



6. Химинець В.В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В.В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinpri.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

7. Полякова Г.А. Вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця / Г.А. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

8. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

9. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. – 2003. – 193 с.

УДК 371.134+159.955

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Бойченко В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

На основі аналізу наукових джерел розглянуто сутність педагогічного мислення; сформульовано власне визначення цього поняття, як інтегративної характеристики, що базується на ґрунтовних знаннях про особливості педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Визначено компоненти педагогічного мислення майбутнього вчителя, конкретизовано критерії і показники його розвитку. Розкрито зміст і окремі аспекти констатувального етапу експерименту, спрямованого на виявлення домінуючого типу мислення майбутніх педагогів, а також властивого їм рівня рефлексивності. Встановлено, що для ефективного розвитку педагогічного мислення необхідне гармонійне поєднання логічного та практичного мислення, посилення уваги до формування творчого потенціалу майбутніх учителів. З'ясовано, що більшість майбутніх учителів характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексивності, що знижує їх здатність до самореалізації у педагогічній діяльності, зумовлює неадекватність самооцінки, невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, розпорошення уваги про професійно значущі якості та вміння, механізми їх розвитку.

Ключові слова: педагогічне мислення, майбутні вчителі, діагностика, типи мислення, рефлексія.

На основе анализа научных источников рассмотрена сущность педагогического мышления; сформулировано собственное определение этого понятия, как характеристики, которая включает основательные знания об особенностях педагогической деятельности, обеспечивает обобщенное и опосредованное отображение профессиональной реальности, адекватную постановку и решение профессиональных задач. Определены компоненты педагогического мышления, конкретизированы критерии и показатели его развития. Раскрыто содержание и отдельные аспекты констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление доминирующего типа мышления будущих педагогов, а также свойственного им уровня рефлексивности. Установлено, что для эффективного развития педагогического мышления необходимо гармоничное соединение логического и практического мышления, усиление внимания к формированию творческого потенциала будущих учителей. Выявлено, что большинство будущих учителей характеризуется недостаточным уровнем развития рефлексивности, что снижает их способность к самореализации в педагогической деятельности, приводит к неадекватности самооценки, неумению творчески подходить к решению педагогических задач, нечеткости представлений о профессионально значимых качествах и умениях, механизмах их развития.

Ключевые слова: педагогическое мышление, будущие учителя, диагностика, типы мышления, рефлексия.

**Boichenko V.V. CONTENTS AND METHODS OF DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL THINKING**

On the basis of analysis of scientific sources essence of pedagogical thinking is considered; own determination of this concept as integrative description that is based on thorough knowledge about features of pedagogical activity, provides generalized and mediated reflection of professional reality, adequate advancement and decision of professional tasks is set forth. The components of pedagogical thinking of future teacher (cognitive, motivational-valued, operation, reflexive) are certain, criteria and indexes of his development are specified. Maintenance and separate aspects of diagnostic stage of experiment, oriented on expose of dominant type of thinking of future teachers and peculiar to them level of reflection are lighted out. It is set that effective development of pedagogical thinking demands harmonious combination of logical and practical thinking, strengthening attention to forming creative potential of future teachers. It is found out, that most of future teachers are characterized by insufficient level of development of reflection that reduces their capacity to self-realization in pedagogical activity, predetermine inadequacy of self-appraisal, lack of ability to creatively approaches to decision pedagogical tasks, dispersion of idea about professionally meaningful qualities and abilities, mechanisms of its development.

Key words: *pedagogical thinking, future teachers, diagnostics, thinking types, reflection.*

Постановка проблеми. Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільства зумовлюють зростання соціальної ролі особистості, яка володіє високим рівнем інтелектуального розвитку і творчих можливостей, здатна до плідної професійної діяльності. Це актуалізує потребу в учителях, обізнаному з педагогічними інноваціями, спроможному критично підходити до їх аналізу, генерувати продуктивні ідеї, ефективно вирішувати педагогічні завдання, тобто вчителів, що характеризується високим рівнем розвитку педагогічного мислення.

Ступінь розробленості проблеми. У наукових джерелах представлено різні трактування сутності педагогічного мислення, що визначається як: особливий склад розуму (В. Тамарін, Д. Яковлева); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної діяльності під час порівняння і класифікації ситуацій, встановлення притаманних їм причинно-наслідкових зв'язків (А. Маркова); готовність учителя до розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій (Л. Нікітенкова); вміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (М. Степанський, Є. Поляков); спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності вчителя (С. Каргін).

На думку Л. Туринцевої, до основних ознак педагогічного мислення належать: усвідомлення життєвих і навчальних ситуацій з погляду їх використання для реалізації певної виховної мети; сприйняття різних інформаційних джерел із позицій їх подальшого використання як засобів навчання і виховання; прагнення поглянути на матеріал із позицій школяра; надання матеріалу психолого-лінгвістичної оцінки; прагнення осмислити мотиви, вчинки учнів, уявити собі їх психічні стани [8].

Аналізуючи особливості педагогічного мислення, дослідниця наголошує на важливості його функціонального аспекту, що забезпечує педагогічний процес і передбачає здійснення таких функцій:

- діагностичної (вивчення учнів, пізнання педагогічних ситуацій, отримання зворотного зв'язку щодо виконуваної професійної діяльності);

- стимулюючої (орієнтація учнів на вияв інтелектуальної ініціативи за допомогою певних педагогічних дій);

- інформаційної (повідомлення учням інформації про актуальні для конкретного віку проблеми і способи їх розв'язання);

- розвивальної (осмислення засобів формування провідних соціально корисних і навчально-пізнавальних якостей учнів);

- компенсаторної (вміння мислити категоріями успіху – позитивне мислення, вміння бачити позитивне у невдачі для пошуку новітніх способів розв'язання педагогічних проблем);

- оцінюючої (повідомлення учням рівня результативності їх різноманітних дій);

- самовдосконалюючої (створення і забезпечення можливості уникнення імпульсивності або рутинної педагогічної діяльності) [8].

У психолого-педагогічній літературі поряд із розкриттям сутності педагогічного мислення пропонуються різні підходи до визначення його структури. Так, А. Зубрик [2, с. 254] вважає, що ця структура має ґрунтуватися на динамічній взаємодії п'яти компонентів: мотиваційного (формування мотивації успіху); емоційного (сприяння позитивному емоційному стану); компетентнісного (засвоєння певних знань із психолого-педагогічних основ педагогічного мислення); операційного (оволодіння певними методами, прийомами, навичками продукування та аналізу ідей); результативного (формування педагогічного мислення майбутнього вчителя» [2, с. 254].



Зважаючи на цю структуру, до критеріїв сформованості педагогічного мислення А. Зубрик відносить: адекватну самооцінку, рефлексивність, винахідливість, адаптивність, а їх показники ранжує за такими ознаками: широта, системність, оригінальність, мобільність, гнучкість, самостійність, надійність, незалежність, швидкість, умовитованість, прогресивність, проникливість [1, с. 66].

Не заперечуючи в цілому запропоновану структуру, низку критеріїв і показників, хотіли б звернути увагу на деяку їх неузгодженість між собою. Не зрозуміло, яким чином чотири критерії підпорядковуються п'яти компонентам, як кожний із показників співвідноситься із заявленими критеріями, які їх ознаки (складові) характеризує.

Деяко іншого підходу дотримується Л. Лісіна [4], відносячи до компонентів педагогічного мислення ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-оцінний. Критеріальну основу рівневої характеристики сформованості педагогічного мислення, на її думку, становлять: міра просування студентів у вирішенні проблемних професійних завдань, досягнення суб'єктності, ціннісної визначеності, педагогічної спрямованості на самоактуалізацію і досягнення, міра розвитку основних розумових якостей (критичність, креативність, гнучкість, конструктивність, рефлексивність, прогностичність).

Наявні й інші підходи до інтерпретації компонентів педагогічного мислення, критеріїв і показників його сформованості та розвитку.

Наше дослідження, присвячене виявленню рівнів розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів, також потребувало визначення його структури, критеріїв і показників, проведення констатувального етапу експерименту за допомогою відповідного діагностичного інструментарію.

Мета статті – представити авторське трактування педагогічного мислення, окреслити його компоненти, критерії і показники розвитку, розкрити зміст і результати діагностичних процедур за окремими показниками його розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїй роботі розглядаємо педагогічне мислення майбутнього вчителя, як інтегративну характеристику, що базується на ґрунтовних знаннях щодо особливостей педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Будучи інтегративною за своєю структурою, ця характеристика охоплює пізна-

вальний, мотиваційно-ціннісний, операційний і рефлексивний компоненти.

До критеріїв розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя, зважаючи на змістове наповнення кожного з названих компонентів, відносили теоретичну ерудицію; професійну спрямованість; реалізацію педагогічної діяльності; оцінювання педагогічної діяльності. Добираючи показники наведених критеріїв, зупинилися на таких: знання про сутність педагогічного мислення та способи його реалізації, основні характеристики (самостійність, гнучкість, реактивність, критичність), усвідомлення прийомів і стилів педагогічного мислення для вирішення професійно-педагогічних завдань; орієнтація на оволодіння способами, прийомами, стилями реалізації педагогічного мислення, потреба в творчості під час вирішення професійно-педагогічних завдань, прагнення до виявлення самостійності, гнучкості, реактивності, критичності мислення; вміння застосовувати прийоми і стилі педагогічного мислення, дотримання самостійності, гнучкості, реактивності, критичності мислення; здатність вирішувати професійно-педагогічні ситуації; самооцінка (рефлексія), самоаналіз способів, прийомів і стилів свого педагогічного мислення з погляду його самостійності, гнучкості, реактивності та критичності.

Для вимірювання рівнів педагогічного мислення майбутніх учителів за показниками критерію «професійна спрямованість» використовували малюнкові методики (тести «Практик і Логік» і «Сенсорик та Інтуїтивіст»), в основу яких покладено ідею про те, що як у практиків, так і в логіків (аналітиків) наявні свої сильні сторони, головне полягає в тому, щоб уміти ними користуватися.

Виконуючи тест «Практик і Логік», майбутні вчителі мали створити картину, орієнтуючись на ланцюжок овалів, як один із її фрагментів (частину цілого). Інтерпретуючи результати, з'ясовували, на чому респонденти зосереджували основну увагу – сприймали ланцюжок овалів як основний чи додатковий елемент. У першому разі запропонований малюнок свідчив про розвиненість у майбутнього вчителя практичного мислення, у другому – логічного, абстрактного.

Отримані результати засвідчили, що більшість (53,7%) респондентів характеризуються логічним мисленням, тобто належать до логіків. На їхніх малюнках запропонований ланцюжок овалів використовувався як додаток до основного малюнку (наприклад: людина залишає на снігу ланцюжок слідів, овали – хвіст птиці або тварини). 20,1% респондентів віднесли до



практиків (акцентування уваги на запропонованому ланцюжку – колос, китиця винограду, гілка з листям).

Важливість володіння практичним мисленням забезпечує успішну взаємодію з іншими, спільне виконання діяльності, відповідальність, акуратність, здатність виконувати великі обсяги роботи завдяки вмінню чітко організувати її і розподіляти всі справи, зважаючи на їх важливість і терміновість. Практики доволі рідко потрапляють у скрутні ситуації, оскільки заздалегідь розраховують кожний свій крок, надають перевагу планомірній діяльності.

Логіки виявляють негативне ставлення до рутинної діяльності, орієнтуючись на її творчий характер, що дає їм змогу виявити велику різноманітність ідей; вони не звикли планувати свої справи, розподіляючи їх рівномірно; продукування активності співвідноситься з натхненням.

Безумовно, що і в практиків, і в логіків є свої сильні сторони. Головне полягає в тому, щоб уміти ними користуватися. Зустрічаються люди, які однаковою мірою володіють абстрактним і конкретним мисленням. До таких респондентів належало 26,2% майбутніх учителів.

Більш сприятливим для розвитку педагогічного мислення вважали наявність практичного і змішаного типів мислення, яким володіла помітно менша кількість респондентів. При цьому встановлено, що практичне мислення більшою мірою властиве юнакам, логічне – дівчатам. Серед майбутніх учителів зі змішаним типом мислення гендерні відмінності не зафіксовані.

Уточнення отриманих результатів відбувалося за допомогою тесту «Сенсорик та Інтуїтивіст», стимульний матеріал якого містив довільний набір фігур, що створювали певну композицію. Завдання полягало в тому, щоб користуючись однією, двома або більшою кількістю фігур, намалювати людину. Інтерпретуючи результати виконання тесту, керувалися такими ознаками: виконання завдання за допомогою однієї, двох, трьох або чотирьох фігур свідчило про належність майбутнього вчителя до сенсориків (виконання завдання з урахуванням конкретних деталей, окремий розгляд кожної з них, базування на конкретних фактах, уникнення відволікання на узагальнення та абстрактність, спостережливість, увага до всього, що оточує, вмілий аналіз реальних подій); сприйняття довільної композиції як обличчя людини, домальовування деяких елементів свідчило на користь того, що майбутній учитель належить до інтуїтивістів (схильність до аналізу, звернення уваги не на конкретні деталі, а на їх сукупність,

швидке охоплення загальних рис, формулювання правильних висновків).

Більш сприйнятливими до педагогічного мислення вважали сенсориків, оскільки вони значною мірою орієнтовані на практичні дії, тоді як інтуїтивісти характеризуються схильністю до теоретизування. У відсотковому вимірі до сенсориків віднесли 21,2% майбутніх учителів (переважно юнаки), до інтуїтивістів – 78,8% майбутніх учителів (переважно дівчата). Ці результати корелювалися з результатами, отриманими за попереднім тестом, що підтверджувало їх вірогідність.

У структурі педагогічного мислення майбутнього вчителя важливе місце належить рефлексивному компоненту, рівень розвитку якого характеризується такими показниками, як: самооцінка, самоаналіз способів, прийомів і стилів свого педагогічного мислення з погляду його самостійності, гнучкості, реактивності та критичності.

Рефлексія – це звернення уваги суб'єкта на самого себе, на продукти власної активності, зміст і функції своєї свідомості, до складу якої входять усі особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), мислення, механізми сприйняття, ухвалення рішень, емоційного реагування, поведінкові шаблони, а також їх переосмислення [6].

Рефлексія начебто призупиняє, перебиває плин буденного життя, виводить людину за його межі у світ законів і цінностей, дає їй можливість «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, які «висвічуються» з аналізу його діяльності та її продуктів, оскільки суб'єкт активно проявляє себе в тих пріоритетних для нього галузях буття і способах діяльності, які властиві його індивідуальності» [9, с. 120].

У педагогічній діяльності рефлексія – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з наявною педагогічною ситуацією: учнями, колегами, умовами розвитку учасників педагогічної реальності, середовищем, змістом, педагогічними технологіями [7, с. 26].

Іншими словами, рефлексія як професійно значуща особистісна якість, невідривна від процесу педагогічної діяльності й становить важливу складову розвитку педагогічного мислення. Вона дає вчителю змогу організувати і фіксувати результат стану розвитку, саморозвитку, а також причини позитивної чи негативної динаміки цього процесу. Здатність педагога до рефлексії виступає механізмом переосмислення стереотипів свідомості, поведінки, спілкування, мислення, усвідомлення засобів, стереотипів діяльності, їх критичного та евристичного переосмислення, продукування



інновацій у різних аспектах професійної діяльності [5, с. 63].

Для діагностики розвитку педагогічного мислення за показниками рефлексивного компоненту застосовували методику «Діагностика рівня рефлексивності», що базується на теоретичних трактуваннях рефлексивності та інших особливостях цієї властивості, які узагальнюються у таких положеннях:

1. Рефлексивність як психічна властивість становить один із провідних аспектів інтегральної реальності, що пов'язана з рефлексією у цілому. Інші два модули – рефлексія в її процесуальному статусі та рефлексування, як особливий психічний стан. Ці три модули тісно взаємопов'язані та взаємодетерміновані, створюючи якісну визначеність, що позначається поняттям «рефлексія». Звідси випливає, що ті поведінкові й інтроспективні індикатори, в яких конкретизується теоретичний конструкт, а також твердження методики, враховують рефлексивність як психічну властивість, рефлексію як процес і рефлексування як стан.

2. Діагностика рефлексивності має враховувати диференціацію її вияву за спрямованістю. У цьому плані вирізняють два типи рефлексії, які умовно позначаються як «інтра- та інтерпсихічна» рефлексія. Перша пов'язана з рефлексивністю, як здатністю до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу, друга – із здатністю розуміти психіку інших людей, як передбачає поряд із рефлексивністю, як здатністю ставати на місце іншого, механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Загальна властивість рефлексивності містить обидва названі типи, а рівень її розвитку є похідним від них обох одночасно.

3. Прояв індикаторів рефлексивності передбачає врахування трьох основних видів рефлексії, в основу яких покладено «часовий» принцип: ситуативної рефлексії (забезпечує самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність співвідносити свої дії із ситуацією та їх координація відповідно до умов, що змінюються, власним станом); ретроспективної рефлексії (схильність до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і минулих подій); перспективної рефлексії (аналіз діяльності і поведінки, які передбачається здійснити, планування, прогнозування можливих наслідків [3, с. 45–57].

Текст методики складається з 27 тверджень, які треба було оцінити, спираючись на таку шкалу: 1 бал – зовсім неправильно; 2 бали – неправильно; 3 бали – скоріше неправильно; 4 бали – не знаю; 5 балів –

скоріше правильно; 6 балів – правильно; 7 балів – повністю правильно. Майбутніх учителів, які набрали більше 7 балів, відносили до високого рівня розвитку рефлексивності; тих, хто набрав бали в діапазоні від 4 до 7 – до середнього рівня; менше 4 балів – до низького рівня розвитку рефлексивності.

Узагальнення результатів дало змогу встановити, що до високого рівня розвитку рефлексивності, а отже, й до високого рівня розвитку педагогічного мислення за цим компонентом, належало 21,2% майбутніх учителів; до середнього рівня – 44,1% майбутніх учителів; до низького рівня – 34,7% майбутніх учителів. Виявлені деякі гендерні відмінності: для дівчат більш характерним є високий і середній рівні розвитку рефлексивності, тоді як для юнаків – низький рівень.

Щодо «часового» принципу встановлено, що ситуативна рефлексія властива 26,4% майбутніх учителів без будь-яких суттєвих гендерних відмінностей. Ретроспективна рефлексія характерна для 31,4% майбутніх учителів, більше третини яких становили дівчата. Перспективна рефлексія властива 42,2% майбутніх учителів, серед яких більше половини склали юнаки.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Педагогічне мислення майбутнього вчителя – це інтегративна характеристика, що базується на ґрунтовних знаннях щодо особливостей педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Його структура включає пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційний і рефлексивний компоненти.

Діагностика, яка проводилася на констатувальному етапі дослідження, спрямовувалася на встановлення домінуючого типу мислення майбутніх педагогів, а також властивого їм рівня рефлексивності. Встановлено, що серед респондентів переважають ті, які характеризуються логічним мисленням. Це свідчить, що у процесі навчання більше уваги приділяється розвитку саме цього типу мислення на шкоду практичному. Як наслідок, спостерігається обмеження майбутніх учителів власними логічними мисленнєвими схемами, ігнорування орієнтації на творчість. Для ефективного розвитку педагогічного мислення необхідне гармонійне поєднання логічного та практичного мислення, посилення уваги до формування творчого потенціалу майбутніх учителів. Ця теза повною мірою стосується й сенсорного та інтуїтивного типів мислення.



З'ясовано, що більшість майбутніх учителів не володіє належним рівнем розвитку рефлексивності, знижуючи їх здатність до самореалізації у педагогічній діяльності, зумовлюючи неадекватність самооцінки, невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, розпорошення уваги про професійно значущі якості та вміння, механізми їх розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів у системі роботи вищого педагогічного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубрик А.Р. Модель формування продуктивного педагогічного мислення вчителів гуманітарних дисциплін: психолого-педагогічні умови, критерії та рівні сформованості / А.Р. Зубрик // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 58–68.
2. Зубрик А.Р. Структура, особливості та умови формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів іноземних мов / А.Р. Зубрик // Наукові записки. Серія: Педагогіки. – 2010. – № 1. – С. 251–255.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Лісіна Л.О. Теоретичні основи формування педагогічного мислення майбутнього вчителя / Л.О. Лісіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2015/797-142506286.pdf>.
5. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – С. 62–66.
6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31–40.
7. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.Г. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.
8. Туринцева Л.В. Педагогічне мислення, як об'єкт дослідження психологічної служби / Л.В. Туринцева. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://VKhnpu_psychol.2013_46\(2\)_31.pdf](http://VKhnpu_psychol.2013_46(2)_31.pdf).
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с.