

САМООЦІНКА СТУДЕНТАМИ ВЛАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

STUDENTS' SELF-ASSESSMENT OF THEIR OWN PROFESSIONAL TRAINING

Володимир Староста
Volodymyr Starosta

Анотація.

Узагальнення результатів досліджень науковців та реальної практики професійної підготовки студентів у вищій школі показує, що поняття «професійна підготовка» та «готовність до професійної діяльності» взаємопов'язані та взаємозумовлені певним чином, а саме: первинною є професійна підготовка, яка виступає засобом формування готовності до професійної діяльності. У структурі готовності до професійної діяльності можна виокремити наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний. Емпіричне дослідження свідчить, що студенти з кращими навчальними досягненнями та студенти старших курсів вище оцінюють власну професійну підготовку. Результати обчислення t-критерію для незалежних вибірок показують відсутність статистично значущої різниці самооцінки власної професійної підготовки студентів у випадку порівняння за статтю, але така різниця виявлена за формою навчання (очна/заочна), а також за спеціальністю (педагогічна/інша).

Abstract

The article contains a summary of the results of scientists and real practice of professional training of students in higher education. The concepts of «professional training» and «readiness for professional activity» are interrelated and interdependent in a certain way, namely: professional training is primary, it serves as a means of forming readiness for professional activity. The following components can be distinguished in the structure of readiness for professional activity: motivational, cognitive, procedural, reflexive. Empirical research shows that students with the best academic achievements and senior students rate their own professional training higher. The results of calculating the t-test for independent samples show no statistically significant difference in self-assessment of students' own training in the case of comparison by gender, but such a difference was found in the form of study (full-time / part-time) and specialty (pedagogical / other).

Ключові слова: підготовка студентів до професійної діяльності, готовність студентів до професійної діяльності, структура готовності до професійної діяльності, самооцінка професійної підготовки.

Keywords: students' training for professional activity, students' readiness for professional activity, structure of readiness for professional activity, self-assessment of professional training.

Вступ

У сучасних умовах зростають вимоги суспільства до випускників закладів вищої освіти. Відповідно проблема їх готовності до професійної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників.

З нашого погляду, цікавим видається дослідження рефлексії студентів як усвідомлення ними результатів власної професійної підготовки під час навчання. Така рефлексія може бути спрямована на самооцінювання власних результатів навчання у контексті професійної підготовки. Вчені розглядають самооцінювання результатів навчання як вияв оцінного ставлення людини до себе, елемент критичного самопізнання, важливий регулятор поведінки, засіб самовдосконалення особистості студента тощо. Самооцінювання власної

професійної підготовки має важливе значення для розвитку особистості майбутнього фахівця, формує вміння критично і адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також готовність до професійної діяльності.

1. Професійна підготовка та готовність до професійної діяльності, їх самооцінка.

Поняття «підготовка», згідно Великого тлумачного словника сучасної української мови (2001) [2, с. 776] – це «запас знань, навичок, досвід, і т.ін; набутий в процесі навчання, практичної діяльності», а поняття «готовність» – стан людини, що приготувалась, збиралась в усьому, пристосувалась до чогось, може і бажає щось виконати (2001) [2, с. 387]. Термін «підготовка», зазначає І. Гавриш (2005) [3], збагачує поняття «готовність»: підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки.

Категорія «готовність до професійної діяльності» – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці, яка розглядається вітчизняними і зарубіжними вченими в різних аспектах, зокрема: професійну готовність досліджували – Г. Балл, О. Бикова, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандилович О. Коберник, Д. Мазоха, Г. Оллпорт, К. Платонов та ін., професійно-педагогічну – В. Бондар, А. Капська, С. Корищенко, І. Підласий, О. Ярошенко та ін. Найбільш поширені підходи науковців щодо сутнісної характеристики поняття «готовність до професійної діяльності» – особистісний, функціональний, системний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний. Готовність характеризується як стан, процес, результат, явище, якість, мета тощо, що свідчить про багатогранність феномена «готовність до професійної діяльності».

У дослідженні І. Гавриш (2005) [3] встановлено, що в історії розв'язання проблеми готовності людини до певних форм реагування, поведінки та діяльності можна виокремити три етапи. На *першому* з них (кінець XIX – початок XX ст.) готовність ототожнювалась із феноменом настанови та розглядалась як психічний стан суб'єкта, щоспричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (Д. Узнадзе та ін.). На *другому* етапі (середина XX ст.) зазначений феномен розглядався як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Г. Оллпорт та ін.). На *третьому* етапі (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) готовність починає вивчатись у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (Г. Гагаєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Кубіцький, Л. Нерсесян, Р. Пенькова, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Пушкін, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.).

Аналогічні етапи дослідження проблеми готовності виокремлено в праці (З. Курлянд та ін., 2005) [10, с. 224]: *перший етап* (кінець XIX - початок XX ст.) – її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини; розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе); *другий етап* – дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.); *третій етап* вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності; готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (М. Дьяченко і Л. Кандилович, М. Левітов та ін.). Із 70-х років XX ст. розгляд проблеми готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

На основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури О. Комар (2011) [7, с. 143] встановлено, що готовність визначається, як «психічний стан», як «особистісне», «структурне утворення», «властивість» або «якість» особистості; вчені переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу. Наприклад, готовність студента до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну

діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у вищій школі (О. Комар, 2011 [7, с. 149]).

У наведеному трактуванні О. Комар використано кілька підходів (особистісний, системний, функціональний). Нам видається, що готовність можна також тлумачити і як мету професійної підготовки студентів.

З нашого погляду, Р. Вайнола комплексно характеризує професійну підготовку як сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі закладу вищої освіти (Р. Вайнола, 2009) [1, с. 17].

Дослідження показує, що професійна підготовка розглядається вченими переважно як процес формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, а готовність – як її результат чи як мета такої підготовки. Поділяємо думку К. Дурай-Новакової, що професійна готовність – це не тільки результат, але і мета професійної підготовки, пріоритетна умова реалізації можливостей кожного індивіда; передумова ефективної і творчої діяльності, чинниками якої є мотивація, підготовка, установка тощо (К. Дурай-Новакова, 1983) [5, с. 17].

З нашого погляду, аналізовані поняття взаємопов'язані та взаємозумовлені певним чином, а саме: первинною є професійна підготовка, яка виступає засобом формування готовності до професійної діяльності. Сама ж готовність до професійної діяльності є вторинною, але виступає не тільки наслідком, результатом, показником якості професійної підготовки, яка перевіряється в процесі професійної діяльності, але є і метою цієї підготовки.

В праці [12] нами описано погляди вчених на проблему структури готовності студентів до професійної діяльності. Наприклад, підходи науковців до визначення структури готовності до професійної діяльності, згідно І. Гавриш (2005) [3], можна визначити такі:

- загальнотеоретичний (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Нерсисян, В. Пономаренко, В. Пушкін та ін.), згідно якого структурні компоненти готовності є універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій;
- професіографічний (Ф. Гонаболін, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Нью, В. Селіванов, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), за яким структурні компоненти однозначно виводяться з професіограми.

Готовність студентів до професійної діяльності, на основі проведеного аналізу літературних джерел та реальної практики підготовки майбутніх фахівців різних галузей, запропоновано розглядати як багаторівневе особистісне новоутворення, яке формується в кількох взаємозв'язаних між собою підструктурах особистості (В. Староста, 2019) [12]: особистісна складова готовності містить мотиваційну здатність до професійної діяльності, її ціннісне усвідомлення тощо (підструктура спрямованості); пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, волю тощо (підструктура психічних процесів); властивості темпераменту, статеві і вікові властивості особистості тощо (підструктура біопсихічних властивостей); функціональна складова готовності (підструктура досвіду) концентрує професійні знання (інтелектуальна здатність), уміння і навички (практична здатність) для компетентного виконання майбутніх професійних функцій; рефлексію внутрішніх можливостей, результатів професійної підготовки для досягнення бажаних цілей в майбутній професійній діяльності. Видається можливість виокремити наступні основні структурні компоненти їх готовності до професійної діяльності, які визначають більшість авторів:

- мотиваційний (мотиви, прагнення домогтися успіху, інтерес до професії, ставлення до професійної діяльності і т.п.; деякі автори розглядають його ширше як мотиваційно-цільовий, мотиваційно-ціннісний та ін.);
- когнітивний (сформованість теоретико-методологічних, професійно-практичних знань і т. п., або інтелектуальна здатність; деякі науковці розглядають його як змістовий, теоретичний, науково-теоретичний, професійно-когнітивний та ін.);
- процесуальний (застосування знань, умінь та навичок у різних стандартних та нестандартних ситуаціях під час професійної підготовки, професійної діяльності і т. п., або

практична здатність до професійної діяльності; за своєю суттю цей компонент аналогічний до компонентів готовності, які в ряді досліджень визначаються як практичний, діяльнісний, виконавчий, конструктивний, технологічний та ін.);

- рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, аналіз та самоаналіз професійної діяльності, аналітичне мислення і т.п.; з подібними ознаками такий компонент також називають як оцінно-рефлексивний, оцінний, оцінно-результативний, результативний). Даний компонент, з нашого погляду, є важливим у контексті постійного аналізу та самоаналізу професійної діяльності з метою самовдосконалення, всебічного та гармонійного розвитку і формування творчої особистості фахівця.

Підкреслимо важливість рефлексії студентів у процесі професійного навчання, одним з виявів якої є самооцінювання. Поняття «самооцінка» розглядається: як судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу (С. Гончаренко, 1998) [4, с. 296]; психолого-особистісне утворення, яке дає людині можливість оцінити свій фізичний і духовний стан, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну значущість, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми (енциклопедія освіти, 2008) [6, с. 799].

Обґрунтовуючи актуальність самооцінювання М. Оскарсон визначає його функції. Самооцінювання допомагає студентам ставати більш автономними у процесі навчання; додає нові перспективи щодо досягнень, розширює можливості та точність оцінювання; тренує студента в умінні оцінювати, що є корисним для навчання; сприяє постійному оцінюванню з боку студента та викладача; відображається в підвищенні рівня свідомості та покращенні зорієнтованості щодо цілей серед студентів; допомагає студентам ставити власні цілі в межах цілей курсу відповідно до їх власних бажань і умінь; має тенденцію до підсилення студентської самооцінки щодо їх упевненості за умов їх участі у керуванні своїм навчанням, з покращенням робочої атмосфери у групі; допомагає студентам краще зрозуміти, усвідомити процес навчання, своє досягнення; полегшує тягар оцінювання, покладений на викладача; має довготривалий вплив і поширюється на період по завершенні курсу шляхом підготовки студента до оцінювання навчальних результатів під час навчання; підвищує участь і активність у процесі навчання та відповідальність студента (цит. за О. Максименко, 2014) [8, с. 115].

Таким чином, у процесі самооцінювання студент виступає суб'єктом контролюючої діяльності (внутрішній контроль), зокрема: самостійно планує її, реалізує, перевіряє і оцінює свої результати навчання, оцінює власну професійну підготовку тощо.

2. Емпіричне дослідження самооцінки студентів рівня власної професійної підготовки

2.1. Методика емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження проводили на базі Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ), який належить до класичних університетів України. Проводили анонімне онлайн опитування на початку другого семестру в 2020 р. з використанням Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/13CAxGLHDqQqZDVEw08kADXg8EpwrBCvi5XVfIlezk-0/edit>).

Серед основних переваг онлайн опитування, згідно (В. Мороз та ін., 2018) [9], найбільш вагомими є такі:

- можливість відповісти на запитання анкети в зручний для студента час та в зручному для нього місці без персоналізації особистості респондента (за відсутності обмежень щодо місця та часу заповнення анкети респондент відчуває психологічний комфорт, що, безумовно, позначається на якості експертного оцінювання; анонімність опитування підвищує рівень об'єктивності відповідей респондента тощо);

- оперативність та організаційна й технічна легкість проведення опитування, а також неупередженість результатів аналізу отриманих відповідей (програмне забезпечення, яке зазвичай використовується для проведення та аналізу опитування дозволяє оперативно та, як правило, в режимі реального часу, наочно (графіки, діаграми тощо) відобразити результати опитування);

- залучення до експертизи якості вищої освіти відносно великої кількості студентів без використання для її організації значних обсягів матеріально-технічних ресурсів (відносна організаційна легкість у залученні великої кількості респондентів до проведення опитування; витрати на придбання програмного забезпечення є разовими або взагалі відсутні);

- аналіз результатів анкетування здійснюється в автоматичному режимі, що обумовлює низьку трудомісткість процесу проведення анкетування та аналізу його результатів) тощо.

Використовували авторську анкету «Ставлення до навчання та професії», яку щорічно пропонуємо студентам УжНУ. Для проведення опитування студентів долучали магістрантів та аспірантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а результати опрацьовували та аналізували під час практичних занять.

Характеристика вибірки:

- всього 1071 студентів УжНУ;
- за статтю: чол. – 314, жін. – 757;
- за спеціальністю: педагогічні – 757, інші спеціальності – 414;
- за формою навчання: очна – 962; заочна – 109;
- за професійно-освітніми рівнями: 800 студентів бакалаврату (далі Вс, відповідно перший курс 1Вс і т. д.) та 271 студент магістратури (далі Мgr, відповідно перший курс 1Мgr і т. д.);
- за роками навчання: перший курс бакалаврату 1Вс – 250 студентів, 2Вс – 167, 3Вс – 142, 4Вс – 241, 1Мgr – 151, 2Мgr – 120.

Для математичної обробки результатів використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23.

2.2. Отримані результати та їх обговорення

Розглянемо відповідь студентів на одне з питань запропонованої анкети: «Оцініть теперішній рівень Вашої професійної підготовки». Відповідь за дев'ятибальною шкалою: 1 (дуже низький), 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (дуже високий). Статистичні показники опитування наведено у табл. 1.

Таблиця 1 – Статистичні показники опитування студентів бакалаврату та магістратури
(Ресурс: власне дослідження)

Ознака вибірки/групи респондентів	Підгрупи респондентів	N	Середнє/ Mean	Середнє квадратичне відхилення/ Mean squared deviation, MSD	Середня квадратична похибка середнього арифметичного/ Root mean square error, RMS error
Стать	Чол.	314	5,88	1,613	,091
	Жін.	757	5,97	1,525	,055
Спеціальність	Педагогічна	414	6,11	1,560	,077
	Інша	657	5,84	1,537	,060
Форма навчання	Очна	962	5,91	1,546	,050
	Заочна	109	6,27	1,567	,150
Рівень навчальних досягнень	Е (60-63)	15	5,13	2,532	,654
	Д (64-73)	132	5,15	1,599	,139
	С (74-81)	341	5,66	1,488	,081
	В (82-89)	337	6,23	1,349	,073
	А (90-100)	246	6,43	1,536	,098
Рік навчання/Освітньо-кваліфікаційний рівень	1Вс	250	5,82	1,670	,106
	2Вс	167	5,53	1,586	,123
	3Вс	142	5,75	1,445	,121
	4Вс	241	6,11	1,402	,090
	1Mgr	151	6,21	1,417	,115
	2Mgr	120	6,33	1,646	,150
Разом		1071	5,94	1,551	,047

Позначення: N – кількість респондентів/студентів

Таблиця 2 – Результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок за ознакою «стать»: чоловіча/жіноча

(Ресурс: власне дослідження)

	Критерій рівності дисперсій Лівія /Levene's Test for Equality of Variances		t-критерій для рівності середніх /t-test for Equality of Means						
	F	Значущість/ Sig.	t	Ступені вільності/df	Значущість (двостороння)/ Sig. (2-tailed)	Сер. різниця/ Mean Difference	Середньо-квадр. похибка різниці / Std. Error Difference	95% довірчий інт. для різниці / 95% Confidence Interval of the Difference	
								Нижня/ Lower	Верхня/ Upper
Дисперсії передбачаються однакові/ Equal variances assumed	1,265	,261	-,853	1069	,394	-,089	,104	-,293	,116
Дисперсії передбачаються не однакові / Equal variances not			-,833	556,263	,405	-,089	,107	-,298	,121

assumed									
---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Таблиця 3 – Результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок за ознакою «спеціальність»: педагогічна/інша

(Ресурс: власне дослідження)

	Критерій рівності дисперсій Лівіня /Levene's Test for Equality of Variances		t-критерій для рівності середніх /t-test for Equality of Means						
	F	Значущість/ Sig.	t	Ступені вільності/df	Значущість (двостороння)/ Sig. (2-tailed)	Сер. різниця/ Mean Difference	Середньо-квадр. похибка різниці / Std. Error Difference	95% довірчий інт. для різниці / 95% Confidence Interval of the Difference	
								Нижня/ Lower	Верхня/ Upper
Дисперсії передбачаються однакові/ Equal variances assumed	,159	,690	-2,793	1069	,005	-,271	,097	-,461	-,081
Дисперсії передбачаються не однакові Equal variances not assumed			-2,783	868,43	,005	-,271	,097	-,462	-,080

Таблиця 4 – Результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок за ознакою «форма навчання»: очна /заочна

(Ресурс: власне дослідження)

	Критерій рівності дисперсій Лівіня /Levene's Test for Equality of Variances		t-критерій для рівності середніх /t-test for Equality of Means						
	F	Значущість/ Sig.	t	Ступені вільності/df	Значущість (двостороння)/ Sig. (2-tailed)	Сер. різниця/ Mean Difference	Середньо-квадр. похибка різниці / Std. Error Difference	95% довірчий інт. для різниці / 95% Confidence Interval of the Difference	
								Нижня/ Lower	Верхня/ Upper
Дисперсії передбачаються однакові/ Equal variances assumed	,014	,905	-2,286	1069	,022	-,358	,156	-,664	-,051
Дисперсії передбачаються не однакові Equal variances not assumed			-2,260	132,935	,025	-,358	,158	-,670	-,045

Приймали нульову гіпотезу, згідно з якою розходження між вибірками може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за дослідженими показниками самооціювання. Отримані результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок показують відсутність статистично значущої різниці у випадку порівняння груп

студентів за ознакою «стать» (всі студенти) – чоловіки/жінки (табл. 2). Середній бал самооцінки професійної підготовки у чоловіків – 5,88 і у жінок – 5,97.

Студенти педагогічних спеціальностей вище оцінюють власну професійну підготовку (6,11) порівняно з колегами інших спеціальностей (5,84). Так само, самооцінка студентів-заочників 6,27 б., згідно отриманих результатів дослідження, вища порівняно зі студентами очної форми навчання – 5,91 б. В обох випадках нами виявлено статистично значущу різницю між даними групами респондентів (табл. 3-4).

Цікаві результати показує порівняння результатів самооцінки респондентів за рівнем навчальних досягнень (рис. 1). Чітко спостерігаємо, що самооцінка власної професійної підготовки зростає із підвищенням академічної успішності студентів.

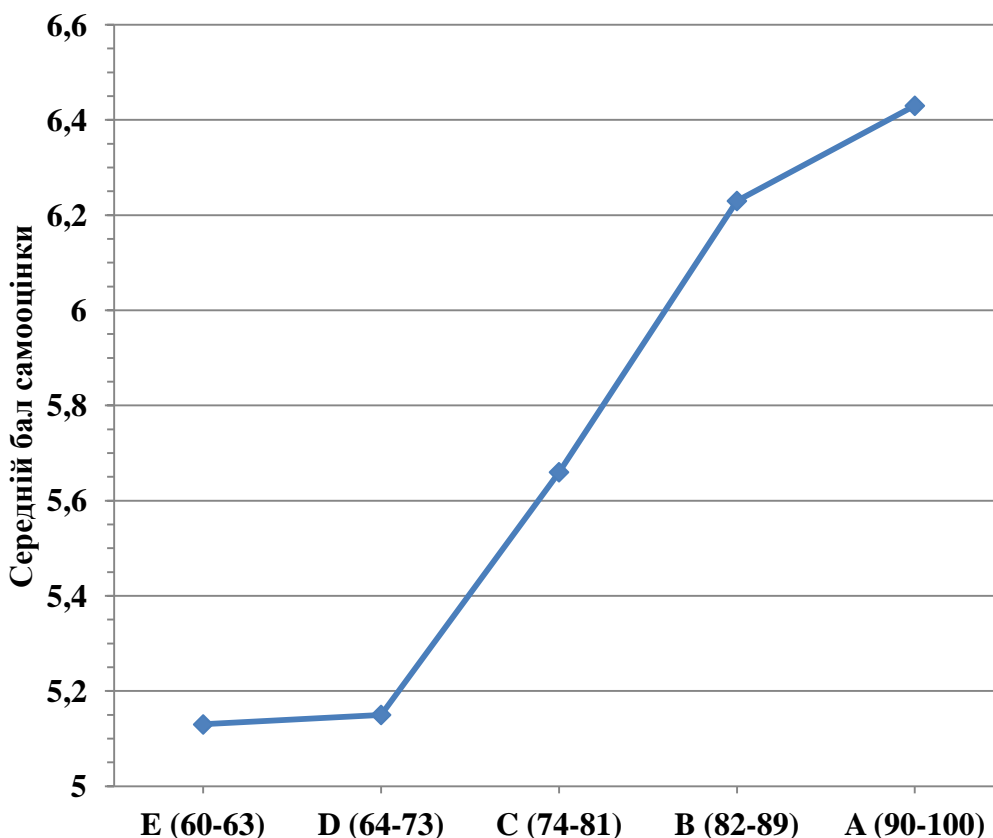


Рис. 1. Самооцінка власної професійної підготовки студентів із різним рівнем навчальних досягнень

(Ресурс: власне дослідження)

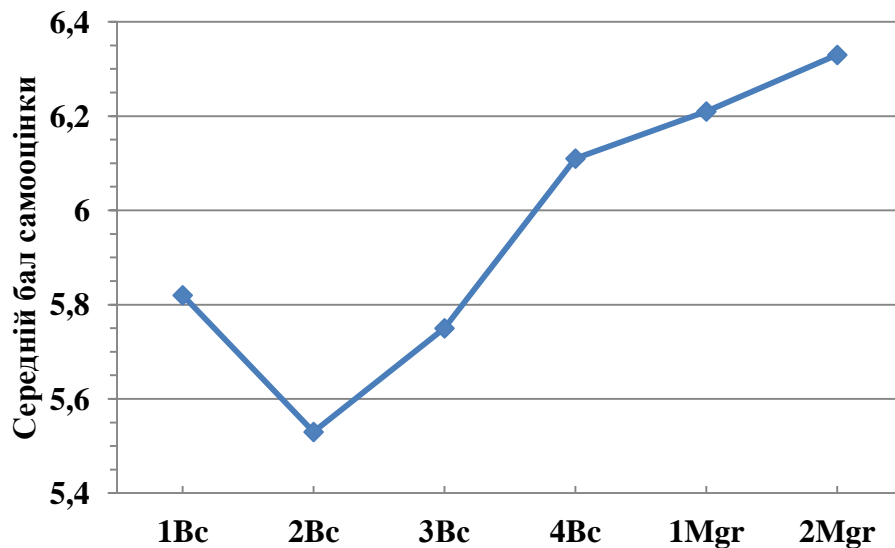


Рис. 2. Самооцінка власної професійної підготовки студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та років навчання
(Ресурс: власне дослідження)

На рис. 2 представлено результати самооцінки власної професійної підготовки студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та років навчання. З нашого погляду, можливо, самооцінка частини студентів-першокурсників дещо завищена, оскільки вони перебувають на етапі адаптації до вищої школи (В. Староста, О. Попадич, 2018). Для інших випадків, якщо аналізувати залежність самооцінки власної професійної підготовки від освітньо-кваліфікаційного рівня/року навчання, виявляємо тенденцію до її зростання, починаючи з другого курсу.

Заключення

Таким чином, згідно, узагальнення поглядів науковців та реальної практики професійної підготовки студентів у вищій школі, поняття «професійна підготовка» та «готовність до професійної діяльності» взаємопов'язані та взаємозумовлені певним чином, а саме: первинною є професійна підготовка, яка виступає засобом формування готовності до професійної діяльності. У структурі готовності до професійної діяльності можна виокремити наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний. Емпіричне дослідження свідчить, що студенти з кращими навчальними досягненнями та студенти старших курсів вище оцінюють власну професійну підготовку. Результати обчислення t-критерію для незалежних вибірок показують відсутність статистично значущої різниці самооцінки власної професійної підготовки студентів у випадку порівняння за статтю, але така різниця виявлена за формою навчання (очна/заочна), а також за спеціальністю (педагогічна/інша).

Література

1. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2009. 46 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К; Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
3. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): Монографія. Харків: ХОНМІБО, 2005. 388 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

5. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». М., 1983. 32 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/ Уманський державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2011. 512 с.
8. Максименко О.О. Новітні технології оцінювання у напрямі професійно орієнтованого навчання іноземних мов: погляд вчених зарубіжжя. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки, 2014. Вип. 121. С. 112-120. URL: <http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11781/1/Maksymenko.pdf>
9. Мороз В. М., Садковий В. П., Бабаєв В. М., Мороз С.А. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання, 2018. Том 68. №6. С. 235-250.
10. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид. К. : Знання, 2005. 399 с.
11. Староста В. І., Попадич О. О. Деякі чинники адаптації студентів-першокурсників в умовах класичного університету. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 2018. Vol. 6. No. 2. pp. 16-26. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2456>.
12. Староста В. І. Основні компоненти структури готовності студентів до професійної діяльності. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. 2019. № 4(67). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 211-216. DOI випуску 10.33310/2518-7813-2019-67-4.

Author Information:

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine. E-mail: starvl@ukr.net