигма, а й інші науки, оскільки вони мають свої, власні парадигми, теорії щодо знаків, природа яких матеріальна.

Очевидно, що знання про типи знаків, природу та механізми їх походження, їх функції тощо й знання щодо психічних явищ не можна ототожнювати. Разом із тим, установлювати їх взаємозв’язок та взаємозумовленість можна й *необхідно*. Але лише на *концептуальній*, а не *експериментальній* основі, оскільки природа таких об’єднань міждисциплінарна, синергетична (англ. *synergetics*, від грец., син – “спільне” і гречос – “дія”) [7].

Цим уточненням ми повертаємо увагу до зовсім іншого педагогічного методу, предметною сферою якого постають концепти, поняття та положення, правила й закони побудови їх денотатів. Іншими словами, переважає конструктивна, а не експериментальна функція таких методів. І ця функція здійснюється засобами тих наук і дисциплін та їх досягнень, предметною основою яких по-

стають знаки й знакові системи в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості зі знаннями інших фахових наук. А дослідна функція буде притаманна їм лише після оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових концептів, які (правила та закони) визначатимуть метричні (вимірювальні) стандарти дослідження визначень понять у наукових текстах підручників, монографій, статей тощо на предмет їх професійної коректності.

Міждисциплінарну й синергетичну природу предметної сфери такого методу можна показати на такому прикладі. Очевидно, що і мислення, і поняття є предметом і логіки, і психології. Але логіка досліджує логічні форми *мислення*, відволікаючись від його змісту, а психологія досліджує *мислення* як реальний психічний процес, котрий вона розглядає в контексті власної парадигми – теорії відображення: що відображається, механізми відображення, результати відображення тощо.

І логіка, і психологія вважають своїм предметом і “поняття”. Але психологія розглядає його як результат процесу мислення. Тому “поняття” в психології або інших фахових науках завжди має певний зміст того, що в ньому відображено (і згорнуто в денотаті). А логіка розглядає поняття як логічну форму мислення, відволікаючись від його (мислення) змісту й тим самим акцентує увагу лише на форму. Тому не можна віддати перевагу ні тій, ні іншій науці, оскільки і та, і друга як науки досліджують факти, закономірності й закони власних об'єктів, але різними методами. І логістичний метод постає одним із таких педагогічних методів, який конструктивно і водночас, на що слід звернути увагу, *концептуально*, а не емпірично, поєднує різні предметні сфери (утворення), природа яких міждисциплінарна, синергетична.

Саме логістичний метод дає відповідь на запитання, яке ставив перед собою ще А.Н. Уайтхед: “Як знання “виникає” із досліду, замінюється логічною: “виникнення” тепер означає уже не реальний процес “породження” знання дослідом, а логічну реконструкцію семантичного зв'язку між науковими поняттями та висхідними висловлюваннями щодо безпосереднього досліду” [9, с. 11].

Аналогічний метод під назвою “логістичний аналіз” пропонують інші вчені. Так, у теоретичній археології [2] сутність логістичного аналізу, його природу, мету, функції [2, с. 43–55], а також його перспективи в гуманітарних науках [2, с. 252–266] Ж.-К. Гарден пов'язує з відповіддю на поставлені ним запитання: як мислить археолог щодо прийомів інтерпретації археологічних знахідок і процес та результати своїх міркувань фіксує у наукових археологічних текстах. Свою книгу автор присвятив аналізу прийомів наукових міркувань у археології, поданих у наукових публікаціях. Зазначимо – не психолог, не логік, а спеціаліст-археолог. І така – фахова – постановка запитання щодо професійного мислення та міркування, фахового розуміння в усіх науках і дисциплінах досить актуальна, у тому числі в професійній підготовці магістрів – майбутніх викладачів.

Основними елементами логістичного методу постають: *положення, правила і закони* логіки, термінології, концептології, а також психології і фахової науки. Так, у логіці напрацьовані сім правил і положень побудови визначення понять за класичною, родо-видовою схемою (визначення через найближчий рід та видові відмінності) [4, с. 467–468]. Родо-видова схема (форма) термінологічно, тобто термінами “рід” і “вид” уточнює напрацьовані в термінології й логіці



узагальнені елементи процесу мислення, якими постають “рід” і “вид” як результати інтелектуальних дій ученого. І тим самим вводиться правило співвідношення обсягів понять визначуваного та визначального. При цьому в досліджуваних явищах ні “роду”, ні “видів” немає, оскільки вони є продуктом думок, роздумів, міркувань ученого, зафіксованих у його працях.

Але логіка не уточнює зміст “найближчого роду” та “видових ознак” як відмінностей, оскільки до змісту досліджуваних явищ не має безпосереднього стосунку. І тільки за умови, що в денотат концепту (родо-видова схема визначення) ученим буде введена фахова парадигма і, крім того, зазначена ним одна з універсальних форм змісту мислення, котра задає і предмет дослідження, і тим самим визначає класифікаційну норму, тобто як правило, щодо побудови визначуваного концепта: або це процес (фізичний, хімічний, економічний), або проміжні параметри процесу (стани), або результат процесу, або властивості. Тим самим парадигма *фаховізує* денотати і концепта, і термінів, які претендують на статус фахових. Віза (фран. *visa* від лат. *visus* – побачений, переглянутий) – 1) позначка, зроблена службовою особою на документі, що свідчить про його вірогідність або надає йому юридичної сили [8, с. 127].

Разом із тим не завжди усвідомлюється той факт, що введенням у денотат концепту фахової парадигми вводиться і логічний закон виключеного третього, який виконує інквізиторську функцію. Тобто, якщо в денотат визначуваного концепта вчений вводить фахову парадигму, то він (концепт) визнається фаховим, а автор вважається професіоналом. Якщо ж у денотаті визначуваного концепту автором не зазначена фахова парадигма, то концепт не визнається фаховим. І, відповідно, автора не може вважати професіоналом. Згідно із законом логіки – третього не дано.

Таким чином, логістичний метод як вид педагогічного методу конкретизує конструктивну функцію побудови денотатів фахових концептів за участю різних наук, в яких напрацьовані власні положення, правила і закони, крім того, синергетизує парадигми різних наук і тим самим визначає перелік (і певний, вибірко-вий, зміст) тих дисциплін, які беруть участь (повинні) у формуванні професіонального розуміння (розумового професіоналізму). З деякими положеннями, правилами й законами побудови денотатів психологічних концептів можна познайомитись у нашій монографії [3].

**Висновки.** Виявлено відмінності різних предметних сфер щодо: професійної підготовки магістрів, котрою постає система фахових знань у підручниках, посібниках, монографіях тощо; і їх професіональної підготовки, предметною сферою якої постають думки, роздуми, міркування тих авторів, думки, роздуми яких відображено в наукових текстах тих самих засобів.

Визначено теоретико-методичну сутність концептуалізації як педагогічного процесу організації саме професіональної підготовки магістрів на основі оволодіння знаннями різних наук щодо положень, правил і законів побудови денотатів фахових концептів.

3. Визначено сутність логістичного методу як виду педагогічного методу, який конкретизує конструктивну функцію побудови денотатів фахових концептів за участю різних наук, і синергетизує (взаємопоеднує) парадигми різних наук, котрі й визначають засоби, способи та прийоми формування професіонального розуміння (розумового професіоналізму).

### Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
3. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
5. Концептуализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/624/концептуализация](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/624/концептуализация).
6. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущенко. – 2-ге вид., випр. – К. : АКОНТ, 2006. – Т. 1–3.
7. Синергетика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [uk.wikipedia.org/wiki](http://uk.wikipedia.org/wiki).
8. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
9. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред и вступ. ст. М.А. Киселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.*

---

### **Коваленко В.А. Синергетическая природа логистического метода концептуализации профессиональной подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры**

*В статье рассмотрена синергетическая природа логистического метода концептуализации профессиональной подготовки магистров, определена междисциплинарная взаимосвязь лексических, логических, терминологических и парадигмальных аспектов концептуализации как педагогического процесса.*

*Ключевые слова: логистический метод, синергетическая природа, концептуализация, педагогический процесс.*

### **Kovalenko V. Synergetic Nature of Logistic Method for the Conceptualization of Future Teachers' Professional Training under MA course**

*The article deals with synergetic nature of logistic method for the conceptualization of professional training of students under MA course. The author determines the interdisciplinary correlation between lexical, logical, terminological and paradigmatic aspects of conceptualization as a pedagogical process.*

*Key words: logistic method, synergetic nature, conceptualization, pedagogical process.*