

УДК 378.1(063)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.12>**Тетяна НАДВИНИЧНА**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Західноукраїнський національний університет, вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна, 46027
ORCID: 0000-0001-7286-2150

Tetiana NADVYNICHNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University,
11 Lvivska str., Ternopil, Ukraine, 46027
ORCID: 0000-0001-7286-2150

**ОЦІНКА ТА КОНТРОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ В ЗВО:
ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ВИМІР****EVALUATION AND CONTROL OF PROFESSIONAL TRAINING
FOR COMPETENT SPECIALIST IN HEI:
PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH**

У статті розглядаються актуальні проблеми пошуку й упровадження в освітній процес закладу вищої освіти ефективної системи оцінки та контролю професійної підготовки фахівця. Проаналізовано критерії (мотиваційний, діяльнісний, емоційно-оцінковий та рефлексивний), показники й рівні сформованості компетентностей студентів, що відображають зміст і функції контролю. Підтримано позицію представників діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів та зазначено, що всі види й форми контролю та оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця мають бути наділені особистісним змістом. Запропоновано набір психодіагностичних методик, за допомогою яких можна зафіксувати якісні та кількісні показники змін, що відбуваються в особистості студента під час навчання в закладі вищої освіти.

Метою статті є висвітлення результатів психодіагностичного дослідження, що окреслюють психолого-педагогічні умови, за яких ефективно реалізується система оцінки й контролю професійної підготовки компетентного фахівця в закладі вищої освіти.

***Висновки.** Емпіричним шляхом доведено, що системний і змістовний підхід до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти має передбачати поєднання методологічних, теоретичних та технологічних аспектів. Встановлено, що наявність цілісної і якісної освітньої моделі, яка не лише має освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє особистісному становленню майбутніх фахівців та представлена як досконалий технологічний процес, гарантує досягнення прогнозованого результату – підготовку високоефективного компетентного фахівця. Особистісно орієнтований підхід, який лежить в основі зазначеної моделі, передбачає насамперед встановлення паритетних суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу.*

***Ключові слова:** оцінка, контроль, професійна підготовка, компетентність, заклад вищої освіти (ЗВО).*

The article considers actual problems for searching and implementation an effective system for evaluation and control of specialists' professional training in the higher education institution educational process. It analyses criteria (motivational, activity, emotional and evaluative, reflective), indicators, and formation levels of student competencies, which reflect the content and control functions. It expresses the position of representatives of activity, competence, personality-oriented approaches and identifies that all forms and types of control and evaluation for maturity competencies of a future specialist should have personal nature. The author suggests a set of psychodiagnostic techniques by which it is possible to record qualitative and quantitative indicators of changes in the student's personality while studying in higher education institution.

The purpose of the article is to report on results of empirical research defining psychology and pedagogical conditions on which system for evaluation and control of competent specialist professional training is effectively implemented in the higher education institution.

***Conclusions.** It empirically proves that a systematic and meaningful approach to the organization of the higher education institution educational process should provide a combination of methodological, theoretical, and technological aspects. It shows a holistic and quality educational model with not only educational value but suggests new insight into the program student training. Moreover, it promotes the personal growth of future specialists, demonstrates a sophisticated technological procedure that guarantees the achievement of the predicted result, namely the training of a highly efficient competent specialist. The personality-oriented approach, which is the basis of the model, firstly involves the identification of parity in the subject-subject relations between the participants of the educational process.*

***Key words:** evaluation, control, training, competence, higher education institution (HEI).*

Актуальність дослідження. В умовах сучасних глобальних змін і викликів більшість соціальних інститутів переживає етап глибокої трансформації. Торкнулося це й освітньої сфери – постало питання про необхідність переформатувати діяльність сучасних закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Причому необхідно зробити це на глобальному рівні: починаючи зі зміни самої парадигми, яка тривалий час була традиційно трансляційною, та завершуючи впровадженням нових підходів, методів, форм навчання. Нині багато науковців згодні з тим, що вектор змін має спрямувати її в бік компетентнісного підходу, який безпосередньо пов'язаний із підготовкою ефективних фахівців у сфері професійної діяльності. Такий підхід актуалізує проблему контролю й оцінювання рівня сформованості визначених компетентностей у випускників ЗВО. Нині в межах нових стандартів вищої освіти розробляються фонди оціночних засобів та паспорти компетентностей у різноманітних освітніх програмах. Однак ця робота ще не набула системного характеру, у сучасних науковців і практиків залишається багато відкритих питань, які вимагають свого дослідження та всестороннього аналізу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сучасний світ динамічний і швидкий, а тому вимагає негайної реакції на всі зміни й трансформації, що в ньому відбуваються. Усім нам доводиться не лише адаптувати свій ритм життя, звички та загалом життєву спрямованість, а й шукати способи ефективної самореалізації у професійній сфері. Нині бути креативним, самостійним, відповідальним, цілеспрямованим, активним, володіти гнучким мисленням, уміти працювати в команді тощо – це вже не просто бажані вміння, а життєва необхідність, яка робить сучасного працівника конкурентоздатним і затребуваним. У цих умовах завданням будь-якого навчального закладу є забезпечення своїх здобувачів усіма цими компетентностями. Проте одним зі складних викликів, які стоять перед вищою освітою сьогодні, є динамічність і потреба в постійному оновленні. Це змушує повсякчас вносити корективи та змінювати підходи, форми, методи й технології навчання тощо [2; 3; 5]. Відтак організація самого процесу забирає значну частину часу та вимагає докладання максимуму зусиль від усіх учасників освітнього процесу. Однак часто поза увагою залишається надвідповідальна частина впровадження інновацій – контроль та оцінка їх результатів.

У процесі аналізу напрацювань у цьому напрямі зауважимо, що більшість дослідників зазначає комплексність цього процесу та вказує на обов'язкові складники, які мають його супроводжувати, а саме моніторинг і діагностику. Так, моніторинг (від лат. *monitor* – спостерігати, наглядати) передбачає збір даних щодо того чи іншого об'єкта або суб'єкта освітнього процесу та має на меті цілеспрямоване систематичне спостереження за процесом навчання і його результатами [1]. Іншим компонентом зазначеного процесу є діагностика, яка передбачає всебічний аналіз ефективності функціонування освітньої діяльності та має на меті кількісне і якісне визначення результатів навчання, що включає методи, способи та прийоми, а також обробку й аналіз отриманих результатів [9].

Оцінка – заключний етап складного процесу контролю професійної підготовки компетентного фахівця в ЗВО. На нашу думку, саме процес оцінки професійної підготовки компетентного фахівця в ЗВО є одним із найскладніших в організації, адже вимагає насамперед специфічного діагностичного інструментарію. Звісно, говорити про його ефективність недоцільно й тоді, коли немає чітких критеріїв (показників оцінки якості виконаної роботи (завдання) згідно із запропонованими вимогами) цього процесу.

Загалом усі наведені питання досліджує кваліметрія, зокрема педагогічна, яка має на меті вимірювання та оцінку якості освітнього процесу, що виражаються в кількісних показниках. Вона може бути теоретичною (вивчає проблеми оцінки якості загалом) та прикладною (досліджує питання вимірювання якості стосовно конкретних об'єктів, наприклад контроль та оцінку сформованості компетентностей студентів) [6].

Як засвідчив ґрунтовний аналіз цілої низки наукових джерел, нині розроблено досить систем критеріїв оцінки знань і вмінь студентів. Що ж до вивчення особистісного складника, то він, на наше переконання, вимагає доопрацювання, оскільки нині серед науковців немає спільної думки стосовно єдиної системи критеріїв, показників і рівнів його дослідження.

Відповідно до засадничих положень діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів, а також з огляду на думку Г.П. Щедровицького про те, що розвиток мислення людини відбувається у спільній діяльності («колективній мислєдіяльності») [10], вважаємо, що всі види та форми контролю й оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця мають бути наділені

особистісним змістом. Відтак у структурній організації діяльності компетентного фахівця здебільшого виокремлюють мотиваційний, когнітивний, операційний, комунікативний та рефлексивний складники.

Відповідно до завдань нашого дослідження пропонуємо використати підхід, запропонований О.В. Галустян, яка для оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця використовує такі критерії:

– мотиваційний, який фіксує готовність студента аналізувати власні перешкоди та обмеження в навчальній і майбутній професійній діяльності, мотивувати себе до дій;

– діяльнісний, що передбачає розвиток умінь і навичок взаємної самоконтролю у студентів;

– емоційно-оцінний, який характеризує особистісне включення студентів у процес вибору форм і методів контролю сформованості їхніх професійних компетентностей та формування позитивних емоційно-оцінних якостей у студентів;

– рефлексивний, що включає усвідомлення спрямованості взаємоконтролю та самоконтролю, що виражається у здатності студентів позитивно вплинути на результати контролю сформованості своїх компетентностей [3].

Наведені критерії дослідниця пропонує розподіляти за трьома рівнями (пороговим, базовим, просунутим), що мають визначені показники. Кожному із цих критеріїв відповідає психодіагностична методика, зорієнтована на оцінку сформованості компетентностей студентів.

Наприклад, для оцінки мотиваційного критерію використовується тест «Аналіз своїх обмежень» (М. Вудкока та Д. Френсіса) у модифікації О.В. Галустян та І.Ф. Бережної, який спрямований на визначення основи систематизованої оцінки студентами своїх сильних сторін та обмежень, що заважають ефективно виконувати навчально-професійну діяльність зараз та професійну в майбутньому.

Щоб зафіксувати такі показники діяльнісного критерію контролю й оцінки сформованості компетентностей студентів, як уміння виявляти ініціативність у навчально-професійній діяльності, уміння працювати в команді, сформовані потреби в комунікативній та організаторській діяльності, застосовується методика «Оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (методика КОС В.В. Синявського та Б.А. Федоришина).

Модифікований О.В. Галустян та І.Ф. Бережною варіант методики «20 тверджень» (М. Куна та Т. Мак-Партленда) використовується для оцінки показника емоційно-оцінного критерію, який фіксує ставлення студентів до процесу контролю сформованості компетентностей і його результатів.

Для дослідження рефлексивного критерію пропонується методика діагностики рівня розвитку рефлексії А.В. Карпова.

Основною метою дослідження стала емпірична перевірка ефективності запропонованої психодіагностичної частини системи контролю й оцінки професійної підготовки компетентного фахівця в реаліях освітнього процесу ЗВО. Емпіричне дослідження про-

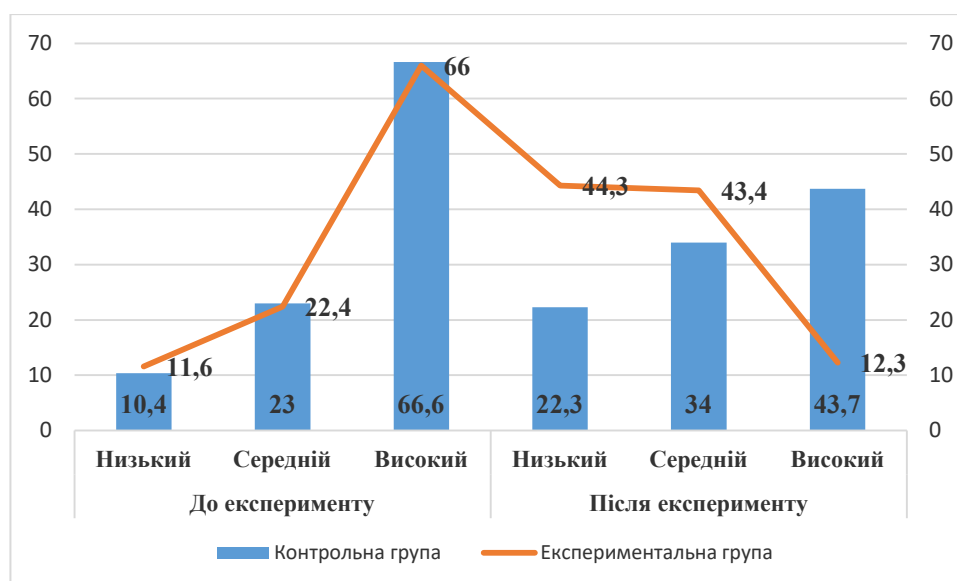


Рис. 1. Результати оцінки обмежень у навчально-професійній та майбутній професійній діяльності в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

водилося на кафедрі психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, на якій уже понад два десятиліття впроваджується авторська інноваційна освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю професора А.В. Фурмана [7–9]. Ця модель не лише має освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє формуванню цілісної системи професійних компетентностей фахівців соціогуманітарної сфери відповідно до програмних стандартів.

Завдання дослідження вимагало проведення двох зрізів: на початку навчання, коли студенти лише починають свій шлях професійного становлення у стінах ЗВО, та на завершальному етапі – як випускників певної освітньої програми. Відповідно, учасниками дослідження стали студенти – майбутні психологи (I та IV курсів, по 20 осіб), які навчаються за інноваційною моделлю. Вони утворили експериментальну групу (ЕГ). Студенти – майбутні юристи Західноукраїнського національного університету (I та IV курсів, по 20 осіб) становили контрольну групу (КГ), яка навчалася за традиційною освітньою системою.

Результати дослідження, отримані за допомогою методики «Аналіз своїх обмежень» у контрольній та експериментальній групах (до початку експерименту, коли студенти лише вступили до університету, і після нього, коли здобувачі закінчували IV курс) представлені на рисунку 1.

Як бачимо, більшість першокурсників обох спеціальностей мали досить високий

рівень (66,6% в КГ та 66,0% в ЕГ) обмежень у навчально-професійній і майбутній професійній діяльності. Прикро, проте для сучасної молоді вже традиційною є ситуація, коли більшість із них у виборі професії керуються не усвідомленими й зваженими мотивами, які відповідають їхнім цілям та узгоджуються з особистісними характеристиками, а тимчасовими бажаннями. Вони не досить розуміють особливості вибраної професії та свій шлях у ній. Середній рівень прояву обмежень у навчально-професійній діяльності на початковому етапі експерименту був виявлений у 23,0% (КГ) та 22,4% (ЕГ) учасників. Вони вже більш раціональні у своєму виборі, краще розуміють свої особистісні цінності, які відповідають умовам вибраної професії, знають її переваги й недоліки. Однак їм усе-таки важко справлятися зі стресами, які виникають у невизначених ситуаціях, вони вагаються у виборі стратегій для прийняття відповідальних рішень, тому здебільшого розраховують на допомогу ззовні. Низький рівень виявлених обмежень у навчально-професійній діяльності та майбутній професійній діяльності на початковому етапі експерименту мали 10,4% (КГ) та 11,6% (ЕГ) учасників. Отже, це молоді люди, які чітко знають, що вони хочуть отримати під час навчання, вони вже визначилися з вектором своєї професійної спрямованості та впевнено рухаються ним.

Як свідчать отримані результати, після експерименту ситуація досить сильно змінилася. Особливо ці зміни торкнулися експериментальної групи. Як бачимо, значна



Рис. 2. Результати оцінки комунікативних та організаторських здібностей в ЕГ та КГ на початковому й заключному етапах експерименту

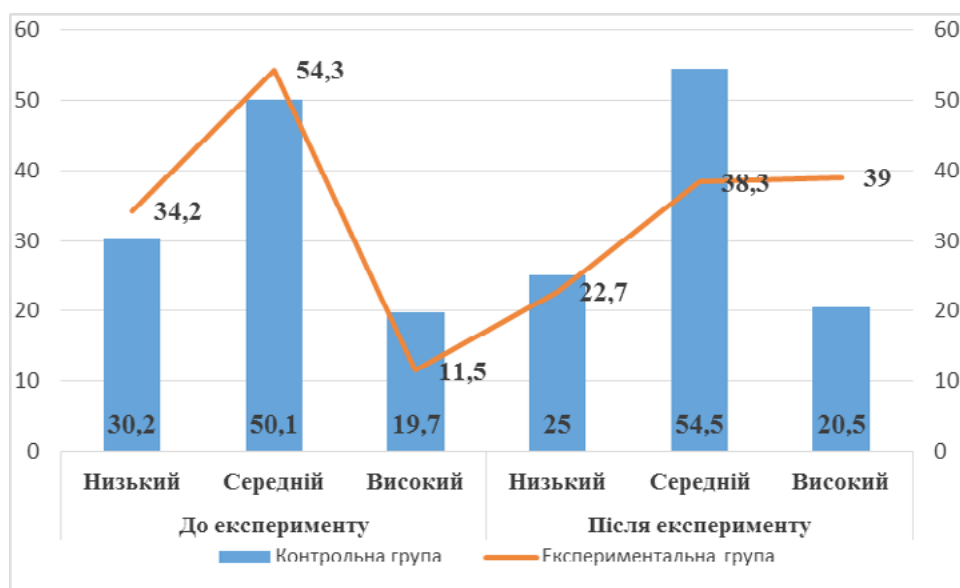


Рис. 3. Результати контролю рівня сформованості емоційно-оцінного критерію в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

частина студентів продемонструвала низький (44,3%) чи середній (46,4%) рівні обмежень у навчально-професійній і майбутній професійній діяльності. Це свідчить про те, що за роки навчання їм вдалося опанувати професію, визначитися з власними перевагами в ній, навчитися менш болісно реагувати на виклики й труднощі. Також зміни відбулися в результатах контрольної групи, проте вони виявилися не такими значними.

Результати методики КОС («Оцінка комунікативних та організаторських схильностей»

В.В. Синявського та Б.А. Федоришина) представлені на рисунку 2.

Як бачимо, на початковому етапі експерименту учасники майже порівну розділилися на всіх рівнях та продемонстрували низький (34,3% в КГ та 30,1% в ЕГ), середній (34,50% в КГ та 36,0% в ЕГ) і високий (31,2% в КГ та 33,9% в ЕГ) рівень комунікативних та організаторських здібностей. Отже, третина учасників експерименту – це досить замкнуті студенти, які уникають спілкування, а в колективі відчують себе некомфортно.

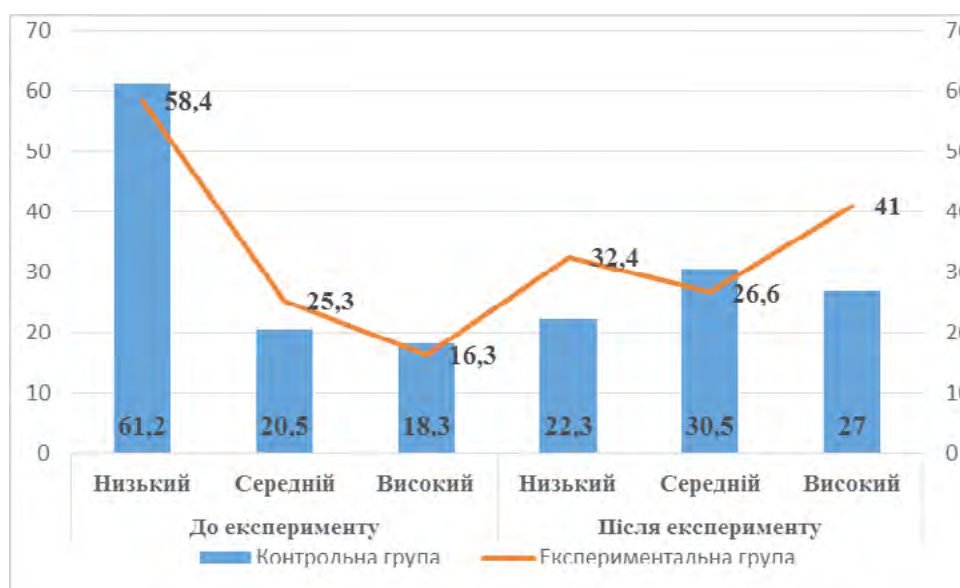


Рис. 4. Результати контролю рівня сформованості рефлексивного критерію в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

Вони важко переживають образи, рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень. Можливо, це пов'язано з тим, що більшість вступників – сільська молодь, яка природно відчуває дискомфорт у нових і незвичних умовах. Друга третина – це ті, хто більш оптимістично налаштований на спілкування, контактні, упевнено демонструють свою думку та вмінють планувати власну навчально-професійну діяльність. Однак вони не надто стійкі у своїх переконаннях, легко піддаються впливу та вимагають додаткового стимулювання. Ще 30% респондентів є вродженими комунікаторами й організаторами, які ще у школі змогли сформувані свої потреби, у них є чітка мета, досягти якої вони активно прагнуть. Ці студенти наполегливі та самостійні, не сподіваються на допомогу інших, а можуть запропонувати її самі.

Під час аналізу результатів, отриманих після експерименту, можна побачити, що в обох групах результати змінилися несуттєво, хоча в експериментальній групі стало більше студентів із середнім (43,0% на першому етапі та 36,0% – на другому) і високим (33,9% проти 41,4%) рівнями комунікативних та організаторських здібностей. На нашу думку, це зумовлюється тим, що ці особистісні характеристики, особливо схильність до організаторської діяльності, пов'язані з вродженими здібностями людини та важче піддаються зовнішнім впливам.

Результати, отримані за допомогою модифікованого варіанта методики «20 тверджень», представлені на рисунку 3.

У результаті аналізу отриманих даних можна говорити про те, що більшість учасників в обох групах (30,2% в КГ та 34,2% в ЕГ – низький рівень; 50,1% в КГ та 54,3% в ЕГ – середній рівень) на початковому етапі експерименту не демонстрували надто позитивне ставлення до процесу контролю сформованості своїх компетентностей і результатів. Звісно, якщо більшість із них не була досить вмотивованою до навчання (як показали результати першої методики), то очікувати від них чіткого розуміння того, що їм необхідно усвідомлено контролювати процес отримання певних компетентностей, не варто. Незначна кількість осіб, які показали високі результати за цим рівнем (19,7% в КГ та 11,5% в ЕГ), майже повторює статистику, отриману під час дослідження обмежень навчально-професійної діяльності. Щодо завершального етапу дослідження можна констатувати, що

в експериментальній групі значно побільшало студентів (39,0% проти 11,5%), які усвідомлюють необхідність контролю сформованості компетентностей, мають бажання їх моніторити та відповідально ставляться до своїх навчальних обов'язків.

Для контролю рівня сформованості рефлексивного критерію була використана методика діагностики рівня розвитку рефлексії А.В. Карпова. Результати її застосування продемонстровані на рисунку 4.

Аналіз цих даних свідчить про те, що більшість студентів обох груп на початковому етапі експерименту мали низький рівень сформованості рефлексивного критерію (61,2% в КГ та 58,4% в ЕГ), що дає змогу зробити висновок про те, що студенти загалом слабо виявляють готовність і здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії власної діяльності й результатів контролю. Ситуація змінилася на краще після проходження експерименту. В обох групах зменшилася кількість осіб, які мали низький рівень розвитку рефлексії, та збільшилася кількість тих, хто демонстрував високу готовність до рефлексії власної діяльності й результатів контролю.

Отже, отримані під час емпіричного дослідження дані свідчать про те, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп поліпшили свої результати, хоча в останній вони стали більш помітними. На нашу думку, це пов'язано з тим, що здобувачі освіти, які входили до експериментальної групи, навчаються за інноваційною освітньою моделлю, яка пропонує більш ефективну систему засобів, методів і форм освітньої взаємодії, що за роки впровадження в освітній процес перетворилися на досконалу технологію, яка гарантує досягнення очікуваного результату – підготовку високоефективного компетентного фахівця.

Висновки. Підготовка компетентного фахівця в ЗВО – важка й кропітка праця, яка вимагає прискіпливої уваги та комплексної роботи теоретиків, практиків і безпосередніх учасників освітнього процесу. Серед цілої низки надважливих аспектів зазначеної проблематики (методологічних, теоретичних, процедурних тощо) принципово важливим питанням є дослідження та розроблення ефективних систем контролю й оцінки бажаного результату, який є заключним та одним із головних структурних компонентів цілісного технологічного процесу.

Література:

1. Абакумова Н.М. Педагогический мониторинг инновационных изменений в образовании: теоретически-методологическое и технологическое обоснование : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Томск, 2015. 36 с.
2. Вихрущ В.О., Гуменюк С.В., Вихрущ-Олексюк О.А. Психодидактика вищої школи: інноваційні методи навчання : навчальний посібник. Тернопіль : Крок, 2017. 280 с.
3. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Воронеж, 2011. 38 с.
4. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 1. С. 101–107.
5. Сосницька Н.Л. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник львівської академії. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.
6. Старцев М.В. Системно-кваліметричний підхід к оцінці взаємодії суб'єктів освітнього процесу в ВУЗах : дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 221 с.
7. Фурман А.В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 5–10.
8. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 187 с.
9. Фурман А.В., Надвична Т.Л. Діагностичний напрям змістовлення діяльності психологічної служби університету. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 69–101.
10. Щедровицький Г.П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 29–39.

References:

1. Abakumova, N.M. (2015). Pedagogicheskii monitoring innovatsionnykh izmeneniy v obrazovanii: teoreticheski-metodologicheskoe i tekhnologicheskoe obosnovanie [Pedagogical monitoring of innovative changes in education: theoretical and methodological and technological justification]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Tomsk [in Russian].
2. Vykhruhshch, V.O., Humeniuk, S.V. & Vykhruhshch-Oleksiuk, O.A. (2017). *Psykhodydaktyka vyshchoi shkoly: innovatsiini metody navchannia* [Psychodidactics of higher school: innovative teaching methods]. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
3. Halustian, O.V. (2011). Systema polyfunktsyonalnoho kontroliia professyonalnoi podhotovky kompetentnoho spetsyalysta v vysshei shkole [The system of multifunctional control of professional training of a competent specialist in higher education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Voronezh [in Russian].
4. Krasnoshchok, I.P. (2018). Indyvidualna osvitiia traiektoriia studenta: teoretichni aspekty orhanizatsii [Individual educational trajectory of the student: theoretical aspects of the organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 1, 101–107 [in Ukrainian].
5. Sosnytska, N.L. (2017). Studentotsentrovanyi pidkhid do profesiinoi osvity v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Student-centered approach to vocational education in the context of sustainable development of society]. *Naukovyi visnyk lotnoi akademii – Scientific Bulletin of the Flight Academy*, 1, 377–381 [in Ukrainian].
6. Startsev, M.V. (2006). Systemno-kvalimetrycheskiy podkhod k otsenky vzaiemodeystvia subiektov obrazovatelnoho protsesu v VUZakh [System-qualimetric approach to assessing the interaction of subjects of the educational process in universities]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Tambov [in Russian].
7. Furman, A.V. (2017). Svidomist yak peredumova psykhologichnoho piznannia i profesiinoho metodologuvannia [Consciousness as framework condition of psychological cognition and professional methodologization]. *Nauka i osvita – Science and education*, 3, 5–10 [in Ukrainian].
8. Furman, A.V. (2007). Ideia profesiinoho metodologuvannia: monohrafiia [The idea of professional methodology: monograph]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
9. Furman, A.V. & Nadvynychna, T.L. (2014). Diahnostychnyi napriam uzmistovlennia diialnosti psykhologichnoi sluzhby universytetu [Diagnostic direction of the activity of the psychological service of the university]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 69–101 [in Ukrainian].
10. Shchedrovitsky, G.P. (2005). Skhema myslediialnosti – sistemno-strukturna budova, znachennia i zmist [Scheme of thinking – system-structural structure, meaning and content]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 29–39 [in Ukrainian].