

**Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

На правах рукопису

ЧАЙКА Володимир Мирославович

УДК 378.14+371.132

**Теорія і технологія підготовки
майбутнього вчителя
до саморегуляції педагогічної діяльності**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант
Терещук Григорій Васильович,
доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
АПН України

Тернопіль 2006

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	22
§ 1.1. Характеристика базових понять.....	22
§ 1.2. Сутність досліджуваної проблеми в контексті загальнонаукових, діяльнісних та особистісно-зорієнтованих методологічних підходів.....	38
§ 1.3. Саморегуляція діяльності вчителя як проблема теорії його професійно-педагогічної підготовки і професійного саморозвитку	66
§ 1.4. Досліджуваний феномен як особистісна форма активності вчителя і вияв його суб'єктності.....	81
§ 1.5. Структура і функції саморегуляції професійної діяльності вчителя	103
Висновки до I розділу.....	122
РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	126
§ 2.1. Критерії і показники визначення рівнів готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності.....	126
§ 2.2. Стан готовності студентів-випускників до досліджуваного феномена	144
Висновки до II розділу	191
РОЗДІЛ III. КОНЦЕПЦІЯ І МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	196
§ 3.1. Основні підходи до розробки концепції і моделі системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності	196
§ 3.2. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі	213
§ 3.3. Зміст і напрями підготовки майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності	230
Висновки до III розділу	242
РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	247
§ 4.1. Організація і зміст дослідно-експериментальної роботи	249
§ 4.2. Ціннісно-цільова спрямованість навчального процесу на формування у майбутнього вчителя системи саморегуляції педагогічної діяльності ...	273
§ 4.3. Формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь як основи здійснення саморегуляції педагогічної діяльності.....	281

§ 4.4. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі	299
Висновки до IV розділу	315
РОЗДІЛ V. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА СИСТЕМИ ЙОГО ПІДГОТОВКИ	319
§ 5.1. Порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів	319
§ 5.2. Результати експериментального дослідження.....	337
Висновки до V розділу	349
ВИСНОВКИ.....	352
ЛІТЕРАТУРА	360
ДОДАТКИ.....	394

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Сучасні вимоги до вчителя і процесу його підготовки, які відображені у державних документах і законодавчих актах, зумовлені наявністю неусвідомлених елементів у професійних діях, феноменом “швидкого старіння” знань, процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі для проходження всіх етапів професійного становлення, що забезпечують формування у майбутніх учителів цілісного досвіду педагогічної діяльності. Це вимагає перегляду традиційних уявлень про розвиток особистості педагога, реалізації випереджувальних технологій його професійної підготовки.

Особливості педагогічної діяльності як пізнавального процесу зумовлені не тільки соціально-педагогічними цілями, нормативними документами, вимогами суб'єктів педагогічного процесу, але й можливістю вільного самовизначення, правом вибору власної концепції педагогічної праці і відповідальністю за прийняте педагогічне рішення. Учитель не тільки учасник міжособистісної взаємодії з учнями, він – організатор, який визначає її цілі, зміст, методи і форми, забезпечує досягнення результатів. Таким чином, навчання, в основі якого – міжособистісна взаємодія, є процесом регульованим і контрольованим. Рефлексивне управління передбачає розуміння очікувань та інтересів учня, регулювання діяльності з позицій його розвитку. Крім цього, рефлексивний характер педагогічної діяльності виявляється у сформованості умінь здійснювати її самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль, самооцінку. Отже, педагогічна діяльність, з одного боку – це рефлексивне управління навчально-пізнавальною діяльністю учня, а з другого – це рефлексивне управління власною діяльністю.

Результати аналізу емпіричних даних свідчать, що, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних елементів, педагогічна діяльність пов'язана з вирішенням великої кількості нестандартних, непередбачуваних

ситуацій, корекцією педагогічних дій, що спонукає вчителя до саморегулятивної діяльності, яка є сферою прояву його творчих можливостей.

У будь-якого вчителя зазвичай функціонують певні внутрішні елементи особистісної регуляції поведінки і діяльності, але у більшості фахівців (58%) професійні рішення не стають внутрішнім надбанням, результатом усвідомленого вільного вибору, оскільки в основному зорієнтовані на задані дидактико-методичні схеми та існуючі стереотипи. Як наслідок, 60,6% учителів не здійснюють цілеспрямованого аналізу результатів педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самопізнання і саморегуляції. Цьому часто не сприяє і робота представників шкільної адміністрації, яка не завжди спрямована на розвиток професійної активності вчителя, не стимулює його до самопізнання, не містить конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Утім, на важливість самоорганізації педагогічної діяльності вчителя вказували А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Ця проблема опосередковано відображена у синергетичному підході (Є. Князева, С. Кульневич, І. Пригожин та ін.); суб'єктному підході (Т. Березіна, І. Бех, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін.); у процесі дослідження питань педагогічного спілкування (А. Добрович, Г. Дяконов, В. Кан-Калик, Т. Яценко та ін.), впливу саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту (Т. Бондаревська, Д. Самуйленков, І. Синиця), особливостей вияву саморегуляції вчителя під час взаємодії суб'єктів системи "учитель-учень" (Н. Анікєєва, Н. Гордін, Н. Дьоміна, Я. Коломінський та ін.), формування навичок саморегуляції вчителя як аспекту самопізнання у процесі педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Миндикану, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков).

Окремі аспекти саморегуляції вчителя висвітлено також у працях, присвячених питанням його професійного самовиховання і формування педагогічної майстерності. В них саморегуляція розглядається як компонент

внутрішньої педагогічної техніки вчителя (В. Абрам'янов, М. Верба, О. Горська, С. Єлканов, І. Зязюн, Ю. Львова, Н. Тарасевич, Ю. Турчанінова).

Питання самоорганізації, самооцінки й самоаналізу педагогічної діяльності знайшли тлумачення у працях педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі, І. Волкова, А. Захаренка, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова.

Розробка системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (СРПД) потребує аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Узагальнюючи положення праць, в яких розкрито ці питання, можна виділити декілька напрямів:

- дослідження загальних психологічних аспектів розвитку особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.);

- розкриття основних проблем формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, Л. Романишина, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Степанюк, М. Фіцула, Р. Хмельюк, Б. Шиян та ін.);

- висвітлення значення самосвідомості в регуляції особистістю власної діяльності, в тому числі професійної (К. Абульханова-Славська, М. Борщевський, С. Васьковська, С. Вершловський, В. Козієв, Л. Мітіна, К. Платонов, М. Савчин, І. Чеснокова та ін.);

- експлікація сутності саморегуляції, обґрунтування функціональної системи підготовки вчителя та усвідомленої саморегуляції діяльності (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, Н. Бернштейн, Д. Богоявленська, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Ю. Миславський, А. Осніцький, А. Петровський, Г. Терещук).

Проблемі професійної підготовки вчителя в досліджуваному форматі приділяють увагу зарубіжні психологи і педагоги (Р. Бернс, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг, Т. Грегорі, Дж. Картер, М. Ліпмен, Л. Ратс та ін.).

Педагогічні аспекти саморегуляції учнів у процесі навчальної діяльності, технологію формування самокерування на різних вікових етапах розвитку школярів висвітлено у докторській дисертації М. Гриньової “Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів”. Педагогічним умовам формування саморегуляції учнів-старшокласників присвячена кандидатська дисертація В. Нагорної.

Результати аналізу процесу навчання студентів у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) свідчать про те, що майбутній учитель часто не здатний без сторонньої допомоги моделювати, організувати процес навчання, постійно відстежувати і виправляти свої помилки, знаходити оптимальні способи рішень, актуалізувати механізми професійного самопізнання, самоаналізу і саморегулювання. Серед основних вад традиційної системи підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми можна назвати такі: 1) спрямованість тематики занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідає завданням підготовки до самовдосконалення, самоорганізації, самооцінки, саморегуляції педагогічної діяльності, має в основному теоретичний характер і містить тільки окремі практичні питання; 2) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії недостатньо трансформуються у метод моделювання, програмування і діагностики процесу навчання, пояснення сутності і суперечливості педагогічних явищ і об’єктів не стають основою для прийняття конкретних рішень у процесі практичної діяльності; 3) навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні у форматі індуктивного шляху пізнання.

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів у педагогічних ВНЗ до

майбутньої професійної діяльності, з досвідом роботи вчителів дало змогу в контексті дослідження виявити низку зовнішніх і внутрішніх суперечностей, які об'єктивно мають місце у навчально-виховному процесі вищої школи і педагогічній діяльності вчителя, зокрема між:

- об'єктивно зростаючою потребою у вихованні “активного вчителя”, здатного самостійно аналізувати, оцінювати і регулювати власну діяльність, оволодівати системою професійних цінностей, знань і вмінь, та недостатнім рівнем сформованості професійної активності і рефлексивних механізмів у випускників педагогічних ВНЗ;

- необхідністю вирішувати складні нестандартні завдання, реалізовувати нові функції на рівні прийняття оперативних рішень, розробки альтернативних планів, мобільної їх корекції і традиційною системою професійно-педагогічної підготовки вчителя, яка часто формує репродуктивне мислення, прагнення працювати за шаблоном, інтелектуально-психологічну невідповідність до інноваційної діяльності;

- наявністю підсвідомих внутрішніх механізмів особистісної саморегуляції поведінки і діяльності та слабким розумінням сутнісних, змістових вимірів педагогічного процесу, власної діяльності і суб'єктивних станів;

- необхідністю усвідомлення перспектив свого саморозвитку і слабкою здатністю проектувати (ставити нові цілі, визначати новий зміст діяльності, критерії її результативності) і здійснювати відповідні зміни своєї особистості і діяльності, тобто відсутністю психологічної і теоретичної готовності до її саморегуляції.

Теоретичне і методологічне обґрунтування проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності залишається відкритим. Сучасні освітні процеси і тенденції зумовлюють необхідність створення цілісної системи підготовки майбутнього вчителя, яка б реалізувала традиційні і новаторські підходи до формування його професійної компетентності.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова розробка стали основою для вибору теми дисертаційного дослідження **“Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності”**.

Дисертаційне дослідження є частиною комплексної теми кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка **“Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін”**. Тема дисертації пов’язана з планом науково-дослідних робіт ТНПУ в дослідженні проблеми **“Забезпечення якості професійно-педагогічної освіти в умовах запровадження КМСОНП у вищу освіту України”** (№ 0105U003092) і затверджена на засіданні вченої ради ТДПУ (протокол №7 від 2.03.2004 р.). Тема узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 10 від 20.12.2005 р.).

Об’єкт дослідження – саморегуляція педагогічної діяльності як компонент теорії і практики професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – система підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Провідною **ідеєю** дослідження є положення про те, що цілеспрямоване формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як високого особистісного стандарту її здійснення і критерію ефективності забезпечує підготовку до творчого саморозвитку особистості і самоорганізації професійної діяльності.

Концепція дослідження характеризує основні компоненти педагогічної системи підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності і сприяє реалізації провідної ідеї. Вона містить такі положення:

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя враховує історичний розвиток вітчизняної освітньої системи, її сучасний стан та перспективні напрямки модернізації відповідно до вітчизняних і світових стандартів.

2. Розробка методологічних засад підготовки до СРПД здійснюється на основі взаємодії системного, синергетичного, діяльнісного, праксеологічного, гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, суб'єктного, акмеологічного і компетентнісного підходів, ієрархічної структури педагогічної діяльності вчителя, побудови моделей професійної діяльності та системи підготовки.

3. Професійна підготовка вчителя здійснюється з урахуванням особистісних, навчально-інформаційних, теоретичних і практичних факторів, вимог педагогічної діяльності, орієнтується на компетентність і конкурентну спроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь.

4. Якісну підготовку до СРПД забезпечує педагогічна система, яка передбачає формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності до досліджуваного виду діяльності, самоаналіз, самооцінку і самоорганізацію власної діяльності, здатність до неперервного професійного саморозвитку особистості. Розробленій педагогічній системі притаманні певні функції, які забезпечують її стійке функціонування. До таких функцій належать: загальні (навчальна, розвивальна, виховна) і специфічні (інформаційно-пізнавальна, дослідницька, самоосвітня).

5. Теоретичний компонент системи підготовки до СРПД визначає підсистему дефініцій, цілей, завдань, функцій, які розкривають сутність досліджуваного явища. Він будується на основі принципів: а) загальнодидактичних (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою); б) специфічних (суб'єктності

освітнього процесу; технологічності; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності; ускладнення професійних функцій).

6. Технологічний компонент передбачає визначення комплексу засобів формування основних компонентів готовності в умовах інтерактивної технології навчання на засадах особистісно-діяльнісного і системного підходів. Технологічний підхід передбачає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), фактори, етапи, критерії і показники визначення рівнів сформованості готовності до СРПД, відповідні психолого-педагогічні умови: ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватній структурі її саморегуляції.

7. Оцінювання ефективності підготовки до СРПД має системний характер, передбачає досягнення цілей, що адекватні загальним намірам професійно-педагогічного становлення, здійснюється на основі використання сучасних комп'ютерних технологій та засобів діагностики.

8. Реалізація концептуальних підходів забезпечує можливість характеризувати підготовку студентів як системний, багатофакторний, інваріантний феномен, як спеціально організований динамічний, інноваційний за своїм характером процес, побудований з урахуванням специфіки дидактико-управлінської діяльності вчителя, загальних і специфічних принципів, експериментально перевіреної технології, що адаптована до реальних умов професійного навчання майбутніх учителів.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції втілені в **загальній гіпотезі** про те, що ефективність процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя можна суттєво підвищити, якщо одним з її

системотвірних чинників буде формування готовності майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована у **часткових** положеннях, які передбачають, що досягнення високого рівня сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності можливе, якщо:

- процес формування особистості вчителя орієнтувати на узагальнену модель саморегуляції педагогічної діяльності;
- у змісті і структурі психолого-педагогічних дисциплін розробити підсистему понять про суть, функції, основні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності на основі діяльнісних і особистісно-зорієнтованих підходів, ціннісно-гуманістичної спрямованості;
- у майбутніх учителів формувати внутрішню потребу в оволодінні системою дидактико-технологічних знань, діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь, прагнення до рефлексії власної діяльності, її самоорганізації і професійного саморозвитку;
- процес формування готовності до СРПД здійснювати з урахуванням психолого-педагогічних умов підготовки та інтерактивної технології навчання;
- забезпечувати поетапне формування системи саморегуляції педагогічної діяльності через діагностику, оцінювання та управління процесом навчання студентів.

Відповідно до предмета, мети, концепції і гіпотези дослідження сформульовано основні **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів верифікувати і визначити сутність та зміст дефініцій, понять, концептуальних положень, які розкривають специфіку підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, обґрунтувати її структурно-функціональну модель.

2. Розробити комплексну діагностичну методику для визначення компонентів і рівнів готовності майбутніх учителів до саморегуляції професійної діяльності з позицій системного підходу.

3. Вивчити стан сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності.

4. Розробити концепцію та модель системи підготовки майбутнього фахівця до саморегуляції професійної діяльності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

5. Обґрунтувати та експериментально перевірити технологію і психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності в умовах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

6. Здійснити порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів у форматі досліджуваної проблеми.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є положення філософської та психолого-педагогічної науки про системну структурну характеристику особистості, багатоаспектну сутність її діяльності, взаємозалежність між розвитком особистості й адаптацією її навчально-пізнавальної діяльності, про людину як суб'єкта діяльності, спілкування і відносин (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Киричук, А. Леонт'єв, С. Максименко, М. Савчин); взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів, про єдність свідомості і діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Н. Талізін); про загальнодидактичні і технологічні аспекти у викладанні психолого-педагогічних дисциплін, інноваційні освітні технології (С. Архангельський, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Лозова, О. Мороз, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Г. Терещук та ін.); про теорію педагогічної майстерності і творчості вчителя (Є. Барбіна, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кічук, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін.); про саморегуляцію особистості, ставлення до діяльності і її самооцінку (А. Бодальов, І. Кон, Я. Міславський, І. Чеснокова та ін.); сучасні концепції виховання; Закон України "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

Для реалізації поставлених у дослідженні завдань, перевірки сформульованої гіпотези було використано комплекс **методів**:

теоретичні методи (метод категоріальних опозицій, системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення, проектування, абстрагування й класифікація) для обґрунтування концептуальних положень і моделі системи підготовки майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності;

емпіричні методи (анкетування, опитування, бесіда, спостереження, тестування, метод експертних оцінок, узагальнення досвіду роботи вчителів, самоаналіз, самооцінювання) використано з метою діагностики якості навчального процесу, рівня сформованості готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності;

педагогічний експеримент для перевірки ефективності системи підготовки майбутніх фахівців до досліджуваного феномену;

методи *математичної статистики* (t -критерій та χ^2 -критерій) для аналізу одержаних даних і з'ясування кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

Основні етапи та дослідно-експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося протягом 1991-2006 років і включало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі – теоретико-аналітичному (1991-1995 рр.) – проаналізовано філософську, психологічну і педагогічну літературу з проблеми організації самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності. Визначено сутність, структуру, функції й особливості СРПД вчителя, доцільність його підготовки до досліджуваного феномену, сформульовано базово-теоретичні положення, розроблено програму, окреслено робочу гіпотезу, визначено об'єкт, предмет, верифіковано мету і завдання дослідження.

На другому етапі – діагностико-пошуковому (1996-1998 рр.) – на основі констатувального експерименту конкретизовано критерії і показники, визначено рівні готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної

діяльності; вивчено стан сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності майбутнього фахівця до СРПД; уточнено основні концептуальні положення дослідження.

На третьому етапі – формувально-перетворювальному (1999-2004 рр.) – розроблено й апробовано модель системи і технологію підготовки до СРПД у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; обґрунтовано психолого-педагогічні умови підготовки до досліджуваного феномену; здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, аналіз проміжних результатів, контрольних зрізів, корекцію експериментальних технологій.

На четвертому етапі – підсумково-узагальнювальному (2005-2006 рр.) – здійснено порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів у річищі досліджуваної проблеми; здійснено системну обробку даних, зіставлено одержані експериментальні результати з метою і гіпотезою дослідження, сформульовано основні висновки і рекомендації щодо впровадження результатів дослідження в навчальний процес вищих педагогічних закладів, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Основна дослідно-експериментальна робота здійснювалася у ТНПУ ім. В. Гнатюка, Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського, Кам'янець-Подільському державному університеті. Всього дослідженням було охоплено 1410 студентів і 45 викладачів вищеназваних навчальних закладів, а також 250 учителів шкіл м. Тернополя, Тернопільської і Хмельницької областей, 25 керівників шкіл.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- розроблено *концепцію* підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як теоретичну основу підвищення ефективності навчання у вищих педагогічних навчальних закладах у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів;

- розроблено *модель структури* саморегуляції діяльності вчителя як педагогічного феномена, що містить дві підсистеми: особистість учителя як суб'єкта діяльності (психологічні особливості, емоційно-вольова сфера,

досвід), який формується у процесі онтогенезу; структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний, оцінювально-корекційний) та їх основні функції (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична). Встановлено, що структурні компоненти є сукупністю стійких педагогічних цінностей професійно-педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість, виділення функціональних компонентів характеризує процесуальну сторону саморегуляції педагогічної діяльності. Система саморегуляції педагогічної діяльності характеризується наявністю статичного (структура теорії, компоненти якої складаються із взаємозв'язаних категорій, понять, ідей, що відображають результати пізнання процесу навчання) і динамічного (розвиток дидактико-технологічних знань і вмінь, які забезпечують самопізнання і саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) аспектів;

- на основі структурно-функціональної моделі саморегуляції педагогічної діяльності науково *обґрунтовано модель підготовки* майбутнього вчителя до досліджуваного феномена, яка охоплює теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних (функціональних) компонентів. Система підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності передбачає формування його мотиваційної, теоретичної і практичної готовності, відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), загальні і специфічні принципи, підсистему дидактико-технологічних знань і діагностико-прогностичних, самоаналітичних та саморегуляційних умінь, психолого-педагогічні умови (ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення до діяльності, адекватної структурі саморегуляції), етапи підготовки (орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний),

підсистему критеріїв (ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-змістовий, дидактико-технологічний і оцінювально-корекційний) і показників визначення рівнів (елементарний, реконструктивно-інтуїтивний, творчий) сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності;

- *розроблено інтерактивну технологію* підготовки до саморегуляції, яка спрямована на формування рефлексивного мислення, мотивів та пізнавальних інтересів, забезпечує оволодіння дидактико-технологічними знаннями та діагностико-прогностичними, самоаналітичними і саморегуляційними вміннями в їх детермінованих зв'язках і залежностях. Евристичні програми саморегуляції і самоаналізу педагогічної діяльності, індивідуально-дослідні завдання, інноваційні методи, мультимедійні засоби навчання спрямовані на особистісно-орієнтовану форму та організацію самоосвіти, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;

- *обґрунтовано* положення про те, що формування готовності майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності як високого особистісного стандарту її здійснення і критерію ефективності є провідною метою їх підготовки у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Подальшого розвитку набули дефініції процесу формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (“саморегуляція”, “структура саморегуляції педагогічної діяльності”, “самоаналіз”, “самоспостереження”, “самоконтроль”, “самооцінка”).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- теоретично обґрунтовано *методологічні основи* побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, які забезпечують його спрямованість на підготовку студентів до саморегуляції педагогічної діяльності (ідеї системності, синергетичності, суб'єктності, саморозвитку, акмеологічності, аксіологічності, праксіологічності, компетентнісного підходу);

- обґрунтовано *загальні і специфічні* принципи, які є основою побудови педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД;

- виявлено *фактори підготовки* до діяльності саморегуляції: особистісний, навчально-інформаційний, теоретичний і практичний.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в розробці технології реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності, дидактичних матеріалів (планів, програм, посібників, методичних схем, пам'яток, евристичних програм), які можна використовувати під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, для розробки тестових методик, електронних версій навчальних курсів, семінарів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, проведення тренінгів зі студентами і вчителями з метою підготовки до саморегуляції професійної діяльності.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 504-40/03 від 23.06.2006 р.), Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (довідка № 10/56 від 03.11.2006 р.), Кам'янець-Подільського державного університету (довідка № 01/42 від 8.06.2006 р.), Ужгородського національного університету (довідка № 117 від 29.05.2006 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка (довідка № 312 від 12.06.2006 р.), а також Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/527 від 8.11.2006 р.), Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 58 від 20.06.2006 р.), Волочиської загальноосвітньої школи I-II ступенів № 3 Хмельницької області (довідка № 80 від 15.06.2006 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені у дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику “Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності” дисертантові, окрім загального редагування змісту, належить розділ “Педагогічний аналіз і самоаналіз”. У методичних рекомендаціях “Методика педагогічного стимулювання” особистим внеском здобувача є визначення особливостей використання методів педагогічного стимулювання, основних правил та умов їх успішного застосування. У програмі навчального курсу “Основи педагогічної майстерності” (2-е видання) автору належить визначення змісту

окремих тем: в курсі “Педагогічна техніка” – “Техніка педагогічного впливу”, в курсі “Методика виховної роботи” – “Майстерність педагогічного стимулювання”. У програмі навчального курсу “Педагогіка” (за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу) дисертанту належить модульне структурування змісту дидактики, розробка тематики індивідуально-дослідних завдань. У статтях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є такі аспекти: “Критерії і рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу” – визначення сутності навчально-пізнавальної діяльності студентів, основних критеріїв її ефективності; “Технології формування інтегративних якостей пізнавальної активності студентів” – визначення компонентного складу пізнавальної активності студентів у процесі професійного навчання; “Концептуальні основи визначення навчальних компетенцій майбутнього вчителя у процесі його професійного становлення” – обґрунтування основних підходів до формування моделі професійних компетенцій вчителя; “Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів” – систематизація психолого-педагогічних умов з позицій положень теорії діяльності, особистості, мети формування навчально-пізнавальної діяльності, системного підходу; “Діагностика мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів і вчителів-практиків до професійної активності” – визначення видів мотивів професійної активності майбутніх фахівців, шляхів їх формування; “Проблема формування компонентів змісту навчального матеріалу в професійній діяльності вчителя” – обґрунтування основних підходів до формування теоретичного, емпіричного і практичного складників змісту навчального матеріалу в педагогічній діяльності вчителя.

Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

На захист винесено такі положення:

1. Педагогічна концепція підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності базується на трьох концептах

(методологічному, теоретичному і технологічному) і спрямована на розвиток його суб'єктної позиції, самоаналіз і самоорганізацію діяльності.

2. Теоретична модель саморегуляції педагогічної діяльності відображає структурні компоненти (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний і оцінювально-корекційний) і їх функції (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична).

3. Система підготовки майбутнього вчителя до СРПД спрямована на формування його мотиваційної, теоретичної і практичної готовності та відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), загальні і специфічні принципи, психолого-педагогічні умови, етапи підготовки, підсистему критеріїв і показників.

4. Інтерактивна технологія підготовки до саморегуляції забезпечує оволодіння дидактико-технологічними знаннями і діагностико-прогностичними, самоаналітичними і саморегуляційними вміннями в їх детермінованих зв'язках і залежностях; передбачає реалізацію психолого-педагогічних умов.

Вірогідність і достовірність результатів дослідження забезпечується:

- концептуальною несуперечливістю та обґрунтованістю методологічних позицій, які ґрунтуються на філософських, психологічних і педагогічних ідеях аксіологічного, системного, суб'єктного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, праксіологічного підходів у розкритті сутності саморегуляції діяльності;

- системним підходом до вивчення предмета дослідження, поєднанням теоретичного, емпіричного і практичного рівнів дослідження, використанням методів, які відповідні меті і завданням дослідження, специфіці його окремих етапів, збором обґрунтованого масиву експертних даних і їх опрацюванням з використанням методів статистичного аналізу;

- підтвердженням одержаних теоретичних висновків результатами педагогічної практики, їх упровадженням в освітній процес ВНЗ України,

експертною оцінкою результатів навчання фахівцями в галузі теорії і методики професійної освіти, багаторічною апробацією основних теоретичних і методичних положень дослідження.

Апробація результатів дослідження здійснювалася у виступах із науковими доповідями та повідомленнями на пленарних і секційних засіданнях

- *міжнародних* науково-практичних конференцій і семінарів: “Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти” (Тернопіль, 1993), “Українсько-польський симпозиум” (Тернопіль, 1997), “Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти” (Київ, 2004), “Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб’єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції)” (Донецьк, 2004), “Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства” (Львів, 2005), “Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції” (Житомир, 2005); “Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України” (Хмельницький, 2006); “Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі” (Тернопіль, 2006);

- *всеукраїнських і міжвузівських* конференціях, семінарах і педагогічних читаннях: “Формування морально-професійної культури майбутнього вчителя” (Тернопіль, 1991), “Учитель національної школи” (Тернопіль, 1991), “Творча спадщина Яна Амоса Коменського і сучасність” (Львів, 1992), “Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти” (Переяслав-Хмельницький, 1992), “Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів” (Вінниця, 1992), “Формування у школярів естетичного ставлення до праці” (Тернопіль, 1995), “Духовність як основа консолідації суспільства” (Київ, 1999), “Інноваційні технології у процесі викладання історії” (Тернопіль, 2000), “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти” (Київ, 2001).

Матеріали дослідження обговорювалися й одержали позитивну оцінку на засіданнях вченої ради ТНПУ ім. В. Гнатюка, Інституту педагогіки і психології, кафедри педагогіки ТНПУ. Апробація також здійснювалася у виступах на нарадах, семінарах і курсах Інституту післядипломної освіти (Тернопіль, Запоріжжя), у роботі творчих груп учителів Тернопільської і Хмельницької областей, журі Всеукраїнського конкурсу “Класний керівник-2004”.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 50 публікаціях, в тому числі – 1 монографії, 4 навчально-методичних посібниках, 2 методичних рекомендаціях, 2 навчальних програмах (1 з грифом МОН України), 22 статті у фахових виданнях. Одноосібних праць – 38. Загальний обсяг особистого внеску становить 66 друкованих аркушів.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук “Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного аналізу” була захищена в 1990 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел (423 найменування, з них 31 іноземними мовами), 12 додатків. Загальний обсяг роботи – 463 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 358 сторінках. Дисертація містить 18 таблиць, 11 рисунків на 5 сторінках та додатки на 70 сторінках.

РОЗДІЛ І.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

§ 1.1. Характеристика базових понять

У процесі конкретизації сутності феномена “саморегуляція педагогічної діяльності” проаналізовано педагогічні і психологічні довідники, філософську літературу. Як свідчать результати аналізу цих джерел, у їх категоріально-термінологічному апараті немає визначення змісту цього поняття, а тому не розкриті шляхи його формування. Причиною цього, на нашу думку, є, з одного боку, домінування авторитарної, а не гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми організації навчально-виховного процесу у вищій школі, а з другого – розрізненість наукових даних і певна інформаційна прогалина щодо визначення сутності і змісту такого феномена. Саме це визначає науковий дискурс цього параграфа.

Відомо, що етап дослідження наукової проблеми відображає рівень теоретичного осмислення певної сфери об’єктивної дійсності, стан її понятійно-термінологічного апарату. В сучасних психолого-педагогічних студіях, що висвітлюють особливості педагогічної діяльності, з’явилася іншомовна термінологія, нові означники традиційних понять. До термінологічних конструкцій і словосполучень, використаних для позначення основних дефініцій нашого дослідження, належать поняття “саморегуляція”, “педагогічна діяльність”, “саморегуляція педагогічної діяльності”, “активність”, “самоаналіз”, “самооцінка”, “самоконтроль”, “самопостереження”.

Незважаючи на те, що вони широко використовуються у категоріальному апараті педагогіки, проте як категоріальні поняття ще не набули належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації. Про

це свідчить їх відсутність у довідково-енциклопедичній літературі загального та галузевого спрямування, у психолого-педагогічних словниках.

Термін (від лат. *terminus* – межа) – це слово або словосполучення зі спеціальним науковим значенням [314, 1316]; поняття – форма мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ [314, 1035]; а категорія (від грец. *katēgoria* – висловлювання, ознака) – найбільш загальне і фундаментальне поняття, яке утворилося як результат узагальнення розвитку пізнання і суспільної практики та відображає істотні, узагальнені властивості і відношення явищ дійсності і пізнання [314, 557].

Важливою передумовою аналізу системи саморегуляції педагогічної діяльності є тлумачення і верифікація сутності словосполучення “педагогічна діяльність”. Результати аналізу наукових джерел свідчать про відсутність цього терміна у філософській, психологічній, педагогічній довідковій літературі (енциклопедіях та словниках). Це є наслідком невизначеності і несформованості змісту цього поняття, яке часто вживають на інтуїтивному рівні, що породжує суперечливість у розумінні змісту і функцій педагогічної діяльності, її специфіки, яку, на нашу думку, можна характеризувати як ціннісно-орієнтаційна діяльність (трансляція, закріплення, розвиток суспільних та особистісно значущих систем цінностей); творчо-перетворювальна діяльність (удосконалення засобів, методів, умов роботи); організаційно-комунікативна діяльність (активні соціальні контакти, постійне взаємоінформування, емоційно-вольовий вплив учителя); психологічно напружена праця (передбачає високий ступінь інтелектуально-емоційної віддачі та вимагає здібностей до емоційної саморегуляції і готовності до пізнавальної роботи з інформаційними потоками). Ці особливості педагогічної діяльності знайшли відображення у працях С. Вершловського [78], Н. Гузій [99], Ю. Кулюткіна [178; 179; 189], А. Маркової [207; 208], Л. Мітіної [222; 223], Г. Сухобської [189; 231; 323], Є. Рогова [288].

Слово “регулювання” походить від латинського “*regulare*” та означає приводити в порядок, налагоджувати [170, 313].

Термін “саморегуляція” з’явився недавно. Для багатьох педагогів і психологів більш усталеним є термін “самостійність”, зміст якого виражає ступінь оволодіння діяльністю. Ще Я. Коменський [151], А. Дістервег [113] захищали погляд про необхідність створення умов для формування самостійності учнів, вказували на важливість їх самодіяльності в учінні і розвитку. Розвиток ідеї про самоуправління діяльністю знайшов відображення в гуманістичній психології [211; 212; 213; 287]. На сучасному етапі термін “саморегуляція” використовують різні галузі наук. У філософії це поняття означає “саморух” світу, відхилення будь-якого предмета, явища, процесу “від самого себе” і “повернення до самого себе” у прагненні “збігтися з самим собою” [334; 335, 590].

У фізіології поняття “саморегуляція” означає доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації і складності. І. Сеченов [304] сформулював ідею про здатність живого організму до саморегуляції, що започаткувало рефлексологічний напрям у психології і педагогіці. На сучасному етапі положення рефлексології (якщо формувати відповідні умовні рефлекси, то можна успішно виховувати людину) використовує теорія навчання і виховання.

М. Амосов [14], П. Анохін [21; 22], М. Бернштейн [39], І. Павлов [249] вважали, що саморегуляція притаманна будь-якій біологічній системі. На думку І. Павлова, людина є системою найвищою мірою саморегульованою, здатною саму себе підтримувати, відновлювати, виправляти, вдосконалювати, тобто зберігати стабільні параметри при дії зовнішніх сил. Саме І. Павлов одним з перших ввів у науковий обіг поняття “самоуправління” (1916 р.) і відстоював думку про необхідність розгорнути дослідження, які будуть сприяти розумінню нас самих і розвинутих у нас здібностей [249]. Ж. Піаже стверджував, що будь-яка біологічна координація прагне до рівноваги, яка досягається за допомогою регулювання і саморегулювання, являє собою компенсаційні механізми, що діють за допомогою передбачення, а також зворотного зв’язку [266, 46]. Отже, будь-

який організм є лише саморегульованою системою, яка завжди залежить від середовища, що є джерелом збереження власної ідентичності.

Таким чином, вивчення особливостей регуляції біологічних систем забезпечує можливість визначити сукупність основних засобів, які формують компоненти регуляції мислительної діяльності і її саморегуляції.

У психології “саморегуляцію” характеризують як процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості та пов’язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій [273]; як здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки [272, 314]. Зазвичай структура саморегуляції містить: 1) суб’єктивну мету довільної активності; 2) модель значущих умов діяльності; 3) програму виконавських дій, яка узгоджена з умовами; 4) контроль та оцінку досягнутих результатів, на основі яких приймається рішення про корегування діяльності [170, 314].

У сучасній психолого-педагогічній літературі проблема психічної саморегуляції у професійній діяльності розглядається як складне багатоаспектне явище, яке існує в єдності енергетичних, динамічних, змістових аспектів.

Іноді розрізняють моральну, мотиваційну, інтелектуальну, вольову, емоційну саморегуляцію. Так, на думку М. Савчина, “саморегуляція за своєю природою – це моральна регуляція. Особистість повинна знати не лише моральні вимоги, моральні норми і формально їх виконувати, а й усвідомлювати, приймати, відчувати об’єктивну необхідність і особистісний смисл цих моральних вимог і приймати їх як свої власні. Суттєва особливість моральної регуляції – єдність об’єктивного значення й особистісного смислу моральної вимоги, в ідеалі – їх збіг” [295, 123]. Дослідник вважає, що основним чинником саморегулювання життєдіяльності, становлення особистості, її розвитку і саморозвитку є Я-концепція. Саме вона забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення своєї суті до особистісного ідеалу [294, 274].

На думку С. Рубінштейна, цілісність, системність психічних процесів виявляється у нерозривній єдності із зовнішнім світом: “будь-яка зовнішня матеріальна діяльність людини вже має в собі психічні компоненти (явища, процеси), засобами яких здійснюється її регуляція” [290, 253.]. Водночас Л. Виготський вважав діяльність основним способом та умовою психічного розвитку людини, а регуляцію – вищою формою активного пристосування природи до власних потреб [83]. Характеризуючи діяльність, Б. Ломов зазначав, що психологія розкриває механізм психічної регуляції діяльності, тобто ті процеси, які забезпечують її адекватність предмету, засобам та умовам [192].

Іноді саморегуляцію характеризують як мимовільний психічний процес [299], що здійснюється поза межами мислительної діяльності. На противагу цьому деякі дослідники [70; 71] саморегуляцію діяльності розуміють як керування людиною власними діями, як результат її вольових зусиль. Однак багато вчених дотримуються погляду про те, що людська діяльність регулюється єдністю свідомих і несвідомих психічних феноменів, є сукупністю довільних і мимовільних елементів єдиної системи цілісного психічного саморегулювання [147].

Нові можливості у вивченні проблеми вольової поведінки людини відкриває регуляційний підхід у психології, суть якого полягає в тому, що замість розрізненого, ізольованого вивчення психічних процесів (мислення, увага, сприймання, пам'ять, уява) необхідно системно досліджувати механізми, які беруть участь у регуляції діяльності і соціальній поведінці людини. Цей шлях, на думку В. Чудновського, забезпечує можливість розглядати волю “як певний засіб, інструмент, який використовує особистість, подібно тому, як є м'язи, завдяки яким людина здатна піднімати тягар” [369]. Воля, насамперед, пов'язана з активністю особистості і стійкістю її спрямованості. На думку О. Осніцького, “залучення ціннісних основ до розв'язання завдань саморегуляції діяльності становить первинну основу вольового зусилля” [246, 57].

С. Рубінштейн вважав, що будь-яка здібність людини складається з двох основних компонентів – системи операцій, за допомогою яких здійснюється діяльність, і тих психічних процесів, які забезпечують виконання операцій і процеси регулювання. При цьому процес регулювання учений вважав “ядром” або загальним компонентом розумових здібностей [290].

Основою саморегуляції особистості і діяльності є рефлексія як усвідомлення суб’єктом своїх дій і встановлення зворотного зв’язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. Рефлексія як процес мислення є основою розвитку особистості, її самосвідомості, вона відображає єдність самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції поведінки і діяльності. На думку І. Беха [43], розвиток рефлексії корелює зі здатністю індивіда спостерігати й аналізувати навколишні його речі та явища. Особливістю рефлексії у навчальній діяльності є її інтелектуальна спрямованість на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планувати і організовувати процес учіння.

Педагогічні аспекти саморегуляції навчальної діяльності учнів висвітлені в дослідженнях Г. Щукіної. На її думку, становлення особистості учня в навчальному процесі обумовлено зміною його регулятивних механізмів (зовнішніх і внутрішніх), а “рівень саморегуляції – основний показник і механізм особистості, яка формується” [379, 16]. Процес саморегуляції учня, як вважає Г. Щукіна, забезпечує важливі особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес, які допомагають усвідомленню свого руху (“вирішив сам”, “зробив не гірше за інших”, “здогадався”, “підказав учителю”, “допоміг товаришу” тощо) [379, 16].

Саморегуляція педагогічної діяльності надає їй нової якості, високий особистісний стандарт здійснення, збагачує суб’єктний досвід самоорганізації завдяки випереджувальному відображенню дійсності і нових форм самопізнання, самооцінки, самоаналізу і самоконтролю. Сформованість саморегуляції педагогічних дій розширює внутрішню свободу вчителя, забезпечує можливість виявити свою самостійність.

Логіка дослідження вимагає виявити сутність поняття “саморегуляція педагогічної діяльності”.

У виборі одиниць аналізу змісту та структури цього феномена враховано положення системного підходу про те, що:

- одиниці аналізу цього феномена повинні бути структурним утворенням, яке побудоване на взаємозв'язках його складників;
- вони, зберігаючи властивості цілого, володіють здатністю до достатньо автономного розвитку і саморозвитку;
- одиниці аналізу цього феномена мають розкривати його предметний зміст та вказувати напрямки динамічних тенденцій.

Ураховуючи принцип єдності свідомості і діяльності, розроблений С. Рубінштейном, ми спиралися на акмеологічне тлумачення особистісно-діяльнісної природи категорії саморегуляції. Результати досліджень учених-акмеологів [3; 19; 20; 55; 110; 205] переконують у тому, що компетентність фахівця необхідно вивчати в його діяльнісних та особистісних виявах, оскільки у професійній діяльності особистість розвивається, відповідно до цього засвоюються не лише способи і алгоритми вирішення професійних завдань, не лише вдосконалюється система професійних умінь і навичок, а й набуваються нові знання, розширюється світогляд, розвиваються складні загальні та спеціальні можливості, зміцнюються індивідуально-ділові професійно важливі якості, що змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути засвоєні.

Згідно із зазначеними підходами сутність та зміст категорії “саморегуляція діяльності” розглядаємо в єдності особистісних та діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а модель саморегуляції конкретизується саморегуляцією педагогічної діяльності і саморегуляцією особистості педагога.

Словосполучення “саморегуляція педагогічної діяльності” активно використовується у психолого-педагогічних працях, проте здебільшого на емпіричному рівні, а в категоріальному апараті теоретичної педагогіки воно

ще недостатньо розроблене. Це поняття введено в науковий обіг О. Конопкіним [156], а останнім часом конкретизується у ряді спеціальних досліджень [66; 67; 98; 232]. У підходах учених до його осмислення простежується певна еволюція поглядів.

Визначення сутності саморегуляції у різних понятійних системах свідчить про складність самого явища та феномена “саморегуляція педагогічної діяльності”, наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій, що розроблені комплексом різних наук – філософією, фізіологією, психологією, професійною педагогікою тощо. На основі цих характеристик доцільно вибудувати категоріально-понятійний конструкт, який би не тільки експлікував логічні взаємозв’язки, а й створював ієрархію понятійних рядів. Для цього використано *метод категоріальних опозицій*, який передбачає розгляд термінів, понять, категорій тільки у їх взаємовідношеннях, співвідношенні між собою [99, 87]. Цей метод забезпечує можливість визначити понятійні ряди у дослідженні феномена “саморегуляція педагогічної діяльності”, найбільш загальні системотвірні поняття поряд із термінами меншої міри узагальненості. В дослідженні вважаємо за доцільне вивчати сутність і зміст саморегуляції педагогічної діяльності через аналіз категоріальних опозицій “педагогічна діяльність – суб’єкт педагогічної діяльності – саморегуляція педагогічної діяльності – професійна компетентність”.

Феномен саморегуляції педагогічної діяльності розглядаємо в діалектичній єдності виявів діяльнісного й особистісного та відповідно визначається поняттями “саморегуляція діяльності” і “саморегуляція особистості”. Саморегуляція діяльності трактується як якісна характеристика її суб’єкта, що відображає високу компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дає змогу працювати із високою продуктивністю.

Саморегуляція особистості характеризує суб’єкта діяльності і характеризує високий рівень розвитку професійно важливих та

індивідуально-ділових якостей, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. На думку Н. Гузій, динаміка розвитку професійної діяльності й особистості фахівця двобічна. З одного боку, діяльність впливає на людину, сприяє формуванню професійно значущих якостей, професійного типу особистості, стимулює потенційні можливості, а з другого – може і блокувати їх, закріплювати небажані властивості [99, 104-105].

Розглянуті характеристики дефініції саморегуляції педагогічної діяльності поза залежністю від її виду і специфіки є загальними інваріантами для визначення ефективності роботи, до яких належать розвиток інтуїції, образна сфера, вміння приймати і реалізовувати рішення.

Вивчення результатів дослідження педагогів-класиків і сучасних учених свідчить, що існують різні підходи щодо визначення змісту понять “саморегуляція”, “професійна саморегуляція педагога”, “саморегуляція педагогічної діяльності”. Опосередковано характеристики цих понять знайшли відображення у синергетичному підході (С. Кульневич [177], І. Пригожин [271] та ін.); суб’єктному підході (І. Бех [44; 45; 47], В. Слободчиков [312] та ін.).

Проблему формування навичок саморегуляції вчителя як механізмів самопізнання у процесі педагогічній діяльності досліджували Н. Кузьміна [175; 176], В. Миндикану [230], Д. Ніколенко [235], В. Сластьонін [308; 311], Ю. Турчинова, О. Щербаков [376]; важливого значення саморегуляції вчителя в процесі педагогічного спілкування надавали А. Добрович, Г. Дьяконов, В. Кан-Калик [137; 138], Т. Яценко [390]; виявляли вплив саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту Е. Бондаревська [61; 62; 63], Д. Самуйленков, І. Синиця [305]; Ю. Бабанський [29] і І. Раченко [284] визначали особливості пошуку прийняття і реалізації педагогічних рішень в професійній діяльності вчителя; досліджували особливості вияву саморегуляції вчителя під час взаємодії суб’єктів системи “учитель-учень” Н. Анікеєва, Л. Гордін [90], Н. Дьоміна, Я. Коломінський,

М. Шульц. О. Мороз [228], В. Омеляненко вважали, що оволодіння саморегуляцією – це оволодіння навичками психотехніки.

Значення саморегуляції у формуванні об'єктивного ставлення вчителя до педагогічної діяльності, умінь її самоаналізу і самовдосконалення під час навчання та виховної роботи висвітлено у працях педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі [13], І. Волкова [80], А. Захаренко, Є. Ільїна [132], С. Лисенкової [258], В. Шаталова [370].

Зазвичай під саморегуляцією вчителя розуміють створення ним бажаних або потрібних станів, які забезпечували б ефективність педагогічних дій [255]. Техніка саморегуляції передбачає уміння керувати внутрішнім станом, створювати психологічно комфортну атмосферу під час педагогічної взаємодії, розвиток рефлексії, витримки, здатності до самоаналізу, самоконтролю, самоорганізації.

Шляхи формування системи саморегуляції внутрішніх станів у професійній діяльності вчителя, методи і прийоми саморегуляції висвітлено у працях Р. Хмелюк [345], А. Вострікова. Велика кількість праць присвячена побудові системи прийомів саморегуляції на основі аутогенного тренування, активної саморегуляції, психорегулювального, емоційно-вольового тренінгів, чотирьохелементної релаксації (К. Абульханова-Славська [4; 5], Л. Гессен, В. Рожнов, О. Чебикін [365], Й. Шульц) і самооцінки як необхідної внутрішньої умови регуляції поведінки і діяльності (Л. Захарова, І. Чеснокова [367]).

У працях психологів К. Абульханової-Славської [3; 4; 5], А. Петровського [261; 262; 263] представлена діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації і саморегуляції. Важливі елементи “Я-концепції” і проблеми її становлення розглянуті в дослідженнях Р. Бернса [38] та І. Кона [153]. У працях А. Маслоу [211; 213], К. Роджерса [287] досліджено проблеми самоуправління процесами самореалізації, важливі умови їх оптимізації. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини на своєму життєвому шляху у свій час досліджували С. Рубінштейн [290; 291];

292] і Л. Виготський [83]. Успішно вивчали важливий аспект самоздійснення підростаючої особистості Л. Божович [56; 57], Д. Ельконін [382].

Сучасна педагогічна наука трактує проблему саморегуляції як самоздійснення, самоорганізацію особистості у творчій діяльності. У працях В. Андрєєва [18], В. Загвязинського [121; 122], В. Кан-Калика [137; 138], М. Нікандрова [138] виявлено тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності та їх динамікою через самоаналіз різних видів креативної діяльності. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної і творчої діяльності в сучасних умовах розробляють І. Бех [42; 43; 44; 45; 46; 47], І. Зязюн [127; 128; 129], О. Киричук [141], О. Коберник, В. Радул та ін.

На думку М. Гриньової, суть саморегуляції полягає у здатності особистості долати прагнення до задоволення миттєвих потреб в інтересах об'єктивно і суб'єктивно більш цінних, але віддалених у часі і просторі цілей [97, 17].

Саморегуляція педагогічної діяльності як її мислительний вид виникає в результаті інтеріоризації, тому вона є різновидністю внутрішньої діяльності, специфіка якої обумовлюється особливостями змісту об'єкта, що підлягає вивченню і регулюванню. Водночас, такі функції, як організація, планування, регулювання, контроль формуються на основі внутрішньої діяльності, тобто в результаті екстеріоризації.

Саморегуляція педагогічної діяльності повинна здійснюватися на основі всебічного вивчення внутрішніх зв'язків, які характеризують сутність того чи іншого педагогічного процесу, пізнання діалектики явища і сутності. Ефективність регулювання власної діяльності залежить від дотримання вимог системи принципів, які відображають закономірності процесу наукового пізнання. Основними принципами СРПД є принципи самостійності, об'єктивності, системного підходу, головної ланки, цілеспрямованого планування, конструктивності та ін.

Аналізуючи наявні в науковій літературі трактування поняття саморегуляції педагогічної діяльності, слід зазначити розвиток тенденцій до моделювання структури цього феномена, виділення різних діяльнісних і

особистісних характеристик як його сутнісних сторін. Водночас має місце неоднозначність у визначенні сутності і змісту саморегуляції, яка обумовлена наявністю великої кількості близьких за семантичним значенням понять і термінів, що використовуються для характеристики високої якості педагогічної діяльності, слабким обґрунтуванням співвідношення діяльнісних та особистісних аспектів. На нашу думку, досліджуваний феномен необхідно розглядати в діалектичній єдності виявів діяльнісного та особистісного.

Отже, саморегуляція – це здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Вона реалізується в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від особистісних якостей суб'єкта і його звичок в організації власних дій [170, 314].

Саморегуляція педагогічної діяльності – процес, зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов протікання діяльності, програмувати власні педагогічні дії, здійснювати їх корекцію і самоаналіз, корегувати свої психологічні можливості відповідно до вимог професійної діяльності, на основі чого реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості, самоорганізовувати та впорядковувати дії, засоби і способи діяльності. Оскільки СРПД – це процес аналізу, пошуку, вибору, зіставлення, порівняння й оцінки різних варіантів навчання й виховання учнів, то його необхідно характеризувати як мислительний процес.

Саморегуляцію педагогічної діяльності доцільно розглядати як структуровану педагогічну систему, що складається з різних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають виявлення і теоретичного моделювання, а також знаходження системотвірних чинників для педагогічного управління процесами формування її компонентів. Науковий пошук системних якостей та системотвірних чинників повинен

бути комплексним, урахувати діяльнісний та особистісний аспекти, інтегративні властивості суб'єкта діяльності.

На нашу думку, саморегуляція педагогічної діяльності – відносно самостійна система, і цей феномен є особистісним утворенням, що являє собою найвищий рівень професійної компетентності, який характеризується діалектико-інтегрованою єдністю дидактико-технологічних знань, умінь, навичок, цінностей, власного досвіду, які спрямовують і корегують власну педагогічну діяльність.

Результати аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку і самопізнання вчителя дають змогу констатувати, що для виокремлення основних характеристик й ознак саморегуляції як пояснювальної інструментарій доцільно використовувати поняття, які семантично близькі та мають смислові перетинання: самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самоспостереження. Названі вище терміни є подібними, оскільки перша частина “само” вказує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина, друга – характеризує специфіку і своєрідність цієї діяльності: оцінити себе, проаналізувати свою діяльність, спостерігати за собою, контролювати себе. На нашу думку, поняття “саморегуляція” щодо вищезазначених понять є більш загальною категорією, яка відображає систему педагогічних дій, що охоплюють моделювання навчально-виховного процесу в цілому і його основних елементів (завдання, зміст, методи, форми), реалізацію програми і самооцінку результатів за конкретними критеріями.

Психологи [11; 153; 311; 367] розглядають самопізнання як складний, інтегративний психічний процес, який протікає на різних рівнях: самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка. У практичній діяльності педагога, як свідчать результати їх досліджень, окрім усвідомлених, є неусвідомлені аспекти діяльності. Як тільки ті чи інші способи діяльності упроваджуються в реальну практику, вони на рівні індивіда починають функціонувати на підсвідомому рівні, автоматично. Тому в багатьох аспектах власна педагогічна діяльність не усвідомлюється

учителем, позбавляється його уваги й оцінки. Учитель часто не може визначити особливості свого індивідуального стилю, процес формування якого в багатьох аспектах є стихійним та неусвідомленим.

Інші дослідники (Ю. Львова) стверджують, що людина здатна адекватно себе оцінити, і що самоаналіз властивий самій природі вчительської праці [196].

На нашу думку, у кожного вчителя своєрідно може виявлятися міра усвідомлення і розуміння себе, власної діяльності. Це обумовлено комплексом індивідуально-психологічних властивостей особистості, розвитком абстрактно-логічного мислення, аналітичними здібностями, рівнем потреби в самопізнанні. Не викликає сумніву й те, що учитель у процесі діяльності свідомо чи інтуїтивно здійснює самоконтроль, саморегуляцію, які як додатковий елемент зворотнього зв'язку організують його (учителя), корегують діяльність, сприяють розвитку рефлексивного мислення.

Важливим елементом самопізнання є самоаналіз, який забезпечує можливість визначити причиново-наслідкові зв'язки одержаної про себе інформації. Самоаналіз спрямований на конкретні вияви особистості в навколишньому світі і, таким чином, розвиває її активність.

Самоаналіз як загальнонауковий термін має велику кількість значень і смислових відтінків, виконує подвійну функцію, позначаючи процес самоаналізу і результат цього процесу. Як науковий термін, "самоаналіз" не має "офіційних" визначень. Нема відповідних статей ні в БСЕ, ні в філософській енциклопедії, ні в психологічних словниках. Хоча інші терміни в них визначаються через самоаналіз як родові поняття (наприклад, самооцінка). Відсутність системи уявлень про структуру аналітичних явищ призводить до того, що всі вони позначаються одним словом "самоаналіз" без додаткових диференційованих уточнень. Самоаналіз як мислительний процес протікає у формі внутрішньої мови, він спрямований на себе, але його висновки і рекомендації екстеріоризуються, тобто мають вихід у власну практику.

Рушійною силою і джерелом самоаналізу є потреба вчителя у самовдосконаленні. Об'єктивною причиною, яка породжує цю потребу, є зовнішні вимоги, які пред'являються вчителю з боку керівників школи, учнів та їх батьків. Під час самоаналізу перед учителем відкриваються такі аспекти діяльності, які при зовнішньому спостереженні часто приховані.

Складність та багатоаспектність процесу самоаналізу, його динамічний комплексний характер, а також наявність великої кількості зв'язків з іншими видами педагогічної діяльності обумовлюють необхідність його характеристики з позицій системного підходу. Системність самоаналізу виявляється в умовах пошуку причин невдач учителя. Йдучи від наслідків (незасвоєне правило, несформоване вміння тощо), учитель аналізує власну діяльність як систему.

Самоаналіз здійснюється не тільки у процесі педагогічної діяльності, але й після її завершення. Мета самоаналізу також безпосередньо включається в мету педагогічної діяльності, відповідним чином змінюючи її смисл і характер. Залежно від цільової установки визначається вибір методів самоаналізу. Логіка їх застосування передбачає такі взаємопов'язані дії: 1) співвіднесення рівня розвитку власної діяльності та особистості з професійними вимогами; 2) конкретизація мети і завдань самоаналізу з урахуванням професійних вимог; 3) самоспостереження, самоаналіз власної діяльності; 4) самооцінка одержаних результатів, зіставлення їх з очікуваними, внесення необхідних коректив.

Самоспостереження – це спостереження за внутрішнім планом власного психічного життя, яке дає змогу фіксувати її основні вияви (думки, почуття, емоції тощо). Самоспостереження виникає у процесі спілкування, засвоєння соціального досвіду і засобів його осмислення. Самоспостереження відіграє також важливу роль у формуванні самосвідомості і самоконтролю особистості [170, 312]. Ефективність самоспостереження передбачає наявність уміння фіксувати в пам'яті результати спостережень за власною діяльністю.

Самоконтроль – важливий компонент свідомої вольової саморегуляції поведінки і діяльності, що виявляється в усвідомленні своїх особистісних станів і дій, в узгодженні їх зі встановленими вимогами, правилами чи нормами. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та їх виправленні. Завдяки самоконтролю педагог здатний, корегуючи власні дії, реалізувати виконання поставленої мети [89, 296].

Важливу роль у процесі самоконтролю особистості і саморегуляції діяльності відіграє самооцінка, яка дає змогу правильно усвідомити власні можливості і критично прогнозувати результати діяльності, є важливим компонентом самосвідомості, засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона є важливим регулятором поведінки і впливає на ефективність діяльності. Самооцінка як компонент Я-концепції особистості тісно пов'язана з рівнем намагань людини, тобто ступенем складності цілей, які вона ставить перед собою. Якщо є неузгодженість між намаганнями і реальними можливостями людини, то вона починає неправильно себе оцінювати, і як результат – поведінка стає неадекватною [170, 313]. Від рівня самооцінки залежить активність особистості, міра її самодіяльності, прагнення до самореалізації.

Для розуміння сутності самооцінки і шляхів її формування необхідно зіставляти образ реального “Я” з образом ідеального “Я”, здійснювати інтеріоризацію соціальних реакцій на людину, оцінювати успішність своїх дій і виявів крізь призму ідентичності [339]. Незалежно від того, що лежить в основі самооцінки – особисті судження, інтерпретація суджень інших людей, ідеали тощо, вона завжди має суб'єктивний характер. У процесі розвитку самооцінка стає більш незалежною від реакцій оточуючих і навіть від реальних результатів діяльності. Стійка самооцінка завжди має тенденцію до самопідкріплення, в її основі – особисті цінності, ідеали, задані стандарти.

У праці І. Чеснокової самооцінка характеризується як фіксація результату пізнання себе. Вона інтерферує зі змістом поняття “образ Я”. Водночас основна функція самооцінки, на думку дослідниці, полягає в тому,

що вона є необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності [367].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатню розробку теоретичних основ проблеми саморегуляції, що позначилось на стані наукових досліджень процесу підготовки майбутнього вчителя щодо досліджуваного феномена. На нашу думку, розглянута вище понятійно-термінологічна система характеризує явище саморегуляції педагогічної діяльності як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти.

§ 1.2. Сутність досліджуваної проблеми в контексті загальнонаукових, діяльнісних та особистісно-зорієнтованих методологічних підходів

Методологічне забезпечення будь-якого дослідження полягає у визначенні закономірних зв'язків об'єктів, що вивчаються, сукупності ідей, цінностей, принципів, теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування його логіки, структури, програми, системи методів і засобів.

Філософський рівень дослідження ґрунтується на положеннях діалектики про трансформацію кількісних змін у якісні новоутворення особистості, співвідношення явища і причини, конкретного й абстрактного, змісту і форми, сутнісного та належного, емпіричного й теоретичного, загального, особливого й одиничного, необхідного й випадкового як детермінант виникнення, формування і розвитку процесів і явищ, що досліджуються. Встановлюючи взаємозв'язок, взаємодію, співвідношення педагогічних явищ, які відображаються вищезазначеними категоріями, можна визначити суттєві для навчального процесу зв'язки, які є об'єктом педагогічного аналізу і регулювання в діяльності вчителя.

Методологічні основи дослідження визначалися відповідно до міждисциплінарного змісту явища саморегуляції педагогічної діяльності, що має безпосередні та опосередковані зв'язки із загальною, віковою,

педагогічною психологією, загальною та професійною педагогікою, історією педагогіки, з педагогікою школи та теорією професійно-педагогічної підготовки. Результати наукових досліджень з різних галузей наук забезпечили можливість вивчати феномен саморегуляції педагогічної діяльності в системі наукових знань, з урахуванням їх сучасного рівня розвитку, теоретично інтерпретувати результати емпіричної та експериментальної роботи.

До загальнонаукових методологічних підходів, які використано в дослідженні, належать системний і синергетичний. До діяльнісних та особистісно-орієнтованих підходів належать діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний.

Вагомий внесок у розвиток загальної теорії систем зробили В. Афанасьєв [28], І. Блауберг [48; 49], Г. Щедровицький [374; 375], Е. Юдін [385].

Уявлення про цілісність і системний характер педагогічних явищ і процесів відображено у працях П. Каптерова, А. Макаренка [199], В. Сухомлинського [324], С. Шацького. Важливих результатів у розробці педагогічної системології досягли С. Архангельський [25], Ю. Бабанський [29; 30; 253], В. Беспалько [40; 41], Т. Ільїна, Ф. Корольов [161], Н. Кузьміна [173; 174; 175] та ін. Ф. Корольов стверджував, що педагогічні явища належать до складних систем і мають такі особливості, як цілісність (підпорядкованість усіх частин складної системи загальній меті); вплив змін одного параметру на всі інші; необхідність наукового обґрунтування керівництва такими системами [161]. Ю. Бабанський наголошував на тому, що для методології педагогічних досліджень і під час вивчення педагогічних явищ необхідно застосовувати системно-структурний підхід, суть якого полягає не у вивченні суми складових явища, а в аналізі “розчленованої” цілісності [253, 24].

Взаємозв'язок фактів і явищ педагогічного процесу, взаємодія ситуацій, компонентів навчання і виховання об'єктивно вимагає всебічного

аналізу всієї системи, що можливо за умови конструювання аналітичної діяльності вчителя як динамічної системи. Формування системного мислення сприяє умінню варіативно будувати і корегувати професійну діяльність, віднаходити оптимальні поєднання педагогічних засобів, форм і методів роботи. Системний самоаналіз навчально-виховного процесу є основою регулювання власної педагогічної діяльності, збільшує міру доцільності професійних дій, зменшує елемент стихійності.

Дотичними до проблеми формування готовності до саморегуляції діяльності як системного утворення є питання цілісності професійно-педагогічної підготовки як системного об'єкта, який доцільно вивчати за допомогою структурно-функціонального аналізу. Це забезпечило можливість розробити цілісні інтеграційні моделі, виявити основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки та відношення, системотвірні фактори та умови функціонування у їх статичному та динамічному аспектах (А. Архангельський [25], В. Беспалько [40], Н. Кузьміна [173; 174], О. Міщенко [309], В. Семіченко [300; 301], В. Сластьонін [309] та ін.)

Сучасним загальнонауковим напрямом, що побудований на ідеях системності і цілісності світу, є теорія самоорганізації (*синергетичний* підхід). Її досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені – І. Пригожин [271], П. Анохін [21; 22], В. Буданов [72], А. Добряков [114], С. Кульневич [177], А. Руденко [371] та ін.

Синергетика досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у стані нестійкості, у постійному саморозвитку завдяки здатності до надбудови нових якостей, самоорганізації, вивчає міру взаємодії людини з соціумом, самим собою, діяльністю, оскільки динамічне середовище породжує проблему її самоуправління в умовах нелінійного розвитку світу, а суб'єкт має можливість власного вибору найбільш оптимального шляху. На думку С. Курдюмова та Т. Малінецького, проблема полягає в тому, “як керувати некеруючим, як малим резонансним впливом забезпечити самоуправління та самопідтримуючий розвиток” [181]. Таким чином, синергетичний підхід утверджує ідею самоорганізації, пробудження

власних сил та здібностей учителя, ініціювання індивідуальних шляхів його розвитку, що є креативним принципом процесів самотворення.

У недалекому минулому класичні моделі педагогічних систем зумовлювали жорстку регламентацію педагогічної діяльності, її нормованість, ігнорування ініціативи і творчості педагога. Такі системи функціонували як закриті, тому що були позбавлені здатності до саморозвитку і самовдосконалення.

Сучасні дослідники концепції самоорганізації педагогічної діяльності Є. Бондаревська та С. Кульневич, підкреслюючи, що виховання не може обмежуватися формуванням виконавських функцій свідомості особистості, виділяють такі принципові характеристики відкритої освіти: нелінійність (знання і досвід нарощуються не тільки послідовно, а і спонтанно), незавершеність (інформація повідомляється неповністю, є змога її доповнювати), суб'єктивність (притаманна конкретному учню та вчителю), нестійкість і нестабільність, відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний, а не всебічний розвиток особистості, доповнюваність логічного пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями, пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо [61, 317-319].

Використовуючи положення синергетичного підходу, стверджуємо, що професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, адже він обов'язково супроводжується суперечностями, що зумовлюють перебудову ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність (Б. Ананьєв [16; 17], Д. Ельконін [382], Я. Пономарьов, Д. Фельдштейн та ін.)

З позицій синергетики вважаємо саморегуляцію педагогічної діяльності вчителя динамічною системою, що функціонує на основі рівноваги її суперечливих внутрішніх тенденцій, діалектичної діади “свобода – необхідність”, внутрішньої здатності до самоформування, надбудови в собі нових якостей. У такому розумінні свобода вчителя – це можливість вибирати свою лінію поведінки в різних обставинах, відчувати професійно-

моральну відповідальність за власні рішення і дії. І хоча педагог “не вільний” у виборі об’єктивних умов діяльності, він володіє певною свободою у виборі варіантів навчання, оскільки в кожний даний момент часто існує не одна, а декілька реальних можливостей діяльності, хоча і з різною долею ймовірності. Професійні рішення та дії визначаються не тільки знаннями педагогічних законів, уміннями і навичками, результатами мислительної (аналітичної) діяльності, але й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей свого стилю роботи, власного “Я”. Педагог, приймаючи рішення, повинен усвідомлювати, що він вибирає не тільки своє власне буття, але й “пропонує” (визначає) певний зміст життєдіяльності учня і тим самим не може уникнути почуття відповідальності за результати педагогічної роботи. Крім цього, деякі аспекти педагогічної реальності знаходяться за межами системи професійного мислення.

Оскільки саморегуляції діяльності як системі притаманні синергетичні властивості, то процес формування її компонентів є специфічною формою самодетермінації, саморозвитку педагога, що забезпечує йому можливість вийти на новий рівень власного професійного та особистісного саморозвитку.

Таким чином, система саморегуляції діяльності повинна формуватися насамперед з ініціативи самого педагога, тобто стати самодетермінованим явищем. Синергетичний характер саморегуляції педагогічної діяльності зумовлює дискретність шляхів еволюційного саморозвитку вчителя.

Для розуміння сутності проблеми саморегуляції діяльності важливе значення має *діяльнісний* підхід, який відображає ідеї матеріалістичної діалектики у вітчизняній психолого-педагогічній науці радянського періоду. Діяльнісна теорія знайшла відображення у працях В. Беспалька [40; 41], Л. Виготського [83], П. Гальперіна [84], Н. Кузьміної [173; 174; 175; 176], О. Леонтьєва [186; 187], С. Рубінштейна [290; 291], Н. Талізінної [326; 327], Г. Щукіної [377; 378; 379] та ін. В подальшому вона була розвинута філософами Г. Батищевим, М. Каганом [136], Е. Юдіним [385], психологами і педагогами К. Абульхановою-Славською [4], В. Бондарем [59; 64],

В. Давидовим [103; 104], П. Ельконіним [382], Б. Ломовим [192], В. Ляудіс [94; 133], М. Скаткіним та ін.

В умовах традиційного погляду щодо діяльній парадигми значна увага учених приділялась з'ясуванню продуктивності педагогічної діяльності, критеріям її ефективності, майстерності, успішно напрацьовувалися схеми, моделі, що відображають головним чином стереотипізовані уявлення про типовий образ педагога-професіонала. З розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних стратегій визначені досить жорсткі імперативні детермінанти особистісних характеристик педагога замінюються вивченням широкого спектра творчих можливостей індивідуальності вчителя-вихователя. Тому особливих перспектив у сучасній педагогічній науці набуває гуманістичний за своєю суттю особистісний аспект педагогічного професіоналізму.

Для характеристики сутності саморегуляції доцільно враховувати також методологічний принцип єдності особистості і діяльності, відповідно до якого підсистеми саморегуляції педагогічної діяльності і саморегуляції особистості педагога функціонують у нероздільній цілості, взаємозв'язках і взаємовпливах. З одного боку, професійно-особистісні властивості вчителя як суб'єкта педагогічної праці істотно впливають на організацію педагогічного процесу і результати педагогічної діяльності, крізь призму своєї індивідуальності педагог активно перетворює нормативні вимоги до роботи вчителя, формуючи таким чином своєрідність педагогічної діяльності, а з другого – педагог як особистість і фахівець формується й удосконалюється під впливом педагогічної діяльності, а також у процесі підготовки до неї. Здійснення педагогічної діяльності призводить до розвитку певних особистісних рис та якостей учителя, впливає на систему його ставлень, установок, інтересів, на спосіб життя і світогляд загалом.

Взаємодія підсистем саморегуляції педагогічної діяльності і саморегуляції особистості педагога спирається на класичне положення С. Рубінштейна про “кільцеву” залежність між психічними властивостями

людини і її діяльністю, відповідно до чого властивості особистості у трудовій та інших сферах діяльності не тільки виявляються, а й формуються [290].

Діяльнісний підхід є фундаментальним пояснювальним принципом, предметом вивчення та оцінювання сучасної педагогіки і психології, оскільки розглядає провідні механізми формування та розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації і управління процесом людської діяльності.

С. Рубінштейном обґрунтовано особистісний принцип діяльності, положення про діяльнісну природу людини крізь призму ідеї суб'єктності, охарактеризовано діяльність як вияв активності суб'єкта в системі його суспільних відносин конкретно-історичного характеру у всій розмаїтості зв'язків особи зі світом, що виявляє і формує його психіку і сприяє розвитку. Діалектика зв'язку психіки людини з її діяльністю полягає в об'єктно-діяльнісному та суб'єктно-свідомому співвіднесенні конкретного суб'єкта з іншими, з продуктами його діяльності та відносинами, що її детермінують. Тому людина як суб'єкт виявляє вищий рівень активності, цілісності, автономності, стає творцем власної долі, а її діяльність завжди є змістовною, самостійною, творчою і властивою лише людині [290].

С. Рубінштейн [291] і О. Леонтьєв [186] сформулювали методологічні принципи єдності свідомості і діяльності, єдності побудови зовнішньої і внутрішньої діяльності, інтеріоризації як механізму засвоєння історико-суспільного досвіду, положення про провідну діяльність як основу розвитку психіки в онтогенезі тощо. Важливого значення набув розроблений С. Рубінштейном принцип детермінізму “зовнішнє через внутрішнє”, дещо протилежний сформульованій О. Леонтьєвим формулі “внутрішнє через зовнішнє” [291, 102]. Ці висновки мають методологічне значення для педагогічної теорії та практики, стали основою розробки сучасних положень про “кільцеву залежність” психіки людини та її діяльності, в якій психічні якості не тільки виявляються, а й формуються. Як зазначає А. Брушлінський, принцип єдності свідомості і діяльності набув нового розвитку і перетворився на сучасний діялісно-процесуальний підхід [71].

Г. Костюк виявив динамічний зв'язок процесів інтеріоризації та екстеріоризації як перетворення внутрішнього у зовнішнє і навпаки, що пов'язував з об'єктивізацією суб'єктивного світу людини і його трансформацією, підкреслюючи усвідомленість процесу діяльності, розуміння її соціальної значущості. У структурі діяльності людини вчений виділяв такі компоненти: усвідомлення цілей, наявність мотивів, предметів, способів дій і операцій; спілкування, проміжні і кінцеві результати [164].

Важливими для теорії саморегуляції діяльності є положення концепції Г. Балла про характеристику будь-якої діяльності як складного процесу розв'язування задач, про структуру завдань, компонентами якої є предмет задачі в її вихідному стані, перехід задачі з вихідного стану в необхідний, а також осмислення понять потреб, мотивів, цінностей у контексті діяльності [33].

“Діяльність як вихідне родове поняття набуває видової своєрідності у різноманітних сферах реалізації активності людини, у зв'язку з цим виникає проблема розкриття специфіки конкретного вияву видової людської активності, у тому числі професійної діяльності, педагогічної діяльності, навчально-професійної (квазіпрофесійної) діяльності” [99, 57].

Методологія діяльнісного підходу широко використовується у сучасних дослідженнях професійно-педагогічної підготовки. Незважаючи на те, що визначення сутнісних сторін якісної професійно-педагогічної діяльності на основі методології діяльнісного підходу має значні евристичні можливості дослідження педагогічної компетентності, в його реалізації у вищій школі мають місце такі суперечності: 1) оволодіння професійною діяльністю забезпечується тільки засобами навчальної роботи; 2) форми організації навчально-пізнавальної діяльності часто не адекватні формам засвоєної діяльності; 3) структура навчально-пізнавальної і професійної діяльності (потреба, мотив, мета, завдання, засоби, дії та операції, результат) та їх функціональні зв'язки однакові, а змістове наповнення відповідних ланок принципово різне.

Суть *праксеологічного* підходу, який є проекцією діяльнісного, полягає у вивченні наукової організації та ефективного управління діяльністю. На основі аналізу методології діяльності, теорії управління, загальної теорії систем, загальних закономірностей педагогічного процесу виникла концепція оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський [29]), наукової організації праці вчителя (І. Раченко [284]). Теорія і методика оптимізації спрямовує вчителя на всебічне вивчення процесу навчання, його різних аспектів, вимагає врахування в єдності всіх об'єктивних і суб'єктивних факторів, уміння “бачити” динаміку навчально-виховного процесу. Суттєве методологічне значення для теорії СРПД має діалектичне положення про конкретність істини, про необхідність виділяти головну ланку в діяльності. Методика оптимізації передбачає цілісний, усвідомлений вибір і побудову найбільш раціонального і ефективного для даної ситуації варіанту організації навчально-виховного процесу на основі системного підходу.

Фундаментальне дослідження проблеми вибору і прийняття професійного рішення в структурі діяльності вчителя запропонував Ю. Бабанський. Він підкреслював, що пошук, порівняння можливостей різних варіантів, прийняття найкращого методичного рішення – це корені дерева оптимізації навчання, якими треба добре оволодіти кожному вчителю [29]. Зазначимо, що Ю. Бабанський до досліджуваної проблеми підходив насамперед з позицій практики: теорії оптимізації. Саме він увів у науковий вжиток такі поняття як “оптимальне рішення”, “дерево розрахунку”, “рішення-кандидати”. З позиції теорії оптимізації основні завдання СРПД передбачають вибір із великої кількості змісту, форм і методів навчання саме тих, які найбільш відповідні даній ситуації і найбільш ефективні; нейтралізацію дії негативних факторів; підготовку і реалізацію плану уроку, що найкращим чином урахував би особливості учнів даного класу.

Концепція оптимізації трактує діяльність учителя як процес глибокого і обґрунтованого вибору певного варіанту навчання, прийняття оптимального педагогічного рішення. Ю. Бабанський виділяє такі способи оптимізації викладання:

- комплексне планування і конкретизація навчання, виховання і розвитку;
- обґрунтування відповідності змісту завданням навчання, з виділенням у змісті уроку основного, суттєвого; це попередить навчальне перевантаження учнів;
- вибір найбільш вдалої структури уроку: послідовності опитування, вивчення нового, вправ, закріплення, домашнього завдання, узагальнення та ін.;
- усвідомлений вибір найбільш раціональних методів і засобів навчання для вирішення певних навчально-виховних завдань;
- диференційований й індивідуальний підхід до учнів, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання;
- створення сприятливих навчально-матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних умов навчання;
- заходи для (по) економії часу вчителів й учнів, вибір оптимального темпу навчання;
- аналіз результатів навчання і затрат часу учнів і вчителя у відповідності до критеріїв їх оптимальності [29].

На нашу думку, слабкою ланкою теорії оптимізації є те, що вона основну увагу приділяє формуванню інтелектуальних дій, але недостатньо глибоко висвітлює елементи мотиваційної сфери особистості, рефлексивність педагогічного мислення, пов'язаного з проектуванням, виникненням гіпотези, ідеї, задуму, висуненням завдань, мислительним “прогриванням” запланованих педагогічних ситуацій. Тому, розглядаючи логіку проектування вчителем майбутнього процесу навчання, аналізу його результатів, особливу увагу необхідно приділяти елементам педагогічного мислення.

Теоретичні основи праксеологічної стратегії розроблені в працях К. Бернара, К. Маркса, Ф. Сміта, У. Тейлора, Л. Шатильє, а також

А. Богданова, П.Бурдо, Ж. Гостеле, Т. Котарбинського [166], Н. Кузьміної [175], Т. Пщоловського [283].

Підготовка сучасного педагога неможлива без урахування загальних законів досконалої людської діяльності на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Теорія праксеології відображає шляхи і засоби підвищення продуктивності праці в кількісному та якісному вимірах (Т. Котарбинський) [166], характеризує людську діяльність, метою якої є ознайомлення з основами досконалої, бездоганної довільної діяльності (Т. Пщоловський) [283].

У теоретичних положеннях праксеології важливою є теза про загальні закони досконалої діяльності, які залежать від багатьох умов і факторів, що не передбачають однаковості. Окрім цього, праксеологія розширює термінологічний апарат теорії діяльності, збагачує її практичними елементами. На думку учених-праксеологів, результативність роботи, насамперед, залежить від попередньої ретельної підготовки до її виконання, що полягає у підготовці (препарації) дій, виробленні плану дій (їх обміркованості, виконуваності, перспективності, точності, гнучкості, тривалості). Для розуміння технологічності СРПД важливе значення мають висновки Т. Котарбинського і Т. Пщоловського про дію, як “механістичну сукупність, помноженість простої праці” і як “якісно нове, кооперативне, організоване”; про підготовленість дії в широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів; про критерії емоційного і практичного оцінювання результатів (точність, економічність, вправність, старанність, раціональність); про позитивну і негативну кооперацію (остання – боротьба в праксеологічному розумінні); про свідому дію у співвіднесенні з волею й оптимальністю виконання вироблених рішень [166; 283].

Проблема саморегуляції педагогічної діяльності з позиції праксеологічного підходу передбачає її всебічний самоаналіз, цілеспрямоване моделювання умов і засобів її вдосконалення, програмування оптимальних дій, постійне оновлення знань, раціональне використання часу,

зусиль та ін. Праксеологічні положення є важливими для дослідження проблем готовності до цілеспрямованої психологічної роботи щодо зміни особистісно-професійних рис, досконалості педагогічної діяльності та підготовки до неї майбутніх учителів. Реалізацію праксеологічного підходу, на думку А. Ліненко, можна забезпечити на основі таких принципів досконалості педагогічної діяльності: постановка цілей педагогічної діяльності (основних та другорядних, первісних, проміжних та кінцевих); вміння зіставляти, порівнювати, аналізувати поставлену мету і здобуті результати; прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності; планування наступних дій, підготовка майбутньої діяльності, що охоплює самовиховання і самовдосконалення, велику тренувальну роботу для набуття навичок, збагачення професійними знаннями та вміннями; позбавлення інвігіляції в майбутній педагогічній діяльності (надмірне опікування, тиск на учнів) [188, 21-22].

Реалізація праксеологічних ідей щодо організації діяльності вчителя (В. Беспалько [41], В. Бондар [59], М. Левіна, В. Сластьонін [309], О. Пехота [264; 265], А. Пітюков, Н. Щуркова [380; 381] та ін.) здійснюється з позицій технологічного підходу до професійно-педагогічної діяльності і підготовки до неї. Особливість технологічного підходу полягає в тому, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результатів навчальної діяльності не можуть забезпечити його чіткого прогнозування і моделювання. Основою будь-якої технології навчання є проблема постановки цілей і цільової орієнтації навчання. Ієрархічна класифікація мети забезпечує концентрацію зусиль на головному в діяльності, визначенні першочергових завдань і перспектив подальшої роботи, створює можливості для роз'яснення учням орієнтирів навчальної роботи, еталони оцінки результатів навчання.

Опора на праксеологічний підхід дає змогу вчителю бачити цілісну систему педагогічної діяльності у формі завершеного технологічного циклу

від мети до її результату, застосовувати алгоритми послідовних цілеспрямованих і результативних дій, а також варіативно їх використовувати. У такому праксеологічному розумінні технологічність є невід'ємним атрибутом і спеціальним об'єктом управління в процесі професійної підготовки вчителя.

Діяльнісна теорія на сучасному етапі розвитку науки зазнає трансформації, посилення уваги до особистісних параметрів суб'єкта діяльності, його внутрішньої активності.

На думку С. Рубінштейна, особистість є носієм свідомості, яка активно виявляє ставлення до світу, підкреслюючи свою здатність формувати це ставлення, захищати певну позицію [290, 436-437]. К. Платонов зазначав, що особистісний підхід – це підхід до людини як до особистості з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища [268]. У працях Б. Ананьєва [16; 17], В. Мерліна [215] досліджено проблеми внутрішньої цілісності особистості, співвідношення її “вищих” і “периферійних” рівнів, їх співвідпорядкованість. У діалогічній теорії М. Бахтіна специфіку особистісної природи людини охарактеризовано через специфічні функції особистості, серед яких виділено детермінацію, цілісність внутрішнього світу, відповідальність [36]. У теорії О. Лосева зміст категорії особистості визначено у поняттях свободи, миру, діалогу з собою і зі світом [193]. [У контексті ідеальної представленості суб'єкта, особистості в інших людях ідею персоналізації як засобу саморозвитку обґрунтували А. Петровський та В. Петровський \[261; 262; 263\].](#)

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних знань популярними стали зарубіжні концепції розвитку особистості, які значно збагатили традиційні для нашої науки уявлення про цю галузь знань. Так, представники диференційовано-діагностичного напрямку (Г. Боген, Г. Мюнстенберг) вважають, що професійний розвиток обумовлений особистісними характеристиками індивіда, їх відповідністю вимогам професії [125]. Психоаналітичні дослідження пояснюють розвиток особистості через задоволення її потреб, ірраціональні фактори (З. Фройд

[338]), структуру рішень і контексту (О'Хара, Д. Тідеман [315]), стадіальну модель, в якій становлення особистості подано як послідовність якісно специфічних фаз (Е. Гінзберг [315]), архетипи колективного підсвідомого (К. Юнг [386]), "теорії поля" (К. Левін [315]). Гуманістичні теорії особистості представлені теоретичними положеннями "Я-концепції" К. Роджерса [287], концепцією "функціональної автономії мотивів" Г. Оллпорта [315], теорією самоактуалізації А. Маслоу [212; 213], смисловою теорією В. Франкла [336], теорією особистісних конструктів Д. Келлі та ін.

Наукові положення теорії особистості стали основою для розробки гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, суб'єктного, акмеологічного і компетентнісного підходів.

Пріоритетним завданням *гуманістичної педагогіки* є сприяння становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує свій власний досвід, прагне максимально реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Утвердження вчителя в ролі активного суб'єкта навчального процесу є ключовим у розумінні педагогічної сутності його гуманізації та визначенні основних підходів до практичної реалізації.

Гуманістичний підхід визначає орієнтири світоглядних основ сучасної науково-педагогічної думки та гуманістичної філософії освіти, конкретних педагогічних технологій, у тому числі професійно-педагогічної освіти.

Основою гуманістичного світогляду, його системотвірним фактором є людина як "мірило всіх речей". Гуманність є соціально-психологічною властивістю особистості, що визначається як "зумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями (співчуття, співрадість), і реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги" [170, 75].

Як науковий напрям у педагогіці гуманістичний підхід сформувався у 50-60 рр. ХХ ст. завдяки працям українських і зарубіжних психологів та педагогів-гуманістів Р. Бернса [38], А. Маслоу [211], Дж. Оллпорта,

К. Роджерса [287], В. Сухомлинського [325], В. Франкла [336], Е. Фромма [340], К. Хорні, та ін., експериментальному досвіду представників педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі [13], Є. Ільїна [132; 258], І. Волкова [80], І. Іванова [258], В. Шаталова [370], М. Щетініна [258] та ін., сучасним концепціям особистісно-зорієнтованого навчання та виховання І. Беха [47], Д. Белухіна, Є. Бондаревської [62; 63], В. Серикова [303], І. Якиманської [387; 388] та ін. Гуманістичний підхід у педагогіці передбачає ціннісне ставлення до людини, визнання її розвитку провідним завданням освіти та виховання, а становлення унікальної особистості – основним результатом, який досягається через свободу та творчість учителя і учнів у виборі засобів, методів, форм викладання й учіння, у забезпеченні можливостей особистості щодо самовизначення, самоорганізації та самореалізації.

Результатом теоретичних пошуків і реалізації гуманістичного підходу є розробка і конкретизація таких ідей і принципів: визнання права особистості на свободу, розвиток і виявлення своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов життя і діяльності; цілісність, унікальність і здоров'я особистості; залучення до цінностей, норм різних видів культури; суб'єктивність особистості, її здатність прогнозувати і контролювати свою діяльність та вчинки; пріоритет самодетермінації над “прямими” впливами і відповідно організація в освітніх системах розвивального середовища, на позиціях співробітництва і діалогу; виховання гуманістичного ставлення до культури, природи, інших людей, самого себе.

Реалізація гуманістичного підходу створює умови для формування психічних, фізичних, моральних можливостей суб'єктів педагогічного процесу, перетворення взаємодії вчителя й учнів на процес їх творчого саморозвитку.

На думку Н. Гузій, реалізація гуманістичного підходу в сфері освіти безпосередньо пов'язана з підготовкою учителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти, що передбачає становлення і розвиток студентів як особистостей і професіоналів – їхніх інтелектуально-творчих можливостей, духовно-моральних якостей, професійної позиції, оволодіння варіативними

розвивальними технологіями, а не тільки оволодіння теорією та технологією педагогічної праці, однак це поки що не завжди знаходить правильне розуміння і практичне втілення в роботі педагогічних навчальних закладів [99, 64].

Утвердження ідей гуманістичного підходу передбачає переорієнтацію психології вчителя на розуміння того, що його діяльність спрямована насамперед на активізацію пізнавальних процесів і актуалізацію позицій школяра щодо прийняття мети навчання, вибору його змісту і форм, конструювання власної освітньої траєкторії. З огляду на це змінюються погляди на сутність педагогічної діяльності, її функції, шляхи вдосконалення. Таку зміну визначає усвідомлення того, що особистість дитини – більшою мірою результат саморозвитку, ніж регульованого розвитку, що психологічним механізмом сприяння цьому саморозвиткові є злиття впливу дорослого і самоактивності дитини, в якому ця самоактивність повинна переважати [34]. Таким чином, важливими функціями діяльності вчителя у навчальному процесі є діагностико-прогностична, організаторська, консультативна, оцінювально-корекційна, які спрямовані на забезпечення ефективного самонавчання кожного учня.

Суть педагогічної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння. Таким чином, ідеї гуманістичного підходу в педагогічній діяльності необхідно розуміти як стратегічну мету, професійне кредо, ціннісні орієнтації, спрямовані на гармонізацію відносин суб'єктів педагогічного процесу і їх творчий саморозвиток.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях все частіше застосовують *культурологічний підхід*, що дає змогу охопити всі основні характеристики процесу чи об'єкта, який вивчають. У цьому випадку культуру сприймають як історично визначений рівень розвитку суспільства,

творчих сил і здібностей людини, відтворений у типах і формах організації життя та діяльності людей.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про різне тлумачення і визначення поняття культура:

- 1) сукупність результатів і продуктів людської діяльності;
- 2) спосіб діяльності;
- 3) творча основа діяльності;
- 4) досвід діяльності.

Критерієм культури особистості, на думку А. Деркача, є оптимальність і конструктивність її власного самовираження, самореалізації і того способу професійної діяльності, за допомогою якого вона здійснює цю діяльність [110, 84].

Оскільки вчитель постійно знаходиться в ситуації морального, етичного, світоглядного вибору, оцінювання та регулювання педагогічних обставин і ситуацій, постановки мети і завдань, пошуку засобів їх досягнення, прийняття рішень та їх реалізації, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю.

Феномен професійно-педагогічної культури можна уявити як інтегральну якість особистості педагога, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності вчителя і мету професійного самовдосконалення. Основним змістом професійно-педагогічної культури вчителя є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації.

Основними критеріями визначення рівнів сформованості культури особистості є оптимальність і конкретність її соціального і професійного самовираження, самореалізації [217, 34-37].

У психолого-педагогічній літературі педагогічну культуру характеризують як вияв сутнісних духовно-творчих властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя (А. Барабанщиков

[35], Г. Белоусова, Т. Иванова). Спираючись на методологічні основи, І. Ісаєв пропонує чотирьохкомпонентну модель професійно-педагогічної культури, структурними складниками якої є аксіологічний, технологічний, творчий, особистісний [135]. Якщо педагогічну діяльність розглядати як вирішення різних завдань, які за своєю суттю стають завданнями соціального управління, то вона може бути подана на технологічному рівні послідовністю таких технологій: педагогічний аналіз, цілепокладання та планування, організація, контроль, регулювання і корегування навчально-виховного процесу. Саме в такому контексті педагогічна культура реалізовує функції регулювання, зберігання, відтворення й розвитку педагогічної реальності. Таке розуміння сутності педагогічної культури зумовлює необхідність розгляду проблеми саморегуляції педагогічної діяльності як її елемента, як засобу професійної підготовки вчителя, як умову його саморозвитку. В. Сластьонін з реалізацією культурологічного підходу до педагогічної освіти пов'язує можливість подолання тенденцій розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування професійної культури вчителя вважає найважливішим об'єктом наукового пізнання й організаційно-управлінських рішень [337, 17].

Особливості соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється педагогічна діяльність, не можуть не впливати на зміну життєвих і професійних цінностей учителів. Сучасна школа вимагає іншого вчителя, який може зважено приймати самостійні рішення, відповідно та ефективно працювати в нестандартних умовах. Отже, проблема цінностей є не тільки предметом наукових дискурсів, вона тісно пов'язана з навчанням і вихованням учнів, професійною підготовкою фахівців, освітою суспільства загалом. Професійні цінності майбутнього вчителя визначають способи його педагогічної діяльності, духовно-практичну взаємодію із суб'єктами освітнього процесу.

Сучасний стан розвитку освітньої галузі актуалізує проблему цінностей, стимулює їх переоцінку й осмислення. У зв'язку з цим зміна професійних установок і цінностей, відсутність чітких сформованих вимог до

результатів діяльності вчителя, до його професійних якостей, до процесу підготовки спонукають його постійно вибирати між природним прагненням до стабільності методичної системи і необхідністю руйнування старих уявлень стереотипів, тобто трансформації системи цінностей.

Реалізація *аксіологічного* підходу передбачає формування сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі. Аксіологія як наука про цінності виконує роль орієнтира та регулятора педагогічних процесів і педагогічної діяльності, формує особистісне ставлення до них.

Психолого-педагогічний аспект формування цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, її новоутворень відображений у працях Б. Ананьєва [16; 17], І. Беха [43; 44; 45; 47], Л. Божович [56], О. Киричука [141], О. Леонт'єва [186; 187], Б. Ліхачова, В. Мясіщева, В. Сухомлинського [324], Д. Узнадзе, В. Ядова. Серед зарубіжних учених, які досліджують проблеми ціннісного виховання, відомими є праці Г. Гордона, А. Кумбса, А. Маслоу (концепція гуманістичної психології), Дж. Брунера, Б. Вудвортса, А. Кларка, Жд. Келлі (когнітивістська теорія), Т. Германа, Б. Скіннера, Г. Хінда (необіхевіористична теорія) [125; 211; 315; 318; 412].

У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення понять “цінність”, “ціннісні орієнтації”.

Зміст понять “цінності” і “ціннісні орієнтації” вивчається у філософському (В. Василенко, І. Зязюн [127; 128], М. Каган [136], В. Кремінь, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська [4; 5], Л. Виготський [83], О. Леонт'єв [186; 187], А. Маслоу [211; 212; 213]) та педагогічному (Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Давидов [103; 104], А. Мудрик, Н. Нікандров, Ю. Орлов [243; 244], В. Сластьонін [308; 309; 310; 311], В. Струманський, О. Сухомлинська та ін.) аспектах. Проблема особистісно орієнтованого виховання знайшла відображення у працях І. Беха [43; 44; 45; 47].

Суб'єктивне засвоєння педагогічних цінностей визначається мірою розвитку педагогічного мислення, багатством особистості, науково-

педагогічною кваліфікацією, досвідом роботи, наявністю власної педагогічної системи. Цінності виконують функцію стимулів і забезпечують реалізацію активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях. Джерелом особистісно-смыслові активності людини є специфічні для її діяльності потреби, насамперед, потреба постійного самовдосконалення.

Цінності є основою регуляції людської поведінки у всіх її виявах, професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору. Категорія цінності, ціннісних орієнтацій є найбільш складною у філософії, соціології, культурології, педагогіці і психології.

Таким чином, важливими компонентами професійного самовдосконалення і саморегуляції є цінності і ціннісні орієнтації як елементи когнітивної структури особистості і як елементи її мотиваційної сфери.

Аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування системи саморегуляції педагогічної діяльності вчителя через детермінацію ціннісного ставлення педагога до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Суб'єктивне сприйняття і засвоєння педагогічних цінностей визначається рівнем розвитку педагогічного мислення, наявністю власної педагогічної системи діяльності. У процесі педагогічної діяльності вчитель актуалізує насамперед ті цінності, які набувають для нього професійно необхідного особистісного смислу. На цій основі у свідомості формується “Я-професійне” як сукупність мети, ідей, принципів, які корегують індивідуальний педагогічний досвід, переконання, професійні відношення, регулюють педагогічну діяльність. Професійно-педагогічні цінності являють собою складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій.

Значення аксіологічного підходу для теорії саморегуляції обумовлене його положеннями про органічний зв'язок цінності як засобу задоволення професійних потреб з ідеями гуманізму і культури про основу цінностей,

якими стають позитивно значущі події, явища і їх властивості, ідеї і спонукання.

Важливими для дослідження є виявлені вченими механізми взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з потребами і мотивами діяльності особистості, які зумовлені морально-соціальними детермінантами, що регулюють окремі вчинки, дії та діяльність людини.

Сучасні дослідники І. Багаєва [31], Л. Блінов [50], Є. Бондаревська [61; 63], І. Ісаєв [135], І. Колесникова [150], В. Сериков [303], В. Сластьонін [310], Є. Шиянов [373] формування ціннісних основ педагогічної діяльності як її цільових орієнтирів і регуляторів пов'язують із перспективою аксіологізації професійно-педагогічної підготовки. Це може забезпечити зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом становлення вчителя-професіонала на внутрішні фактори активізації ціннісно-сислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів.

Суть *суб'єктного* підходу в педагогічних теоріях відображено та визначено в поняттях “активність”, “самостійність”, “ініціативність”, “творчість”. Важливими проблемами психології творчості є феномени “Я-професійного”, самосвідомості, саморозвитку, інтуїції, творчого натхнення, механізми і структура творчих процесів, творчі якості та здібності особистості, обдарованості, талановитості тощо (А. Брушлинський [70; 71], В. Моляко [226; 227], Я. Пономарьов, В. Семиченко [300], В. Романець, В. Рибалко, В. Татенко та ін.). У працях теоретиків і практиків педагогіки творчості актуальним є пошук шляхів формування творчої особистості, її спрямованості на віднаходження нового, нестандартного у всіх сферах діяльності людини, розвиток творчих можливостей за допомогою спеціальних технологій (Д. Богоявленська [53], Н. Кічук [142], С. Львова, Б. Нікітін, О. Пехота [264; 265], С. Сисоєва [256; 306; 307], Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.).

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях важливою передумовою суб'єктності педагога визначено його здатність виділяти своє

“Я-професійне”, протиставляти себе як суб’єкта об’єктам свого впливу, рефлексувати свої дії і думки, віднаходити нове, нестандартне у різних видах педагогічної діяльності. Суб’єктний смисл професійної діяльності вимагає від учителя активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку і дії відповідно до поставлених завдань. Саморегуляція як вольове виявлення особистості розкриває сутність таких професійних рис особистості як ініціативність, самостійність і відповідальність.

Важливе значення для дослідження проблеми саморегуляції педагогічної діяльності мають положення *акмеології*, яка вивчає закономірності і механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею найвищих рівнів розвитку. Окрім цього, акмеологія досліджує проблему організації навчання майбутніх фахівців у напрямі вдосконалення і корекції професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього вчителя, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологія орієнтує особистість саму себе, на своє “Я”, тобто на все те, що було відчужене в епоху тоталітаризму.

Одним з основних понять, з яких власне розпочалось становлення акмеології, є поняття “акме” як вершина життя і розвитку особистості. “Акме” – означає не кінцевий пункт життєвого розвитку, а ту вершину, з якої відкриваються нові горизонти подальшого руху. “Акме” у професійному розвитку – це найвищий рівень професійних досягнень, які можливі для фахівця, на даному етапі його професійного розвитку. “Акме” в професійному розвитку виражається у сформованості людини як суб’єкта професійної діяльності. Різні варіанти професійних “акме” мають вияв у розвитку різних видів професійної компетентності.

Методологічні орієнтири акмеологічного підходу знайшли експлікацію у працях К. Абульханової-Славської, О. Бодальова [54], А. Деркача [110], М. Кухарева [183], А. Маркової [207] та ін.

Зміст педагогічної акмеології визначається специфікою праці вчителя. Основним результатом праці педагога є наявність позитивних якісних змін у

психічному розвитку особистості: формування знань, умінь і навичок, які відповідні освітнім стандартам, якостей особистості. Педагогічна діяльність поліфункціональна і містить такі види чи напрями: навчальна, розвивальна, виховна, діагностична, корекційна, консультативна, організаційна, рефлексивна, самоосвітня. Суб'єктами видів педагогічної діяльності та учасниками педагогічного впливу є педагоги, учні, їх батьки, керівники школи, методисти. Їх діяльність становить зміст педагогічної акмеології. Сформованість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності є основою для розвитку професійної компетентності, яка включає знання, уміння, педагогічні позиції, професійні якості. Компетентність у самоуправлінні педагогічною діяльністю містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні і дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, самоаналітичні і саморегуляційні уміння; професійні педагогічні позиції; професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію та імпровізацію (прийняття педагогічного рішення з урахуванням передбачення можливих шляхів розвитку, знаходження неочікуваного педагогічного рішення); педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування.

Акмеологічний підхід забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку. Це означає, що професійному розвитку особистості педагога сприяють не тільки розвивальні умови середовища, які є лише передумовою особистісних перетворень, але й сам педагог, який повинен стати активною особистістю, що критично ставиться до себе і докільля, перебуває в постійному процесі самопізнання і самовдосконалення. Фахівець повинен постійно усвідомлювати себе справжнім суб'єктом професійної діяльності, створювати значний результат, що відкриває нові перспективи розвитку і для себе, і для інших людей.

На думку О. Пехоти, вже у процесі набуття педагогічної освіти необхідно формувати такий психологічний феномен, як готовність

майбутнього вчителя до професійного саморозвитку, під яким авторка розуміє складно структуроване утворення, що містить чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, що забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних перетворень; змістовий, який опікує поповнення системи спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку; операційний, що забезпечує володіння способами і прийомами здійснення професійного самодослідження і самовдосконалення; інтеграційний, який дозволяє створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, яка відтворює певний етап професійного розвитку і прогноз, що впливає з його особливостей, здійснення майбутньої професійної діяльності [264, 179-180].

Акмеологія акцентує увагу на продуктивності професійної діяльності особистості у формі творчих досягнень, соціального визнання, особистого успіху на різних вікових етапах життєдіяльності. Основне завдання акмеології – розробка засобів самовдосконалення і професійного розвитку до вищого рівня майстерності. Конкретизація принципу розвитку передбачає: 1) розуміння розвитку як вдосконалення, руху по висхідній; 2) визнання суб'єктного характеру розвитку; 3) здійснення розвитку через аналіз його суперечностей і шляхів їх подолання; 4) урахування індивідуального характеру розвитку; 5) урахування співвідношення потенційного та актуального у розвитку особистості, виявлення її прихованих нереалізованих можливостей; 6) зіставлення будь-якої стадії розвитку з ідеалом, з перспективою.

Внутрішніми умовами досягнення професійного акме є: мотивація досягнення; активність особистості, яка відповідає найбільшій продуктивності її трудової поведінки; професійне цілеспрямовання і побудова свого професійного шляху по висхідній траєкторії; прагнення досягнути свого максимального рівня; високий рівень намагає, мотивація самореалізації; здатність змобілізувати наявні на цей момент професійні можливості, зконцентрувати увагу на меті, прагнення до збереження своїх досягнень.

Зовнішніми умовами “акме” в професійному розвитку є професійне середовище, яке спонукає людину до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність “акме-подій”, які можуть стати поштовхом до саморозвитку.

Акмеологічний підхід забезпечує розуміння феномену саморегуляції педагогічної діяльності як компонента професійно-педагогічної підготовки вчителя, становлення його майстерності і суб’єктності.

Для подолання традиційно сформованої масово-репродуктивної професійної підготовки вчителя, спрямування її на особистісний рівень нові концепції педагогічної освіти, побудовані на гуманістичній платформі, передбачають реалізацію *компетентнісного* підходу, орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента в змісті, технологіях підготовки вчителя (Н. Бібік, І. Зімня [126], В. Краєвський [168; 169], О. Локшіна, А. Маркова [206; 207], О. Овчарук, О. Пометун [152; 269], О. Савченко [293], С. Шишова, А. Хуторський [347; 348] та ін.).

Професійна компетентність – це здатність людини розв’язувати певне коло професійних завдань. Професіоналізм складається із багатьох видів професійної компетентності. В середині компетентності іноді виділяють компетенції як здібності до чого-небудь, які залежать не тільки від знань та умінь, але й від міри переконаності і потреби користуватися цією здібністю.

На основі аналізу результатів психолого-педагогічної літератури можна констатувати, що професійна компетентність вчителя як якісна характеристика його діяльності передбачає:

- усвідомлення своїх спонукань до педагогічної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі;
- аналіз й оцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь та навичок;
- регулювання на цій основі свого професійного саморозвитку і власної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати мету і зміст освіти в суб’єктивні надбання студента, які можна об’єктивно виміряти.

Перспективність компетентнісного підходу полягає у тому, що він передбачає високу міру готовності майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності, забезпечує активізацію механізмів загального і професійного саморозвитку студента і передбачає врахування мотивації, її динаміки у процесі професійної підготовки, навчання, організації саморуку до кінцевого результату. Тому основне призначення компетентнісного підходу полягає в створенні умов для самоорганізації діяльності та особистості майбутнього вчителя, виявлення і розвитку його творчих можливостей, формування авторської педагогічної позиції, неповторної педагогічної технології.

Компетентність, на думку О. Пометун, – це спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [152, 18]. Вони забезпечують можливість суб'єкту визначати та розв'язувати, не залежно від ситуації, проблеми, що характерні для певної сфери діяльності. Зміст поняття “компетентність” включає не тільки когнітивний і технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему цінностей і ставлень. Компетентність формується у процесі навчання під впливом різних факторів (соціально-психологічних, особистісних, організаційних).

На думку В. Краєвського [168] і А. Хуторського [348], освітні компетенції – це інтегральна характеристика якості підготовки учнів (студентів), що пов'язані з їхньою здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо визначеного міждисциплінарного кола питань.

На нашу думку, під компетентністю здійснення СРПД необхідно розуміти своєрідний комплекс знань, умінь і ставлень, що формуються в навчанні і дають змогу його суб'єкту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних аспектах проблеми, що є характерними для діяльності саморегуляції. Важливою проблемою практичної реалізації компетентнісного підходу є визначення ієрархії компетентностей. Систему компетентностей

утворюють “надпредметні”, загальнопредметні і спеціально предметні компетентності. До основних ознак ключових компетенцій належать: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції. “Ключові компетентності, – на думку О. Пометун, – пов’язують воєдино в особистісне і соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо” [152, 48].

Компетентнісний підхід забезпечує вивчення закономірностей побудови і функціонування діяльнісного процесу, розкриття всієї складності діяльності саморегуляції, виявлення її змістових та структурних особливостей, визначення різноманітності взаємовідносин особистості фахівця з предметами, способами і продуктами педагогічної діяльності, із суб’єктами педагогічного процесу.

Методологічна орієнтація на компетентнісний підхід виявляється продуктивною і тому провідною в дослідженні проблем якості професійної діяльності вчителя, бо може ефективно використовуватися як для науково обґрунтованого управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів, так і для аналізу практичної роботи педагога, його атестації, а також створення для цього відповідного науково-практичного інструментарію. Визнаючи значні методологічні можливості компетентнісного підходу, слід враховувати причини, які не дають змоги ключовим компетентностям повною мірою “спрацьовувати” на практиці.

Вивчення проблем підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності передбачає на теоретико-емпіричному рівні оптимальний вибір методів дослідження. Так, у дослідженні відповідно до його мети і логіки використано: *теоретичні методи* (метод категоріальних опозицій, системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, моделювання,

узагальнення, проектування, абстрагування й класифікація) для обґрунтування теоретичних засад, концепції і моделі системи підготовки майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності; *емпіричні методи* (анкетування, опитування, бесіда, спостереження, тестування, метод експертних оцінок, узагальнення досвіду роботи вчителів, самоаналіз, самооцінювання) для діагностики якості навчального процесу, рівня сформованості готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності; *педагогічний експеримент* для перевірки ефективності системи підготовки майбутніх фахівців до досліджуваного феномену; *методи математичної статистики* (t -критерій та χ^2 -критерій) для аналізу одержаних даних і з'ясування кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

Таким чином, охарактеризовані філософські і психолого-педагогічні засади є методологічними орієнтирами дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, уможлиблюють всебічне і системне вивчення феномену саморегуляції педагогічної діяльності, формування і функціонування її основних компонентів у педагогічній практиці. Результати аналізу сучасних методологічних підходів свідчать про їх значні пошукові можливості при вивченні досліджуваного феномена, хоча кожен із представлених підходів має свої “сильні” і “вузькі” аспекти щодо характеристики цього явища. Зрозуміло, що поліструктурність об'єкта, яким є саморегуляція педагогічної діяльності, не може обмежуватися якимось одним уявленням про нього. Тільки комплексне поєднання ідей, вимог, положень різних методологічних підходів створює передумови для розуміння сутності, змісту, функцій і структури саморегуляції педагогічної діяльності, розробки моделі підготовки майбутнього вчителя до цього виду діяльності.

§ 1.3. Саморегуляція діяльності вчителя як проблема теорії його професійно-педагогічної підготовки і професійного саморозвитку

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя, його професійного саморозвитку в нових соціокультурних й економічних умовах сучасного суспільства є однією з актуальних, маловивчених і гостро дискусійних, потребує розв'язання багатьох суперечностей навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Результати аналізу соціально-педагогічних аспектів цього явища дають можливість констатувати, що проблема саморозвитку привернула увагу сучасної психолого-педагогічної науки, стала домінантним напрямом багатьох досліджень. Незважаючи на її соціальну значущість, мету, зміст і технології педагогічної освіти не спрямовані на виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду.

Важливим складником вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є долучення його до наукового вивчення, аналізу, оцінювання і регулювання власної діяльності в період навчання у ВНЗ. Для розв'язання цього завдання необхідно переосмислити структуру педагогічної діяльності вчителя з позицій виявлення в її компонентах аналітичних елементів і на цій основі обґрунтувати технологію формування у студентів умінь саморегуляції педагогічної діяльності.

Основи професійного самовиховання і професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ визначені у працях О. Абдулліної [1; 2], С. Архангельського [25], Ю. Бабанського [29; 30], В. Бондаря [59; 64], С. Єлканова [119], М. Кузьміної [172; 173; 176], О. Мороза [228], В. Сластьоніна [308; 309; 310] та ін.

Проблему підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в аспекті формування у нього педагогічних умінь досліджували О. Абдулліна [1; 2], А. Акімова [7], Т. Андронова, А. Бондаренко, В. Кузнєцова, Л. Спірін [319], Н. Яковлева та ін.

Питання психологічної підготовки вчителя розглядалися в дослідженнях Б. Ананьєва [15; 16; 17], П. Блонського, А. Бодальова [55], Л. Виготського [83], П. Гальперина [84], К. Платонова [268] та ін.

Значення саморегуляції педагогічної діяльності в професійній підготовці вчителя може бути достатньо повно розкрито лише на основі нагромадженого теорією і практикою досвіду.

На думку Н. Кузьміної, педагогічна діяльність – це складна динамічна система, яка складається із взаємопов'язаних компонентів (конструктивного, організаційного, комунікативного, гностичного) [174]. Вказуючи на можливість удосконалення роботи вчителя за допомогою підсилення гностичного компонента діяльності, Н. Кузьміна вважає, що умінню аналізу педагогічних ситуацій майбутніх учителів необхідно навчати з перших днів навчання у ВНЗ [174].

В. Сластьонін серед професійно-педагогічних умінь, які необхідні вчителю, на перше місце ставить уміння аналізувати педагогічні ситуації і вважає доцільним вивчати педагогічну діяльність у поняттях такої галузі знань, як наука управління [308]. Так, наприклад, на думку автора, процес розв'язання педагогічної задачі проходить у своєму розвитку такі етапи: 1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз); 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу (прогноз); 3) регулювання і корегування педагогічного процесу; 4) облік та оцінка одержаних результатів, постановка нових педагогічних завдань.

У структурі педагогічної діяльності А. Щербаков, окрім конструктивної, організаційної і комунікативної функцій, виділяє інформаційну, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку (гностичну) функції [376]. Дослідницька (гностична) функція вимагає від учителя наукового підходу до педагогічних явищ, уміння аналізувати власний педагогічний досвід.

Л. Спірін характеризує педагогічну діяльність як управління навчально-виховним процесом і розробляє коло теоретичних знань і

теоретичних умінь за фазами управління (діагностика і цілепокладання, планування, практичне вирішення, аналіз результатів) [319].

На думку С. Архангельського, важливим актуальним завданням вищої школи є упровадження в навчальний процес методів і засобів активізації мислительної діяльності студентів, організація й управління їх пізнавальною діяльністю [25].

У психолого-педагогічній теорії до цього часу відсутня цілісна концепція професійного саморозвитку і самовдосконалення особистості педагога. На думку П. Гальперина [84], особистість – це людина, яка вільно і свідомо обирає та ставить мету своїх дій (з урахуванням причинових відношень у предметному світі, пізнаної необхідності суспільних відносин, власного морального почуття) і несе відповідальність за наслідки, здійснення дій перед природою, суспільством і власною совістю. Зміст поняття відображає процес формування особистості через елементи самоусвідомлення, самоорганізації, саморегуляції власної діяльності.

На думку В. Маралова, саморозвиток як процес, що розгортається в часі і в просторі життєдіяльності, характеризується неоднозначністю і багатоплановістю. Його зміст часто розкривають такі поняття: “самовиховання”, “самоорганізація”, “самовираження”, “самоствердження”, “самореалізація” “самовдосконалення”, “самоуправління” тощо. Але названі вище терміни, на думку автора, є подібними, оскільки їх об’єднує те, що вони відображають суб’єктність діяльності (само) і характеризують специфіку діяльності: реалізуватися, виразити себе, вдосконалити себе, керувати собою [202].

Окремі дослідники під саморозвитком розуміють фундаментальну здатність людини ставати і бути суб’єктом свого життя, формувати власну позицію і переконання, обстоювати життєві цілі, здійснювати пошук шляхів їх реалізації [312].

З позицій суб’єктного підходу під саморозвитком розуміють не тільки фундаментальну здатність людини ставати і бути справді суб’єктом свого життя, трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного

перетворення, але й як одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини, зокрема його перетворення, вироблення власних позицій і переконань, постановки життєвої мети, пошуку шляхів її реалізації [312].

В. Слободчиков і Є. Ісаєв, характеризуючи основні ознаки саморозвитку, як пояснювальний інструментарій використовують такі поняття [312]:

- життєдіяльність як неперервний процес цілеспрямованої діяльності і поведінки людини, в умовах яких здійснюється і процес саморозвитку;

- активність особистості як міри вияву її індивідуальності через розрізнення нормативного, нормативно-особистісного, особистісно-продуктивного і продуктивного творчого рівня;

- внутрішній світ чи суб'єктивну реальність (у формі суб'єктивного простору і часу, самобуття);

- життєвий шлях, тобто індивідуальну історію людини як суб'єкта діяльності;

- особистісний ріст як процес “становлення себе”, за К. Юнгом [386], як рух від зосередженої центрованості на самому собі і цілей особистісного почуття вищості до конструктивного оволодіння середовищем і соціально-корисного розвитку, за А. Адлером [6]; як послідовного задоволення “вищих” потреб на підставі досягнутих основних, за А. Маслоу [211]; як прагнення ставати все більш компетентним, за К. Роджерсом [287]; як набуття конкретного сенсу життя, за В. Франклом [336]; як якісних змін індивідуального розвитку, що торкається основного життєвого ставлення (до свого попереднього життя як до минулого і спрямованість у майбутнє), “ядро” особистості, за К. Альбухановою-Славською [3].

В. Слободчиков вважає, що людина через відсутність здатності до самопрограмування і самопобудови, проектування себе в найближче майбутнє, що обмежене конкретною ситуацією, тривалий час може і не бути суб'єктом саморозвитку, тобто тим, хто ініціює і спрямовує цей процес, оскільки цю роль дуже довго і досить часто бере на себе не індивід, а спільнота, в який він живе і з якою взаємодіє [312].

Суттєве значення для розвитку теорії саморегуляції як компонента професійної підготовки вчителя має виявлення її рушійних сил, які визначаються як зовнішніми соціальними вимогами та очікуваннями, так і власним ставленням до цих вимог та очікувань. Подолання внутрішніх суперечностей між цими двома факторами є процес саморозвитку, самовдосконалення особистості. Крім цього, позиція особистості доповнюється характеристикою її професійної спрямованості. Розглядаючи саморегуляцію як діяльність і вищу форму активності особистості, необхідно враховувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, яким необхідно оволодіти.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях простежується відхід від традиційних методологічних позицій соціологізаторського трактування у сферу визнання пріоритету основних положень й вимог принципу суб'єктності, зміст якого висвітлено в працях К. Абульханової-Славської [4], Л. Анциферової [23], І. Беха [43; 44; 45; 47], А. Брушлінського [70; 71] та ін. При цьому стверджується, що цінність людини як суб'єкта професійного пізнання, спілкування і діяльності полягає не лише в його діях та вчинках, але й у його вмінні постійно працювати над собою, вдосконалюватися, все глибше пізнавати свої можливості і максимально використовувати їх у своєму житті та професійній діяльності. Прихильники принципу суб'єктності вважають, що постійний саморозвиток є інструментом відкриття суб'єктом професійної діяльності свого особистісного та творчого потенціалу, виявлення тих сфер життєдіяльності, які необхідно реалізовувати.

На думку Л. Анциферової, розвиток особистості професіонала являє собою самопобудову на основі рефлексії та аналізу відношень. Отже, особистість – це суб'єкт свого власного розвитку, що постійно знаходиться в пошуку і конструюванні тих видів діяльнісного ставлення до світу, в якому можуть краще за все виявлятися і розвиватися унікальні потенції конкретного індивіда [23].

На думку А. Маркової, важливими індексами суб'єктності (параметрами активності) особистості професіонала є активне орієнтування (в новій ситуації, матеріалі); усвідомлення (змісту та структури власної діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху); ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, попередження; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу та гармонії; постійне налаштування на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації; інтеграція свого професійного шляху, структурування та впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших [204; 205; 206; 207; 208].

У багатьох психологічних дослідженнях має місце положення про те, що особистість розвивається у двох площинах – потенційній та актуальній. До сфери потенційного належать природні задатки й особливості, здібності, соціальні можливості суспільства, які можуть бути використані для особистісного розвитку. До площини актуального належать якісно новоперетворювальне потенційне; зовнішні вияви реально функціонуючого. На думку А. Деркача і В. Маркіної, гармонійність розвитку особистості досягається в тому разі, коли він здійснюється в обох площинах, а не ізольовано. Водночас пріоритет надано саме реалізації потенційного, оскільки розвиток особистості розглядається як система постійно поповнюваних і поновлюваних ресурсів [111].

Як стверджує І. Бех, досягнення професіоналізму неможливе без становлення морально-духовного “Я” особистості, яке “...вміщує в суб'єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється у процесі розвитку її морально-духовної свідомості і самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. В наслідок цієї своєрідної “діяльності переживання” особистісна властивість може перетворитися на

відповідну особистісну цінність, конкретний образ морально духовного “Я” як безумовне вартісне надбання і складник ядра особистості” [46, 30]. Аналізуючи процес трансформації особистісних властивостей в особистісні цінності, І. Бех акцентує на тому, що справжня особистісна властивість формується лише тоді, коли вона втілюється в певний моральний вчинок.

Досягнення професійної компетентності пов’язане не тільки з оволодінням знаннями, уміннями, навичками, майстерністю, але й зі становленням системи особистісно професійних стандартів, що орієнтують на високу якість виконання діяльності, її самоорганізацію, неперервний саморозвиток, на формування особистісно професійних якостей (цілеспрямованості ініціативності, організованості тощо), рис характеру (наполегливості, послідовності, відповідальності та ін.). Закономірно, що становлення компетентності завжди пов’язане з особистісно професійним саморозвитком.

Професійний саморозвиток педагога – це процес створення свого “професійного життєвого простору”, умов і перспектив його подальшого самовдосконалення. Визначальним у стратегії професійного становлення є проблемна оцінка самого себе, інших людей, довкілля, що “звільняє” особистість від безпосередньої дійсності і допомагає їй формуватись творчим суб’єктом власної професійної життєдіяльності. Тому важливим у процесі професійної саморегуляції є усвідомлення двох складників професійного життя: професійного оточення і власного внутрішнього світу. Внаслідок цього здійснюється сходження з адаптивного типу в реалізації професійних відносин до перетворювального, суб’єктного.

Одну із теоретичних передумов до розв’язання проблеми професійної активності і розвитку особистості можна знайти у працях С. Рубінштейна, який характеризував людину на життєвому шляху як активного суб’єкта життя: “Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його справжній людській сутності, людина повинна його розглядати в певному аспекті: ким я був? – що я робив? – ким я став?” [261].

Становлення самосвідомості, тобто усвідомлення не тільки довкілля, але й самого себе у своїх відношеннях з навколишнім світом, осягання себе як “Я”, характеризується здатністю самостійно і свідомо ставити перед собою мету своєї діяльності і реалізовувати її. Відображення індивідом дійсності тісно пов’язане з регуляцією власної діяльності. С. Рубінштейн підкреслював, що в положенні про регуляторну роль відображення і полягає конкретне значення твердження про його дійовий характер [290]. Зв’язок психічного відображення з практичною діяльністю суттєвий не тільки для останньої, яка за допомогою цього відображення регулюється, але й для самої психіки. Таким чином, професійні дії педагога, змінюючи обставини, в яких функціонує і формується психіка, об’єктивно обумовлює їх зміст і напрям.

Для професійного розвитку педагога необхідна органічна єдність процесів професійного виховання, соціалізації, самовиховання і саморозвитку. Це можна пояснити тим, що не завжди умови середовища сприяють повноцінному розвитку особистості вчителя (вони є лише передумовою, можливістю, яку особистість може перетворити в необхідність і дійсність), але й активність самого вчителя, що об’єктивно ставиться до самого себе і довкілля та перебуває в постійному процесі самопізнання і самовдосконалення.

Як відомо, змістом діяльності вчителя є системотвірне відношення (структурна клітинка) “учитель – учні”, тобто діяльність вчителя – це процес спільного пошуку і дії, в результатів якого, з одного боку, в учнів формуються знання, а з другого – здійснюється розвиток педагогічної майстерності вчителя. Крім цього, учитель не тільки учасник міжособистісної взаємодії з учнями, він – організатор, який визначає її мету, зміст, методи і форми, забезпечує досягнення результатів. Таким чином, навчання, в основі якого – міжособистісна взаємодія, є процесом регульованим і контрольованим. Рефлексивне управління передбачає розуміння очікувань та інтересів учня, регулювання діяльності з позицій його розвитку. Крім цього, рефлексивний характер педагогічної діяльності має

вияв у сформованості умінь здійснювати її самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль, самооцінку.

О. Пехота обґрунтувала необхідність формування у процесі набуття педагогічної освіти такого психологічного феномену, як готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку, під яким вона розуміє складно структуроване утворення, що містить чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, який забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних перетворень; змістовий, що спрямований на поповнення системи спеціальних знань про структуру особистості педагога та механізми його професійного саморозвитку; операційний, який забезпечує володіння способами і прийомами здійснення професійного самодослідження і самовдосконалення; інтеграційний, який діє змогу створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, що відтворює певний етап професійного розвитку і прогноз, що впливає з його особливостей [265]. На думку автора, готовність педагога до професійного саморозвитку якісно змінює її суб'єктивну реальність, педагогічну діяльність і весь професійний шлях. За такої умови вчитель поступово стає суб'єктом професійної життєдіяльності, оскільки за допомогою форм рефлексії усвідомлює і розуміє складність, проблемність і суперечливість свого життя, прагне зрозуміти діалектику впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, які сприяють або перешкоджають професійному саморозвитку і самореалізації.

Результати психолого-педагогічних досліджень (О. Пехота [264; 265], В. Семиченко [300; 302], О. Чебикіна [365] та ін.) свідчать, що реально існуюча система навчання у педагогічних ВНЗ формує у студентів здатність до стихійного професійного саморозвитку, що виявляється під час розв'язання вузьких ситуативних завдань щодо самоорганізації особистості в навчанні чи професійній діяльності. На думку О. Пехоти, професійний розвиток не виступає в майбутнього вчителя як внутрішньо особистісне завдання, а здійснюється лише під впливом зовнішніх вимог. На погляд автора, це зумовлено тим, що у меті, змісті й технології педагогічної освіти виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду не

позначено як спеціальне завдання і тому не є для багатьох викладачів інструментом проектування процесу професійного становлення фахівця [264].

Отже, для розв'язання проблеми професійного саморозвитку вчителя необхідні соціально-економічні та теоретичні передумови, що виявляються у розумінні розвитку не тільки як об'єктивного процесу, але й як системи особистісних психічних процесів, властивостей та якостей. Для розробки системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності необхідно враховувати різні методологічні орієнтири: ідею суб'єктності, що започаткована у працях Б. Ананьєва [16; 17], Л. Виготського [83], Г. Костюка [164], О. Леонтьєва [186; 187], С. Рубінштейна [290; 291]; ідею унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності, що знайшла своє відображення у працях І. Беха [44; 45; 46; 47], Т. Березіної, І. Кона, В. Слободчикова [312], А. Спіркіна, Г. Цукерман [349], І. Чеснокової [367] та ін.; ідею гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності реалізувати те, що в ньому закладено відповідно до власних вищих потреб – істини, краси, досконалості та ін. (А. Маслоу [211], К. Роджерс [287], Г. Олпорт, В. Франкл [336]).

Складність і багатоаспектність проблеми розвитку особистості обумовили появу багатьох теорій (біогенетичні, соціогенетичні, конвергенції, персоналістичні).

Кожна теорія має свої переваги і недоліки. Будь-яка з них, на жаль, не може претендувати на єдино правильне, повне і всебічне пояснення всіх аспектів розвитку особистості. Так, акцентування в психоаналізі (З. Фройд) лише тих відношень людини із соціальним середовищем, які блокують вияв її активності, призводить до того, що ніби забувається той факт, що тільки в соціумі можливий розвиток особистості [338].

Інтеракціонізм (Г. Мід) підкреслює рольові аспекти соціальної активності людини і не враховує її власної, неповторної активності [315].

Для нашого дослідження важливими є питання, що стосуються характеристики такого фактора розвитку особистості як її активність. У теоріях цього напрямку активність трактується у формі самоактуалізації, саморозвитку. В основі гуманістичної психології (А. Кумбс [315], А. Маслоу [211], К. Роджерс [287]) лежить теорія екзистенціалізму, в центрі уваги якої – прагнення людини знайти сенс свого особистого існування і жити, діяти вільно та відповідально згідно з етичними принципами. Представники цього напрямку в західній філософії і психології основним фактором розвитку особистості вважають її власну активність: вона сама вибирає, як їй жити, працювати, якою бути.

На думку австрійського психолога А. Адлера, ні спадковість, ні оточення не є визначальними факторами розвитку, вони лише забезпечують його вихідну основу і той вплив, на який індивідуум відповідає, використовуючи свою творчу силу. Спадковість і оточення, на його думку, вносять свій вклад у формування особистості, але вплив творчого “Я” набагато перевершує їхню дію. Зрештою, основне значення має не те, чим людина наділена від народження (спадковість) або з чим вона стикається в житті (середовище), а те, як вона сприймає те й інше, як “розпоряджається” ним [6].

На думку А. Маслоу, “джерела становлення і гуманності знаходяться тільки в самій особистості, вони жодним чином не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи перешкодити становленню гуманності людини, так само як садівник може допомогти чи завадити росту куща троянд, проте він не може зробити так, щоб замість куща троянд ріс дуб” [211].

Таким чином, прихильники гуманістичного напрямку вважають, що розвиток особистості визначається її внутрішнім прагненням до самоактуалізації, тобто саморозвитку, самопізнання, реалізації всіх своїх потенційних можливостей. Саме з цих позицій ми підходимо до трактування поняття “професійна саморегуляція” як розвитку професійних здібностей, самоаналіз і саморегуляція діяльності, закономірностей особистісного

становлення. Все, що робить учитель, він насамперед повинен самостійно об'єктивно оцінити і вдосконалити.

Результати вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури свідчать, що в системі сучасного наукового знання сформувалось декілька теорій розвитку особистості. Це зумовило співіснування на різних методологічних платформах різних концепцій професійного розвитку особистості педагога. Найбільш популярними з них є концепції професійного розвитку, розроблені зарубіжними вченими в таких напрямках досліджень: диференційовано-діагностичний, психодинамічний, психоаналітичний, гуманістичний, типологічний, структурний, теорії рішень і теорії розвитку.

Представники диференційовано-діагностичного напрямку (Г. Боген, Г. Мюнстенберг та ін.) вважають, що професійний розвиток (саморозвиток) особистості обумовлений мірою відповідності її індивідуальних якостей вимогам певної професії. При цьому вони надають важливу роль особистісним характеристикам індивіда, його інтересам і здібностям [315].

Представники гуманістичного, психодинамічного і психоаналітичного напрямів (Е. Бордін, А. Маслоу [211; 212], Е. Роу [315], З. Фройд [338]) характеризують професійний розвиток як процес і спосіб задоволення різних потреб особистості. Зокрема, суть розвитку людини (за А. Маслоу) полягає у "прагненні реалізувати у процесі життєдіяльності свій успадкований потенціал" [211]. Ця ідея пронизує праці представників гуманістичної психології, які проголошують самоактуалізацію основним механізмом розвитку особистості. Вони вважають, що до психологічної характеристики людей, які самоактуалізуються, належать такі аспекти: більш ефективно сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; центрованість на проблемі; незалежність і потреба в самотності; незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; креативність та ін.

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу і К. Роджерс) характеризують людину як цілісну й унікальну особистість, що здатна самостійно будувати свій життєвий шлях, а тому втручання в цей процес не

сприяє її розвитку, а навпаки, гальмує його. На цій підставі вони стверджують, що людина повинна взяти на себе відповідальність за те, що вона робить, за свій розвиток. Тому, на їхню думку, необхідно створити умови для саморозвитку, надати особистості підтримку і допомогу, але в жодному випадку не нав'язувати їй цінності й шаблонні шляхи просування вперед [211; 287].

Представники психодинамічного і психоаналітичного напрямів розуміють професійний розвиток (саморозвиток) особистості як форму задоволення окремих елементів структури потреб, які детермінуються типом взаємодії з батьками (Є. Бордін [315]); як спробу розв'язання конфлікту між основними потребами і перешкодами, що зумовлені особливостями соціального оточення (У. Мозер [315]); як сублімацію лібідозної енергії (З. Фройд [338]).

Професійний розвиток, на думку О'Хари, Д. Тідемана (теорія рішень), є системою орієнтацій у різних професійних альтернативах на основі прийняття рішень [315].

Розробник типологічної теорії Д. Холланд запропонував класифікацію типів особистості як її комплексних орієнтацій. Процес професійного розвитку, на його думку, обмежений такими факторами: особистісним типом; професійною сферою, що відповідає цьому типу особистості; кваліфікаційним рівнем конкретної професійної сфери, який визначається рівнем розвитку інтелекту і самооцінки [315].

Стадіальна модель Е. Гінцберга (теорія розвитку) пропонує професійний вибір і розвиток особистості професіонала через послідовність специфічних фаз, де критерієм їх відмінності і розмежування є зміст і форма трансформації індивідуальних імпульсів у професійні бажання. Д. Сьюпер вважає, що задоволеність роботою залежить насамперед від того, якою мірою людина знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей, інтересів, якостей у професійних ситуаціях. Це визначає її рольову позицію і рівень активності на різних стадіях розвитку. Поряд із поняттям "стадіальність" Д. Сьюпер використовує поняття "професійна зрілість", зміст

якого відбиває поведінку особистості, що відповідна завданням професійного розвитку [315].

На думку представника структурно-діахронічного підходу Дж. Лавінджера, розвиток – це цілісний процес, що містить моральний, когнітивний і соціальний аспекти. При цьому ядром особистості, яке детермінує всі її вияви, є її “его” як домінуюча особистісна риса [315].

Серед зарубіжних концепцій розвитку особистості відомою є концепція Е. Еріксона, в якій охарактеризовано дві лінії розвитку особистості – позитивну й негативну. При цьому за основу виокремлення основних стадій розвитку автор виділяє розвиток ідентичності [315; 384].

Проблема розвитку особистості займає вагомe місце у дослідженнях вітчизняних педагогів і психологів за такими напрямками: типологія і класифікація особистості, концепція особистості, характер, здібності, спрямованість, структура, мотивація тощо. Зазвичай поняття “розвиток” розуміють як природно здійснюваний процес кількісних і якісних змін; феномен, який виявляється у формах інтелектуального, фізичного, морального, професійного розвитку; діалектичний принцип розвитку багатьох явищ об’єктивної реальності; фундаментальну категорію педагогіки, психології та інших наук.

У дослідженнях вітчизняних учених також спостерігається розбіжність поглядів щодо розуміння сутності розвитку взагалі і професійного зокрема. На думку А. Мітькіна, у вітчизняній психології мають місце біля двох десятків теоретичних концепцій розвитку особистості [224]. Це обумовлено різним тлумаченням сутності факторів розвитку людини.

Проблема професійного розвитку особистості вивчалася в таких напрямках: професіографічний (В. Бодров, Б. Вульфів, Є. Клімов [145; 146] та ін.), акмеологічний (О. Анісімов [19], О. Бодальов [54; 55], Н. Кузьміна [173; 174], А. Реан [285] та ін.), андрогогічний (Ю. Кулюткін [178], Г. Сухобська [179] та ін.), геронтологічний (Б. Братусь).

С. Крягжде, автор концепції професійних інтересів, професійне становлення особистості вивчає крізь призму динаміки професійних

інтересів, які розуміє як комплекс психологічних якостей і станів, що виявляються у вибірковій пізнавальній, емоційній і вольовій активності [171].

На думку Є. Клімова, вищим виявом самоаналізу є міркування не про саму роботу, а про себе в роботі, про свої вади і помилки, провина за які не перекладається винятково на інших людей чи обставини, якими б несприятливими вони не були. Окрім цього, автор запропонував варіант розподілу життєвого шляху професіонала на довузівський, вузівський і післявузівський етапи [146].

На думку Є. Іванової, становлення фахівця можливе за умови сформованості соціально зумовленої життєвої позиції, яка збігається з суспільними та власними інтересами; оволодіння загальними і конкретними знаннями, повноти їх осмислення; сформованості професійної самосвідомості [130].

Багато дослідників під професійним розвитком особистості часто розуміють процес її формування як соціальної якості індивіда внаслідок соціалізації і професійної освіти й виховання. Внутрішньою силою, поштовхом такого розвитку є суперечності між потребами особистості і реальними можливостями їх задоволення. В цьому контексті професійний розвиток є процесом професійної адаптації, індивідуалізації, інтеграції.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень свідчать, що в сучасній науці панує думка про домінуючу роль у професійному становленні особистості професійного навчання й виховання, тобто зовнішніх соціальних факторів. Рушійними силами професійного розвитку є суперечності між потребами особистості і можливостями їх задоволення, між усталеними і новими формами поведінки, між вимогами професійного оточення і індивідуальними можливостями особистості та ін.

Таким чином, більшість теоретичних концепцій недооцінюють значення внутрішньої детермінації професійного саморозвитку особистості педагога. Серед зарубіжних і вітчизняних дослідників, що поділяють ідею гуманістичної орієнтації і особистісного підходу, зміст поняття

“саморозвиток” характеризує насамперед внутрішню активність особистості як суб’єкта життєдіяльності [165]. Результати аналізу проблеми професійного саморозвитку вчителя, понятійно-термінологічного апарату дослідження, визначення його категоріальної системи дають змогу зрозуміти, пояснити, верифікувати, обґрунтувати сутність, зміст та структуру саморегуляції педагогічної діяльності як нової в педагогічній науці дефініції опису якісного стану педагогічної діяльності та підготовки до неї у процесі професійно-педагогічної освіти.

§ 1.4. Досліджуваний феномен як особистісна форма активності вчителя і вияв його суб’єктності

Підкреслюючи важливу роль у розвитку особистості соціального середовища, у тому числі професійного, необхідно пам’ятати, що людина – активна, діяльна істота, а не пасивний об’єкт зовнішніх впливів. Формування майбутнього вчителя як творчої особистості тісно пов’язане з вихованням його професійної самосвідомості, оскільки між нею і результативністю діяльності існує пряма залежність. К. Ушинський зазначав, що усвідомлення себе в своїй діяльності є механізмом формування педагога [332]. Результат цієї внутрішньої роботи обумовлює усвідомлення вчителем того, що він належить своїм власним силам і що тільки в них треба шукати опору. СРПД розглядаємо як особистісну форму активності вчителя, що охоплює його просування від “Я” наявного до “Я” майбутнього, виявлення його творчості.

Зазначимо, що практичний досвід таких педагогів, як Ш. Амонашвілі [13], А. Дістервег [113], Я. Коменський [151], А. Макаренко [199], Г. Песталоцці [151; 260], В. Сухомлинський [324], К. Ушинський [332] та ін, здобув широку популярність, окрім усього іншого, ще й тому, що вони зуміли глибоко його усвідомити, детально описати, усебічно проаналізувати. Отже, можна стверджувати, що основна функція професійного самопізнання – забезпечення активності в педагогічній діяльності, прискорення розвитку

особистості вчителя у сфері формування загальних педагогічних умінь, дослідницьких навичок, удосконалення творчих умінь.

У роботі досліджуємо процес професійного самопізнання насамперед на рівні самоаналізу та саморегуляції педагогічної діяльності. Самопізнання тісно пов'язане з рефлексією. Важливою умовою ефективності рефлексивної діяльності є те, що вона чинить опір будь-якому насильницькому впливу, спробам маніпулювати свідомістю. Професійне самопізнання ґрунтується на самостійності та внутрішній свободі педагога, формується на певному етапі розвитку особистості під впливом способу (характеру) життєдіяльності, який вимагає від педагога самоконтролю власних вчинків і дій, певної відповідальності за них.

Проблема активності і розвитку особистості залишається відкритою. Над її вирішенням працювали Л. Виготський [83], С. Рубінштейн, О. Леонтьєв [186], А. Петровський [261; 262; 263], Л. Анциферова [23] та ін. На думку О. Леонтьєва, успішність дослідження особистості передбачає вивчення тих трансформацій суб'єкта, які створюються саморухом його діяльності в системі суспільних відносин. Його теза про те, що “внутрішнє” (суб'єкт) діє через “зовнішнє” і цим само себе змінює, залишається методологічною основою досліджень особистості [186].

Теорія поетапного формування розумових дій виходить з того, що для успішного засвоєння знань важливо не тільки виявити успадковані здібності особистості, а насамперед оволодіти видами і способами пізнавальної діяльності. Тому ефективною є не будь-яка форма активності тих, хто навчається, але й активність чітко визначена, що задовольняє ряду умов. Вони передбачають спрямованість активності на розкриття основних і специфічних аспектів у предметі, що вивчається, організацію активної діяльності саме тих, хто навчається. Саме характер дій вирішальним чином впливає на якість одержаних знань [84; 326].

Про необхідність і важливість аналізу наукового поняття “активність” вказували відомі психологи і педагоги: С. Рубінштейн [290; 291],

А. Петровський [263], А. Арістова [24], Т. Шамова, Г. Щукіна [377; 378; 379], В. Лозова [190; 191] та ін.

Як зазначає В. Лозова, слово “активність” походить від латинського *activus* і означає “діяльний, енергійний, ініціативний” [190, с. 8]. Г. Костюк у “Педагогічній енциклопедії” дає таке визначення поняттю “активність”: “Здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особи активність виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності у праці, у навчанні, громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх та ін.” [257, 61.]. Таким чином, зміст поняття “активність” розкривається через характер діяльності і ставлення до неї з боку суб’єкта.

Результати аналізу наукових праць свідчать, що використання терміна “активність” з теоретичного погляду залежить від того, в яку систему знань він включений. Так, у фізіології і біології зміст цього поняття здебільшого розкривається як сутнісна властивість організму реагувати на зовнішні подразники. Активність має місце тоді, коли запрограмований організмом рух до певної мети вимагає подолання опору середовища. Філософський підхід до визначення поняття “активність” має свої особливості і тлумачить його як власну динаміку живих істот, як джерело перетворення чи підтримки їх життєво важливих зв’язків з навколишнім світом, як здатність до самостійної сили реагування.

У педагогічній літературі цим терміном позначають “здатність людини до свідомої трудової діяльності, міру цілеспрямованого, планомірного перетворення особистістю навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури” [89]. На нашу думку, запропоноване визначення характеризує загальні підходи до категорії “активність” і не розкриває особливостей навчальної активності учня чи професійної активності учителя. За останні роки з’явилося багато понять, які характеризують діяльність того, хто навчається: “пізнавальна самостійність”, “активність”, “пізнавальна активність”, “життєва активність”, “соціальна активність”, “активна позиція”, “професійна активність”, “активність

поведінки” та ін. Часто самотійність, активність, пізнавальну діяльність характеризують як синонімічні поняття. Проте їх ототожнювати неприпустимо, бо “життєва активність” і “соціальна активність” властиві кожній людині, тоді як “активна позиція” є характеристикою конкретного соціологічного типу особи, для якої основою дій і вчинків є суспільно-значущі цілі й морально-етичні принципи. Комплекс особистісних утворень (активність, самотійність, інтерес) можна вважати механізмом становлення позиції студента в навчальній діяльності. Як зазначає Р. Нізамов, у психолого-педагогічній літературі немає однозначного визначення активності людини у навчальному процесі. Часто психологи, педагоги зосереджують свою увагу на якійсь одній-двох ознаках активності і характеризують її як “напруження розумових сил” або “виявлення ініціативи, інтересу”, як “здатність змінювати навкілля відповідно до власних потреб, поглядів, мети” і т.п. [236, 33].

Всебічний аналіз поняття активність здійснила Л. Арістова [24]. Активність, на її думку, – це вияв перетворювального ставлення суб’єкта до навколишнього світу, яке характеризує активні дії учня. В іншому випадку можна говорити лише про моторність, що не тотожна активності пізнання. Водночас запропонований зміст поняття “активність” не відображає перетворювального ставлення суб’єкта до себе, до власної діяльності і її результатів.

Л. Арістова розмежувала зміст понять “активність” і “самотійність”. На її думку, сутність самотійності – це здатність суб’єкта діяти без сторонньої допомоги [24, 34.]. Однак, ми вважаємо, що цілеспрямована репродуктивна діяльність щодо засвоєння знань і способів діяльності завжди буде активною з боку студента. Рівень такої активності завжди буде різним, бо майбутні фахівці мають неоднакові реальні навчальні можливості.

Активність характеризує передусім її носія, а не діяльність. Без сумніву, діяльність та активність пов’язані, оскільки діяльність несе в собі інформацію про суб’єкта, який її здійснює.

У психолого-педагогічній літературі будь-яка діяльність – це не діяльність взагалі, а діяльність, що протікає з певною мірою активності суб'єкта. Активність – це не активність взагалі, а те, що існує як активність, тобто її саморегуляція, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка. Ідеальний процес освіти повинен бути побудований таким чином, щоб він став процесом діяльнісного самотворення, саморозвитку, саморегуляції особистості, а не простим засвоєнням науково-педагогічних уявлень. Інший бік проблеми створює питання імітації активності в діяльності і навчальному процесі. Для багатьох учителів і викладачів ВНЗ освітній процес асоціюється, насамперед, з поняттям “знання”, а не з поняттям “діяльність”, “активність” чи “саморозвиток”. Але будь-яке знання буде тільки імітацією діяльності, якщо освітній процес буде спрямований на оволодіння знаннями, а не організацію діяльності, яка формує ці знання.

Аналіз результатів багатьох філософських, педагогічних і психологічних досліджень дав можливість встановити взаємозалежності між змістом понять “активність” і “діяльність”. Так, активність визначають як:

- 1) вищий етап і результат діяльності;
- 2) пошук і реалізацію потреб особистості;
- 3) діяльний стан суб'єкта;
- 4) спрямованість особистості;
- 5) діалектику намагань і досягнень;
- 6) міра виявлення діяльності;
- 7) умову самоорганізації діяльності.

З іншого боку, діяльність характеризують як:

- 1) форму активності;
- 2) мірило активності;
- 3) спосіб самореалізації;
- 4) одиницю аналізу зовнішніх виявів активності;
- 5) реалізацію професійних потреб.

Таким чином, діалектика взаємозв'язку передбачає три підходи:

- 1) активність – всеосяжна категорія, яка містить у собі діяльність; 2) поняття

“активність” і “діяльність” тотожні; 3) активність як міра діяльності, міра її виявлення.

На нашу думку, запропоновані підходи доповнюють один одного. Їх діалектична єдність дає змогу трактувати сутність професійної активності як процесуального явища, як мету діяльності, як засіб її досягнення, як результат, як умову її самоорганізації і саморегуляції.

Якщо конкретизувати запропоноване твердження, то необхідно відзначити, що метою навчання, професійної підготовки фахівця є не тільки оволодіння знаннями, уміннями і навичками, але й формування професійних якостей і цінностей особистості. Саме такою інтегральною якістю є готовність до саморегуляції педагогічної діяльності, яка має вияв у позитивному ставленні до змісту, процесу і результатів власної діяльності, у прагненні до оволодіння знаннями і способами діяльності, мобілізації вольових зусиль на досягнення особистісно-педагогічних цілей. Саморегуляція особистості формується, насамперед, у професійній діяльності, у процесі навчання, спілкування, пізнання, яке за своєю природою пов'язане з цілеспрямованою активністю суб'єкта. У такому разі активність є і засобом, і умовою досягнення мети. Безперечно, що активний стан є результатом взаємодії суб'єкта із зовнішнім середовищем і зумовлений внутрішніми процесами.

Результати теоретичних пошуків забезпечили можливість класифікувати форми активності за різними ознаками. Так, за ступенем реалізації потреб розрізняють актуальну і потенційну форми активності; за характером діяльності – репродуктивну і творчу; за змістом діяльності – всебічну та односторонню; за тривалістю діяльності – стійку і тимчасову; за спрямованістю особистості – позитивну і негативну, ситуативну та інтегральну; за результатами діяльності – продуктивну і непродуктивну.

Характеристика міжфункціональних зв'язків у системі активності особистості може мати на орієнтовних поясах суттєво різні значення: “продуктивна активність” (цілеспрямованість, самостійність, ініціативність,

творчість та ін.) і “непродуктивна активність” (імпульсивність, пасивність, байдужість та ін.).

У дослідженні ми вивчали питання, що стосуються впливу зовнішніх та внутрішніх причин на активність (насамперед, професійну) вчителя. Для розвитку професійної активності вчителя важливо знати, чим зумовлюється його діяльність, бажання її вдосконалювати. Одна справа, коли вона спонукається внутрішніми потребами та інтересами педагога, інша справа, коли діяльність є наслідком причин і обставин суто зовнішніх, а інколи ворожих особистості. Йдеться про діяльність, яка стимулюється зацікавленістю в ній, готовністю до неї, прагненням до таких дій (самодіяльність), що її здійснюють учителі із зовнішньої необхідності, діяльність, що не впливає з особистих потреб, а нав'язана зовнішніми обставинами. Зрозуміло, що саме самодіяльність (саморух) виступає синонімом активності особи. Отже, не всяка діяльна людина (суб'єкт) – активна, не кожна особа, що перебуває в стані бездіяльності – пасивна. Відмова від діяльності також може характеризувати активну позицію суб'єкта.

Отже, професійна активність має вияв у діяльності. Але між діяльністю і активністю є певна відмінність. Активність – це не діяльність, не її вид і не стан. Не можна ставити знак рівності між результатами діяльності і професійної активності. У практиці педагогічної роботи часто трапляються такі вчителі, які діють свідомо, зацікавлено, енергійно. Їхні дії спонукаються особистими (професійними) потребами, інтересами, у їх виконанні спостерігається наполегливість, послідовність, систематичність тощо, проте бажаного і навіть необхідного результату при цьому вони не одержують через які-небудь випадкові обставини, зовнішні причини. Це не означає, що не було активності. Результат активності має бути не тільки зовнішнім (зміни в предметі діяльності), а й внутрішнім (зміни в самому суб'єкті) чинником. І якщо зовнішнього результату може й не бути, то внутрішній зазвичай завжди є. По закінченні діяльності суб'єкт уже не той, що був на її початку.

Використовуючи загальне уявлення про семантичне наповнення активності, ми водночас підкреслюємо специфічність цього явища, діалектичність відношень суб'єкта діяльності (вчителя) із професійним середовищем, які здатні породжувати особистісний вид активності.

Таким чином, слід відрізнити активність людини як біологічної істоти, якій властива активність у розумінні реакції, подразливості, вибірковості сприймання тощо та активність як соціальне явище. Активність особистості, на думку В. Лозової [190, 11], не природна риса, вона може змінюватися у зв'язку з розвитком особистості, зміною соціально-професійного середовища. Біологічна активність людини є передумовою для формування соціальної активності. Отже, можна стверджувати про абсолютну активність людини як біологічної істоти, частини природи і про відносну, змінну, якщо йдеться про особистість, активність якої виявляється лише у діяльності.

В. Сухомлинський вважав, що активність характеризує, насамперед, сутність діяльності, бо тільки в ній виявляється активність особистості. Тому він неодноразово вживає означення “активна” до слова “діяльність” (Див. пораду 20 [325]).

Видатний педагог визначав активність насамперед як якісну характеристику діяльності: “... я помічав таку активну діяльність для всіх учнів, у якій би яскраво виражалися і, звичайно, осмислювалися відношення, взаємозв'язки між фактами, предметами, явищами, трудовими процесами. Іншими словами, я прагнув до того, щоб в праці народжувалась думка учня, а не тільки закріплювалися знання, одержані на уроках. Діяльність при вивченні предмета повинна бути не тільки ілюстрацією до знань (це також необхідно), але й джерелом нових істин, відкриттів, закономірностей” [324, 57)]. Водночас В. Сухомлинський розглядав якісну характеристику діяльності лише у зв'язку із самою особистістю, її ставленням до діяльності. Це дало йому підставу говорити про активність людини і як про її рису. На власному досвіді видатний педагог переконався, що активна діяльність, у якій яскраво виражена думка, розвиває мову, підвищує загальну культуру учнів.

У зарубіжній психології розуміння активності особистості висвітлено в теорії асоціанізму (Т. Браун, Дж. Мілль, Г. Ебінгауз), яка пояснює динаміку психічних процесів принципом асоціації. Представники цієї течії вважають, що активність особистості в учінні є функцією пам'яті. Основна вада асоціанізму – механіцизм: розгляд всіх психічних явищ як зовнішнього поєднання одних і тих самих вихідних елементів; ігнорування активності суб'єкта, яка є необхідною умовою утворення асоціації [170, 22-23].

Звернення до внутрішнього життя суб'єкта, який активно втілює основні професійні цінності (в гармонії стосунків з учнями, справедливості, вихованні та ін.), – значний вклад гуманістичної школи у світову психологію. Проте розуміння витоків активності як успадкованих, закладених у самій органічній природі людини суперечить методологічним уявленням про особистість як про динамічне об'єднання людей. Фактично тут має місце поєднання двох рівнів вивчення проблеми розвитку – біологічного і соціального. Якість “соціальність” гуманістичною школою приписується біологічній одиниці – організму людини. Тому під самоактуалізацією розуміють “ріст зсередини”, який не залежить від середовища, від педагогічної культури.

Протилежною цим положенням є концепція інтеракціоністської школи (Г. Блумер, Дж. Мід). Умовою формування індивідуальної свідомості є включеність людини у відношення з іншими людьми. Будь-яке значення, символ індивідуальної свідомості обумовлений взаємодією, що об'єктивно має місце у сфері досвіду взаємодіючих індивідів. Основною тезою символічного інтеракціонізму є положення про особливості інтерпретації ситуації і конструювання власних дій. Структура особистості містить компоненти, які забезпечують її активність, контроль над нею відповідно до соціальних норм. Слабким місцем цієї теорії є однобічна характеристика розвитку особистості і суспільства через безпосередні комунікативні і міжособистісні стосунки, що “відірвані” від змісту діяльності та емоцій [170, 121-122].

Марксистически “ставляють” на перше місце зовнішнє, тобто діяльність. За концепцією К. Маркса, людина формується у своїй діяльності, яка опосередкована сукупністю ставлень людини до інших людей. Ці положення, на жаль, не розкривають сутнісні механізми і причини активності особистості, перебільшують дієвість образу іншого, не висвітлюють внутрішніх, суб’єктивних переживань, що обумовлюють конкретні вчинки, дії і навіть загалом життєву лінію поведінки людини.

Необхідно розрізнати два аспекти проблеми розвитку професійної активності: 1) розвиток учителя як суб’єкта педагогічної, пізнавальної і перетворювальної діяльності; 2) розвиток педагога як суб’єкта діяльності психічної, регулятивної. Необхідно підкреслити, що в цьому випадку йдеться про дві форми буття людини як єдиного суб’єкта, який здійснює регуляцію всіх видів своєї активності через управління системою своєї психіки, через психіку як свій інструмент. Таким чином, педагог у своїй сутності є суб’єктом психічної активності, який безпосередньо здійснює регуляційний вплив на свою психіку і опосередковано за допомогою психіки впливає на процес і результати педагогічної діяльності.

Активність успішно формується, якщо є необхідність її вияву. Одержуючи задоволення від характеру, процесу діяльності, а не тільки від її результату, учитель завдяки активності не потрапляє в повну залежність від професійних стереотипів та установок, а розвиває нові здібності, утверджується в правильності своєї педагогічної позиції. Аналіз змісту педагогічної практики свідчить, що соціально-професійні умови не завжди вимагають від учителя активного пошуку шляхів професійного самовдосконалення. Йому відведено роль виконавця, що призводить до спаду професійної активності, розчарувань у власних педагогічних можливостях.

Для нашого дослідження важливим є питання визначення тих елементів у структурі особистості вчителя, які визначають міру його активності (потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації, суб’єктивні позиції у процесі здійснення професійної діяльності, її регуляції, прийняття конкретного рішення та аналізу його результатів), обумовлюють

внутрішню роботу, спрямовану на співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, що вимагають педагогічні обставини.

Потреби є джерелом активності особистості, оскільки процес задоволення потреб є цілеспрямованою діяльністю. Завдяки потребам здійснюється регулювання поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів і волі людини. В основі динаміки потреб – перехід від усвідомлення мети (як передумови діяльності) до мобілізації засобів, за допомогою яких здійснюється її досягнення. Потреби мають вияв у мотивах, що спонукають до діяльності, і є формою вияву потреб. Якщо в потребах діяльність людини залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність виявляється у вигляді власної активності суб’єкта [170; 273].

Якщо педагог став більш відповідально виконувати професійні обов’язки напередодні атестації чи інспекторської перевірки, то це – результат зовнішньо вмотивованої поведінки. Якщо колеги-вчителі працюють не результативно, ставляться до професійної діяльності індіферентно, то педагог-початківець “відчує” зовнішню мотивацію на подібну поведінку. Загальновизнаним є положення про те, що в основі зовнішньої мотивації – насамперед нагороди, заохочення, покарання чи інші види зовнішнього стимулювання. Найбільш яскраво характеристика такого типу мотивації представлена в біхевіористських теоріях і теоріях інструментальності [170; 335].

Внутрішня мотивація – тип детермінації поведінки, коли регулюючі її фактори витікають зсередини особистісного “Я” і повністю знаходяться всередині самої поведінки. “Внутрішньо вмотивовані діяльності не мають заохочень, окрім самої активності. Люди залучаються до цієї діяльності заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети” [398, 23]. Якщо вчитель аналізує результати своєї праці і прагне вдосконалити свою методичну систему, то він демонструє приклад внутрішньо вмотивованої поведінки. У такому разі спрямованість на вдосконалення уроку витікає із самого його змісту і пов’язана з інтересом, задоволенням чи,

навпаки, незадоволенням, які супроводжують процес пізнання і відкриття нового. Якщо окремі вчителі працюють не результативно (праця адекватно не оплачується), то це не забороняє іншим демонструвати внутрішню вмотивовану діяльність, інтерес та захопленість педагогічною справою.

Зовнішня і внутрішня мотивація можуть значно енергетизувати діяльність, здійснювати вирішальний вплив на її детермінацію.

Якщо порівнювати названі вище види мотивації, то кожний з них має свої позитивні і негативні сторони, здійснює різний вплив на психічні процеси. Найбільш позитивний вплив як на пізнавальні процеси, так і на особистість загалом має внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація може мати переваги у процесі вирішення окремих (часткових) завдань.

Одним із важливих факторів розвитку внутрішньої мотивації є зміст самої діяльності: вона повинна бути оптимального рівня складності. Якщо вона надто спрощена, то не стимулюватиме внутрішньої мотивації, оскільки, якою б компетентною не відчувала себе людина, така діяльність не дасть змогу їй реалізувати свою майстерність.

Іншими формами, що зумовлюють внутрішню мотивацію, є новизна, перцептивна чи когнітивна складність і непередбачуваність.

Отже, педагогічна діяльність завжди полівмотивована. В цій системі професійних мотивів взаємодіють дві основні групи мотивів.

I. Мотиви діяльності:

- мотиви, пов'язані зі змістом діяльності: прагнення пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, проникнути в суть явищ та ін.;
- мотиви, пов'язані із самим процесом діяльності: прагнення виявити інтелектуальну активність, моделювати, долати перешкоди у процесі розв'язування задач, тобто особистість захоплює сам процес вирішення, а не тільки його результати.

II. Мотиви, що знаходяться поза межами професійної діяльності:

- соціальні мотиви: а) мотиви обов'язку і відповідальності перед собою, учнями, учителями, батьками, суспільством; б) мотиви

самовдосконалення (усвідомлення значення професійних знань, розвитку активності);

- вузькоособисті мотиви: а) прагнення одержати схвалення, моральну чи матеріальну винагороду; б) бажання бути “першим“, мати високий професійний рейтинг;

- негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей від представників керівництва школи, професійного оточення, учнів, їх батьків.

Педагогічна діяльність вчителя спонукається зазвичай одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, інші – другорядними. Особливість провідних мотивів полягає в тому, що, крім функцій спонукання діяльності, вони надають їй той чи інший суб’єктивний особистісний смисл.

Розвиток внутрішньої мотивації здійснюється як зрушення зовнішнього мотиву – мети діяльності. Необхідною умовою цього зрушення є наявність ідеалів, інтересів, цінностей особистості.

Відповідно розвиток особистості, її активності є процесом вдосконалення системи саморегуляції особистості через зміну, вдосконалення її структурних компонентів та їх функціональних відношень в умовах діяльності.

Між потребами, з одного боку, і мотивами та цілями – з другого, існують інтереси. Зрозуміло, що потреба стає причиною професійної активності, коли вона, будучи опосередкованою соціальними (професійними) відношеннями, перетворюється на певну зацікавленість, на інтерес.

Інтерес – форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш глибокому відображенню дійсності [170, 124]. Інтерес іноді визначають як потребнісне ставлення людини до світу, яке реалізується в пізнавальній діяльності у внутрішньому плані [275, 138]. Інтерес-мотив спрямовує увагу, думки і характеризується емоційною привабливістю. Задоволення інтересу не призводить до його згасання, а формує новий інтерес, який відповідає більш високому рівню

пізнавальної діяльності. Інтерес, на думку психологів, може перетворюватися у схильність як вияв потреби у здійсненні діяльності, що викликає інтерес.

Таким чином, професійні потреби як активний цілеспрямований процес оволодіння певною формою діяльності забезпечують розвиток фахівця, повноту й багатство педагогічних впливів, є внутрішнім ставленням до процесів навчання й виховання. Отже, професійна активність – це система морального ставлення вчителя до самого себе і до педагогічної реальності.

Продуктивність педагогічної діяльності забезпечується не тільки педагогічними здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й детермінується структурою і якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру цілісної системи особистості і діяльності педагога (А. Деркач [109; 110], Н. Кузьміна [172; 174], М. Кухарев [183], А. Реан [285], В. Сластьонін [308; 309], К. Платонов [268] та ін.). Розвиток мотиваційного комплексу передбачає оптимальне поєднання внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації, яка обумовлює активність педагога в діяльності, прагнення досягти в ній позитивних результатів [285, 234-235].

Для виявлення змісту мотиваційної складової саморегуляції педагогічної діяльності визначено такі функціональні одиниці аналізу професійно-педагогічної мотивації: педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна позиція, Я-концепція. Ці інтегральні утворення розглянуті у їх динаміці.

Педагогічна спрямованість як мотиваційне ядро особистісної структури вчителя і його діяльності трактується як потрібна основа педагогічної праці, рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, передумова педагогічної майстерності і педагогічної творчості, стійкий інтерес до педагогічної професії в єдності із суспільною і пізнавальною активністю (І. Зязюн [127; 128; 248], Н. Кузьміна [175; 176], А. Маркова [204; 205; 207], Л. Мітіна [222; 223], О. Мороз [228], В. Сластьонін [308; 311], В. Семиченко [302], Р. Хмельюк [345], О. Щербаков [376] та ін.).

Результати психолого-педагогічних досліджень дають змогу схарактеризувати педагогічну спрямованість як емоційно-ціннісне ставлення

особистості до педагогічної професії у сполученні зі схильністю займатися нею (А. Деркач [109; 110; 111], Н. Кузьміна [172; 175], А. Маркова [206; 207; 208], Р. Хмелюк [345] та ін.); професійно значущої якості в цілісній структурі особистості і діяльності вчителя (Ф. Гоноболін [87; 88], О. Мороз [228], В. Сластьонін [308; 309], О. Щербаков [376] та ін.); складну ієрархічну систему домінантних мотиваційних утворень учителя (Л. Мітіна [223], А. Орлов [241; 242], Є. Рогов [288] та ін.).

Мотиваційні властивості саморегуляції педагогічної діяльності знаходять відображення в сучасному науковому дискурсі за допомогою поняття “професійно-педагогічна позиція” (С. Вершловський [78], Л. Кондрашова [155], В. Сластьонін [308; 309; 310; 311], Р. Хмелюк [345] та ін.). Р. Хмелюк педагогічну спрямованість розглядає як найважливіший складник професійної позиції вчителя [345].

У педагогіці позиція особистості тлумачиться по-різному: як активність людини, її суб’єктні якості і властивості; як результат виховання, формування системи ціннісних орієнтацій, ставлень; як певний рівень розвитку особистості загалом, що визначає світогляд і лінію поведінки людини. Внутрішній змістовий аспект позиції особистості – система її поглядів, досвіду, ціннісних орієнтацій – складним способом детермінує зовнішній процесуально-поведінковий аспект, що виявляється в діях і вчинках людини (Г. Аксьонова [8], Є. Бондаревська [62], В. Войтко [273], О. Киричук [141], Н. Щуркова [380; 381]).

Розвиток позитивної Я-концепції педагога як інтегральної особистісної характеристики забезпечує стимулюючий вплив на творчий потенціал учителя як суб’єкта педагогічної діяльності і як суб’єкта власного розвитку, автора життєвого та професійного шляху, який прагне до самостійності, самопостереження, самоаналізу, самокорекції, прогнозування свого подальшого зростання. Результатом цього процесу є сформованість високих особистих стандартів та еталонних уявлень про якість педагогічної діяльності, розвиток творчої особистості професіонала, оскільки, за словами С. Рубінштейна, “у творчості твориться і сам творець” [292, 107].

Я-концепція – це стійка, більш чи менш усвідомлена система уявлень особистості про себе саму, на основі якої вона будує свою поведінку. Ця інтегральна якість особистості пов'язана з процесами рефлексії, самоорганізації, саморегуляції, самоуправління. У підготовці майбутнього вчителя як творчої особистості треба передбачити цілеспрямоване формування цих інтегральних якостей. На нашу думку, спілкування, стосунки зі своїми колегами створюють передумови для самостійної роботи педагога над собою, для вияву різних форм його активності. Становлення самосвідомості (самопізнання), тобто усвідомлення своєї професійної діяльності, самого себе в цій діяльності, характеризується здатністю самостійно ставити перед собою професійну мету, реалізовувати її, здійснювати самоаналіз результатів.

Таким чином, результати аналізу складових мотиваційного компонента саморегуляції педагогічної діяльності – педагогічної спрямованості, педагогічної позиції і Я-концепції – свідчать про їх аксіологічні основи і взаємозв'язок. Встановлюючи їх співвідношення, Б. Ананьєв зазначає, що постійно має місце взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями і позицією особистості, оскільки позиція являє собою складну систему ставлень особистості, однак ціннісні орієнтації, впливаючи на позицію, повністю до неї не зводяться [16, 136].

Структура активності (на відміну від діяльності) до останнього часу мало досліджена в психології. А. Петровський характеризує суть поняття “активність” як джерело перетворення чи підтримки життєвозначущих зв'язків з навколишнім світом, реалізацію потреб особистості, пошук предметів потреб. На основі цього виникає питання про характер зв'язку активності і потреби [170, 10].

Однією з основних рис, що відрізняє діяльність від активності є те, що зміст діяльності не визначається цілком потребою, яка її спричинила. Зародившись завдяки потребі як джерелу активності, діяльність керується метою. Мета є своєрідним регулятором активності і діяльності. Щоб психічна регуляція діяльності була успішною, психіка має відображати об'єктивні

властивості речей і визначати ними (а не потребами) способи досягнення поставленої мети. Нарешті, діяльність формує здатність керувати поведінкою людини так, щоб реалізувати цілеспрямовані дії, а саме: стимулювати та підтримувати активність, яка сама собою не задовольняє потреб, що виникають.

Отже, діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою. Діяльність нерозривно пов'язана з пізнанням і волею, спирається на них.

Для формату нашого дослідження важливим є розгляд особливостей видів активності студентів у навчальній діяльності. Як зазначає Р. Нізамов, активність студента у навчальному процесі може бути зовнішньою (моторною) і внутрішньою (мислительною) [236]. Зовнішня активність легко визначається за такими маркерами: виконання навчальних дій (розв'язування задач, запис лекцій), зосередженість уваги, спрямованість на явище, що вивчається. Але для глибокого активного засвоєння знань зовнішньої активності недостатньо. Для внутрішньої мислительної активності характерними є такі ознаки: напруження розумових сил, мислительних дій і операцій, вияв стійкої внутрішньої зацікавленості до змісту навчального матеріалу теми, спрямованість мислительних операцій та уваги на розуміння матеріалу, що вивчається.

Для педагогічного аспекту теорії і практики саморегуляції діяльності особливого значення набувають положення про системні властивості особистісного утворення – суб'єктність. У психолого-педагогічній літературі суб'єктність – це універсальний спосіб буття, що виявляється на високому рівні інтеграції індивідних, особистісних, індивідуальних властивостей людини; характеристика цілісності, унікальності, самотності людської особистості; перетворювальна можливість людини, здатність виходити “за межі себе”, творчо, на основі власної активності й ініціативи, що зумовлює утворення нових якостей і властивостей; пріоритет внутрішньої детермінації над зовнішньою, що виражає здатність особистості до самодетермінації, самоврядування, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та ін.;

динамічна характеристика, що зумовлює постійний, безупинний її розвиток, що ніколи не завершується; свобода, незалежність особистості – творця й автора життєвого шляху на основі свідомого вибору і відповідальності за свої дії [8; 10; 70; 207; 235; 259].

Цілісну характеристику активності педагога, яка виявляється в його діяльності і поведінці, відображає поняття “суб’єктність”. Названа вище характеристика особливо важлива для вчителя, адже педагогічна діяльність вимагає підвищеної відповідальності, мобілізації в критичних ситуаціях, концентрації всіх психічних процесів. Саме “суб’єктність” учителя може допомогти йому віднайти оптимальну мету і засоби професійної діяльності.

Вивчення суб’єктності здійснено через аналіз уявлень учених про активну роль особистості у процесі життєдіяльності: праці, навчання, розвитку (Б. Ананьєв [16; 17], П. Блонський, Л. Виготський [83], А. Запорожець, О. Леонтьєв [186; 176], А. Лурія, С. Рубінштейн [290; 291] та ін.). Г. Костюк зазначав, що справжнє мистецтво виховання спостерігається там, де воно спирається на вияв “саморуку”, ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, що розвивається [165].

Проблема суб’єктної активності, тобто активності, яку розвиває сам суб’єкт, сам її організовує і контролює, стала предметом вивчення порівняно недавно. Навіть у працях таких видатних психологів, як Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін., що розглядали проблеми “суб’єктивізму”, названі вище аспекти не виділяються.

У поняття “суб’єктивний” в науковому контексті вкладаємо зміст, аналогічний поглядам на проблему суб’єктивності С. Рубінштейна [290; 291], О. Леонтьєва [186], В. Чудновського [369], де суб’єктивність трактується не як “суб’єктивізм”, а як “суб’єктність”, тобто приналежність діяльнісному суб’єкту.

Під поняттям “суб’єкт” розуміємо, насамперед, не індіферентного діяча-виконавця, а особистість, що є “режисером” своїх дій, для якого властиві цілеспрямованість, світоглядні позиції.

На наш погляд, розуміння сутності саморегуляції складає інтерсуб'єктний підхід до розвитку особистості, який в останні десятиліття набув інтенсивної розробки у психологічних концепціях динаміки особистості як феномена суб'єктності (А. Петровський [262], О. Леонтьєв [186; 187], В. Чудновський [369] та ін.).

У процесі педагогічної взаємодії педагог не тільки транслює знання, правила, норми, цінності тощо, тобто зміст, який заданий зовні, але й систему своїх власних смислів, орієнтирів, оцінок. Окрім того, в реальній взаємодії виявляється не тільки зміст професійної активності, але й способи її операціоналізації.

Регулюючи активність педагога як виявлення його суб'єктності, ми вважаємо, що вона операціоналізується в двох напрямках: адаптованості до професійних вимог, які породжують нормативні ситуації і, відповідно, вимагають включення внутрішніх механізмів контролю, та надситуативної активності, креативності, яка забезпечує можливість знаходження нових способів дій. На вказаних двох суперечливих основах і будується індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога.

Нормативні документи, професійне оточення не можуть повністю програмувати діяльність учителя, за ним залишається можливість вільного самовизначення, право на вибір власної концепції педагогічної праці і відповідальність за прийняте педагогічне рішення. Дослідження Л. Борисової, С. Вершловського [78] та ін. показують, що професійне становлення здійснюється досить швидко за умови, якщо учитель-початківець знаходить умови для самоорганізації і самоутвердження себе в діяльності.

Як зазначає А. Осніцький, вираженість суб'єктності чітко спостерігається під час визначення ступеня відповідності активності, яку розвиває людина в даний момент, і тим видом активності (часто – діяльності), в яку вона захоплена обставинами свого життя. Це означає, що суб'єкт часто самостійно визначає, регулює міру своєї активності, скеровує власну діяльність, міру суб'єктної включеності і власної творчості [246, 6].

Класичними щодо аналізу психологічних особливостей людини як суб'єкта діяльності, суб'єкта власної активності є праці С. Рубінштейна. Розглядаючи проблему суб'єкта діяльності, учений-психолог виступав проти відокремлення суб'єкта від діяльності, проти розуміння їх взаємозв'язків як суто зовнішніх. Саме діяльність, на думку С. Рубінштейна, – основна умова формування і розвитку суб'єкта [290]. Суб'єкт не тільки діє, перетворює предмет відповідно до своїх цілей, але й змінюється сам. Проте в цьому розумінні, як вважає В. Чудновський, має місце певна суперечність: з одного боку, підкреслено внутрішню детермінацію діяльності суб'єкта, а з другого – суб'єкт виступає як результат інтеріоризації суспільного досвіду, тобто як продукт навчання і виховання [369, 6].

О. Леонтьєв вважав основним завданням психологічного дослідження “вивчення процесу об'єднання, зв'язування діяльностей суб'єкта, внаслідок якого формується його особистість” [186, 179]. Безперечно, що предметні діяльності суб'єкта опосередковані процесами свідомості.

На думку В. Чудновського, перспективи розробки проблем активності суб'єкта залежать від вирішення питання про те, що є джерелом цієї активності [369, 6]. У багатьох дослідників, як вважає вчений, під час аналізу активності суб'єкта має місце ідея першого поштовху, першопричини, яка спонукає суб'єкта до руху.

В. Чудновський вважає, що “внутрішнє” має своє безпосереднє джерело активності і розвитку. Для пояснення його сутності він вводить поняття “ядро суб'єктивної активності”, становлення якого “...виражається в поступовій зміні співвідношення між “зовнішнім” і “внутрішнім”: від переважаючої спрямованості “зовнішнє через внутрішнє” до все більшого домінування тенденції “внутрішнє через зовнішнє” [369, 9].

Аналогічну позицію щодо розуміння сутності поняття “суб'єктна активність” захищає І. Якиманська [388]. Вона визначає суб'єктність як властивість, що здобувається, формується, але існує завдяки природі життєдіяльності людини, що сформувалася, кристалізована в потенціях учня.

Дослідниця підкреслює багатоаспектність вияву активності суб'єкта і пропонує розрізнати два напрями: пристосувальний і креативний.

А. Брушлінський вважає, що характеристика людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити його специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом (практичної, духовної тощо). Він майже ототожнює поняття “суб'єкт” і “суб'єктність”. Суб'єктність, на його думку, це “системна цілісність усіх складних і суперечливих якостей суб'єкта, насамперед психічних процесів, станів і властивостей свідомості і підсвідомості. Така цілісність формується в процесі історичного та індивідуального розвитку. Будучи з самого початку активним, індивід не народжується, а стає суб'єктом в процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності” [70, 4].

А. Брушлінський трактує людину не тільки як суб'єкта діяльності, але й як суб'єкта пізнання чи суб'єкта переживання. Однак саме в діяльності і через діяльність переважно здійснюється оволодіння засобами управління власними зусиллями і предметною діяльністю. До того ж з діяльністю пов'язують цілеспрямований характер активності людини, вияв її суб'єктності [71].

Суб'єктність у діяльності і поведінці, процесах сприймання, прийняття рішень тощо пов'язана насамперед з індивідуальними особливостями людини, з її перетворювальною активністю та особливостями постановки і розв'язування задач (мисленнєвих чи предметних) (цілепокладання). Специфіка суб'єктності визначається функціями регуляції активності, які актуальні в даний момент для людини чи актуальні з погляду перспективи [246, 10].

Для нашого дослідження важливим є аналіз основних моментів, які визначають можливості дослідження суб'єктності як психологічну основу самостійності, самодіяльності людини в різних видах активності і, насамперед, у діяльності.

У працях Б. Ананьєва [15; 16; 17], Л. Виготського [83], П. Гальперіна [84], А. В. Запорожця, П. І. Зінченко, В. П. Зінченко, А. Лурія, А. Смірнова та багатьох інших учених досліджено проблему становлення і вдосконалення

психічних функцій, психічних процесів, взаємодії людей у діяльності, роль цієї взаємодії в породженні спільних ефектів сприймання, мислення, виявлено основні ознаки людської активності, яку характеризують через усвідомленість, цілеспрямованість, предметність, орудійність, перетворювальний характер та ін.

На основі результатів теоретичного аналізу наукових джерел [246, 16-17] виявлено п'ять взаємозв'язаних компонентів суб'єктного досвіду:

1. Ціннісний досвід, що орієнтує зусилля людини на формування інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань.
2. Досвід рефлексії – зіставлення знань про свої можливості і можливості перетворення у предметному світі і в самому собі з вимогами діяльності і поставленими завданнями.
3. Досвід звичної активізації, що орієнтує у власних можливостях і допомагає пристосувати свої зусилля до вирішення важливих завдань.
4. Операціональний досвід містить загальнотрудові, професійні знання й уміння, а також уміння саморегуляції, об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей.
5. Досвід співробітництва, що формується під час взаємодії з іншими людьми і сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань.

Саме ці компоненти є необхідною і достатньою умовою для формування суб'єктності, яка забезпечує продуктивну самостійність і є формою усвідомленої саморегуляції діяльності.

Активність діяльності, відповідальність за результати педагогічної роботи є виявами рівня сформованості суб'єктивного контролю як особливої форми вияву й організації самоставлення педагога до себе як суб'єкта, своїх відношень до педагогічної дійсності. Суб'єктивний контроль дає змогу вчителю долати залежність від обставин, думки професійного оточення, залишатися собою (адекватно вносити у педагогічну взаємодію елементи власного досвіду: почуття, переживання та ін.).

Можна виділити дві тенденції дії внутрішніх механізмів контролю. Одна спрямована на адаптацію людини до реальних умов життя і діяльності,

на підтримку дій, які схвалюються конкретною групою. В таких діях домінують звички, стереотипи, соціальні установки. На цьому рівні діють репродуктивно відтворювані критерії контролю, які інтеріоризуються вчителем у процесі соціалізації в даному педагогічному колективі.

Інша тенденція дії внутрішніх механізмів суб'єктивного контролю спрямована на індивідуалізацію, самооцінку, креативність суб'єкта та ін. Це механізми, які спонукають особистість брати відповідальність на себе, виявляти надситуативну активність, вступати у конфлікт із загальноприйнятим з метою досягнення цілей становлення суб'єктності, займати певну критичну позицію відносно загальновідомого, а також стосовно себе.

§ 1.5. Структура і функції саморегуляції професійної діяльності вчителя

Побудова моделі саморегуляції педагогічної діяльності передбачає реалізацію ідеї про інтеграцію діяльнісних та особистісних сутнісних характеристик феномена, визначення домінантних компонентів цієї цілісної системи. В основу створення змістово-структурної моделі саморегуляції педагогічної діяльності покладено положення системного підходу, розроблені в працях В. Афанасьєва [28], І. Блауберга [48; 49], М. Кагана [136], Е. Юдіна [49; 385] та ін. Вони передбачають:

- вивчення системного об'єкта як певної цілісності;
- виявлення та впорядкування кількісних та якісних параметрів феномена;
- встановлення способу зв'язку елементів та компонентів через пошук їх системотвірних властивостей;
- визначення субординації розглянутих складників;
- розгляд кожного з компонентів як автономного об'єкта системного аналізу;

- визначення принципової можливості послідовного формування та розвитку системних якостей саморегуляції педагогічної діяльності.

В основу будови концептуальної моделі саморегуляції педагогічної діяльності вчителя покладено такі методологічні положення:

- це універсальна характеристика педагогічної діяльності, яка виявляється в її різних формах (ситуативна, надситуативна, зовнішня, внутрішня, продуктивна, непродуктивна, потенційна, актуальна);

- це системне утворення, яке вибірково взаємодіє з соціально-педагогічним середовищем, особистісними психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого;

- особливості формування механізмів саморегуляції педагогічної діяльності обумовлені індивідуально-творчими, психофізіологічними, віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Саморегуляція педагогічної діяльності як педагогічне явище має свій склад і свою структуру. Вона складається з різних компонентів, які виконують свою пізнавальну роль в єдності і взаємозв'язку.

У нашому розумінні структура – це внутрішня форма організації системи, яка відображає єдність взаємозв'язків між її елементами. Поняття “структура” співвідносимо з поняттями “система” та “організація”.

У зв'язку з тим, що саморегуляцію можна віднести до особливого виду діяльності, під час аналізу її структури доцільно враховувати основні елементи діяльності: мету, мотиви, способи досягнення мети, результат. Ці компоненти властиві будь-якому виду діяльності, а в саморегуляції вони здобувають свою специфіку.

На думку О. Конопкіна, структура саморегуляції діяльності містить такі компоненти: мета, модель значущих умов, програма дій, оцінка і корекція результатів діяльності [156].

А. Осніцький вважає, що між структурними компонентами особистості і структурними компонентами теоретичної моделі усвідомленої регуляції діяльності є певна аналогія [247]. Так, образ “Я” у функціональному смислі є

найважливішим компонентом моделі значущих умов із включеним у неї уявленням про предмет перетворень, ідеал є аналогом уявлень про майбутні результати, цінності є основою прийняття цілей, блок самооцінки є аналогом блоку оцінки поточних результатів перетворень, рівень намагань – аналог суб'єктивних критеріїв успішності. З огляду на це основними структурно-функціональними компонентами моделі усвідомленої регуляції діяльності є: 1) цінності-цілі діяльності чи окремих перетворень; 2) суб'єктивна модель значущих для цих перетворень умов; 3) прийнята суб'єктом програма перетворень; 4) самооцінка результатів діяльності, її корегування на основі критеріїв успішності діяльності.

Отже, провідною ланкою в діяльності саморегуляції є мета, бо здатність до самопізнання, самоорганізації, самовдосконалення зв'язана із сутністю людини як доцільно діючої істоти. Цілі саморегуляції педагогічної діяльності визначаються суспільними вимогами, тобто зовнішніми вимогами.

Мета саморегуляції педагогічної діяльності насамперед передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів уроку та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку особистості учня, власних суб'єктивних станів.

Суб'єктивна модель значущих умов визначає домінантні умови, в яких здійснюється досягнення мети. Програма дій являє собою оптимальний спосіб досягнення мети у заданих умовах.

Залежно від цільової установки визначається вибір методів самоаналізу і саморегуляції. Логіка їх застосування передбачає такі взаємозв'язані дії: 1) співвіднесення рівня розвитку своєї діяльності й особистості з вимогами, які ставляться до професії; 2) конкретизація цілей і завдань самовдосконалення, що випливають із цих вимог; 3) самоспостереження, самоаналіз, саморегуляція змісту діяльності та суб'єктивних відчуттів і станів, що її супроводжують; 4) оцінка і корекція передбачає самооцінку одержаних результатів, співвіднесення їх з очікуваними, внесення необхідних корективів у педагогічну діяльність.

Треба зауважити, що саморегуляція формує певне емоційне ставлення вчителя до процесу самопізнання, стимулює його.

Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці вчителя із вже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння. Це можливе за наявності еталону (взірця) для такого порівняння та оцінки власної діяльності і власних професійно-особистісних якостей. Таким еталоном для вчителя може бути: 1) власний задум (модель), що передує професійній діяльності і вміщує професійно-педагогічні цінності; 2) діяльність інших учителів, роботу яких він спостерігав, вивчав. Такий еталон під час професійного самопізнання повинен уявлятися вчителем як прототип його педагогічної діяльності.

Для ефективності регуляції власної педагогічної діяльності вчителю необхідно здійснювати самопізнання на всіх етапах процесу навчання: 1) під час його проектування; 2) безпосередньо в процесі його здійснення; 3) після його проведення.

Оскільки хиби в діяльності навчання та виховання часто обумовлені їх поганим проектуванням, необхідно знаходити прогалини і в самому проекті. Об'єктами самоаналізу і саморегуляції в проектуванні повинні бути ті компоненти діяльності вчителя, які визначають якість його наступної роботи під час уроку. Серед них основними є: забезпечення мотивації учіння школярів, логіка і послідовність професійних дій; забезпечення ефективності процесу засвоєння знань; розвиток особистості учня.

Під час створення моделі уроку вчитель, ураховуючи вимоги навчальної програми, має можливість регулювати основні компоненти процесу навчання, постановку мети і завдань, визначати, які з них є перспективними чи пропедевтичними для кращого засвоєння змісту навчального матеріалу, забезпечувати його міжпредметну координацію, унеможливити дублювання, виділяти головне, оптимізувати методи і форми навчально-виховної роботи.

Складність і багатоаспектність процесу саморегуляції педагогічної діяльності, його динамічний, комплексний характер, а також наявність великої кількості зв'язків з іншими видами педагогічної діяльності обумовлюють необхідність розглядати його з позицій системного підходу. Системність саморегуляції виявляється в умовах пошуку причин невдачі вчителя, коли від наслідків (учні не засвоїли правило, не вміють застосовувати знання на практиці, у них несформовані внутрішні мотиви учіння тощо) він „просувається“ до причин, тобто моделює свою діяльність як систему.

Важливою передумовою формування вмінь вивчати, аналізувати і регулювати власну діяльність під час проведення уроку є уявлення вчителя про урок як систему. Системний самоаналіз дає змогу педагогу подумки ніби “звернути” весь процес діяльності і знайти його “вузькі” місця, розкрити причину їх появи і ліквідувати наслідки.

Досліджуючи саморегуляцію педагогічної діяльності вчителя як систему, структура якої містить дві взаємозалежні сутнісні складові – саморегуляцію особистості і саморегуляцію діяльності, необхідно виділити її основні компоненти.

Отже, саморегуляцію педагогічної діяльності можна охарактеризувати як систему, сукупність цілей і завдань, способів (форм і методів) їх здійснення. Її можна розглядати в двох аспектах: статичному і динамічному.

Статичний аспект системи саморегуляції педагогічної діяльності відображає нерухому структуру дидактичної теорії, компоненти якої складаються із взаємозв'язаних педагогічних категорій, понять, ідей, наукових положень, які відображають результати пізнання процесу навчання.

Динамічний аспект – це рух дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують самопізнання і саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності. Тому досліджувати систему саморегуляції діяльності вчителя необхідно як на основі компонентно-структурного (при вивченні статичного аспекту системи), так і структурно-функціонального підходів (при вивченні динамічного аспекту). Як зазначає В. Бондар, ці два підходи дають змогу не

тільки визначити склад компонентів дидактичної теорії як передумови компетентного регулювання процесу навчання (саморегуляція), але й визначити їх функціональну приналежність до процесу саморегуляції педагогічної діяльності [64, 55].

Такий підхід дав змогу зробити висновок про те, що саморегуляція – це міра і спосіб творчого саморозвитку особистості вчителя в різних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на засвоєння і трансформацію педагогічних цінностей і технологій. Урахування цього дало змогу виділити структурні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності: ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний, оцінювально-корекційний. Названі вище компоненти відображають процесуальну суть саморегуляції: від цілей-цінностей, мотивації, змісту (з урахуванням специфіки об'єкта пізнання), способів (форм і методів) досягнення цілей, до оцінки результатів. Вибір цілей саморегуляції передбачає вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності вчителя, які відображають цільові, змістові, операційні і результативні виміри.

На наш погляд, модель саморегуляції педагогічної діяльності – це концептуальна парадигма опису високої якості професійної діяльності вчителя в єдності діяльнісних та особистісних сутнісних сторін, що представлена системою інтегративних характеристик ціннісно-цільового, моделювального, дидактико-технологічного і оцінювально-корекційного компонентів і їх функцій (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична).

Початкова стадія саморегуляції передбачає виникнення внутрішньої спрямованості вчителя на оволодіння власною діяльністю, на її корегування і розвиток. Ця спрямованість виникає в більшості випадків тоді, коли вчитель розуміє, що уявлення і поняття, які формуються у нього залежать не тільки від особливостей керованого об'єкта (навчально-виховного процесу), але й від його власних внутрішніх способів сприйняття, розуміння, аналізу й оцінки.

Комплексна характеристика сутності, змісту та структури саморегуляції педагогічної діяльності узагальнена схематично на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Модель структури саморегуляції педагогічної діяльності

Варто підкреслити, що названі структурні компоненти представлені як система саморегуляції особистості і діяльності, в якій функція забезпечення професійної активності (самопізнання) реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів. Педагог, який здійснює СРПД, – це суб'єкт, який володіє системою особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлений на саморозвиток, особистісні і професійні досягнення, які мають індивідуальне і соціальне значення. У зв'язку з цим можна припустити, що функціонування системи СРПД повинно

здійснюватися, насамперед, через пробудження внутрішніх детермінант, важливих професійних якостей, знань і вмінь, які належать до акмеологічного рівня діяльності.

Характеристика міжфункціонального зв'язку в системі саморегуляції педагогічної діяльності набуває на орієнтовних полюсах вияву “продуктивна активність” (цілеспрямованість, настирливість, самостійність, ініціативність, захопленість, реальні успіхи) і “непродуктивна активність” (імпульсивність, негнучкість поведінки, делінквентність) значення, що суттєво не збігаються.

Другий параметр системи саморегуляції особистості витікає з уявлень про інтегральну функцію системи, як функцію регулятора активності особистості.

Ціннісно-цільовий компонент – це сукупність відносно стійких педагогічних цінностей професійної діяльності, які набувають для педагога особистісного смислу. На цій основі формується “Я-професійне” як сукупність, цілей, інтересів, ідей, установок, які корегують індивідуальний досвід і пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки і відношення.

Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій. Вони мають суспільно-педагогічне, професійно-групове й індивідуально-особистісне значення.

Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, що мають місце в суспільній свідомості і реалізуються у формах моралі, педагогічної етики, філософії освіти. Професійно-групові цінності являють собою сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність. Індивідуально-особистісні цінності як соціально-психологічне утворення відбивають мотиваційно-цільову спрямованість орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій утворює аксіологічне “Я” як систему когнітивних утворень, які пов'язані з емоційно-вольовими компонентами.

Цінності є основою формування цілей саморегуляції особистості і діяльності. Ми виходимо з того, що у формуванні структури саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється процес засвоєння ним професійних

цінностей, норм, ролей, узагальнених цілей, типів мотивації, які є орієнтирами для педагогічних рішень.

На нашу думку, вивчення і відбір педагогічних цінностей становлять основу змісту і постановки цілей педагогічної освіти і процесу підготовки майбутніх фахівців. Ураховуючи особливості педагогічної діяльності, діалектичної природи цінностей і характеру дослідницьких завдань, розроблено класифікацію педагогічних цінностей у структурі саморегуляції педагогічної діяльності вчителя: *цінності-цілі* – концепція професійного становлення і самовдосконалення в її різних виявах і видах діяльності; *цінності-засоби* – концепція педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, педагогічної імпровізації і інтуїції; *цінності-відношення* – концепція власної професійної позиції як сукупність відношень учителя й учня, учителя з іншими учасниками педагогічного процесу і власної педагогічної діяльності; *цінності-якості* – комплекс здібностей програмувати свою діяльність і передбачати наслідки, здатність до творчості, здатність співвідносити свою мету і дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного педагогічного мислення; *цінності-знання* – теоретико-технологічні знання про формування особистості і діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості; *цінності-результати* – здатність до прогнозування результатів і наслідків педагогічних рішень, аналізу і збереження інформації про стан і розвиток педагогічної системи, суб'єктного досвіду. Названі групи педагогічних цінностей є синкретичною системою, яка становить змістову основу професійної самореалізації вчителя. Як домінуючу аксеологічну функцію виділено цінності-цілі, оскільки вони є логічною основою професійної діяльності вчителя і процесу самореалізації.

Ціннісно-цільовий компонент саморегуляції педагогічної діяльності вчителя є основою змісту його підготовки. Це знаходить відображення в структуруванні змісту педагогічних дисциплін і виділення тих елементів знань, які формують основи саморегуляції педагогічної діяльності (інформаційні технології, інновації в освіті та ін).

Ціннісно-цільовий (мотиваційний компонент) саморегуляції педагогічної діяльності передбачає цілепокладання, в якому проектується результат та способи його досягнення. Педагогічне цілепокладання та цілеутворення розуміється як система професійного осмислення об'єктивної необхідності досягнення рівня розвитку людини відповідно до сучасної культури, як пошук максимально точного формулювання такого ідеального образу – мети виховання, як аналіз обставин виховання дитини та зіставлення їх зі змістом та метою виховання [251, 67]. На думку Н. Кузьміної, цілепокладання спрямоване на досягнення очікуваного педагогічного результату, а потреба в його досягненні, аналіз міри просування до нього, пошук причин, які сприяють або заважають цьому, і формують професіоналізм педагога [175, 112]. Педагогічні цілі як регуляційні основи навчально-виховного процесу, як вважає Ю. Кулюткін, не завжди досягаються і відповідні очікуваному результату. Саме тому вони постійно вимагають оновлення, коригування, конкретизації, характеризуються динамічними взаємопереходами [231].

Цілі педагогічної діяльності визначають її загальну спрямованість відповідно до суспільної мети та ідеалів, потреб суб'єктів педагогічного процесу. Узагальнюючи результати психолого-педагогічних досліджень, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська педагогічні цілі умовно поділили на стратегічні, що зумовлені соціально-педагогічною практикою, конструктивні, які передбачають активну роль учителя в їх визначенні та формулюванні, та операційні, постановка яких залежить від мінливих умов навчально-виховного процесу [225, 9-10]. Дослідники також аналізують інші підходи до визначення й обґрунтування видів і рівнів цілей виховання: початкові, спрямовуючі, етапні та оперативні (М. Мушинський); виділяє ідеали виховання, соціальні цілі, зміст освіти, основні функції школи (А. Цирюльников). Б. Наумов розробив цілісну систему педагогічних цілей, яка містить шістнадцять видів, серед яких індивідуальні, групові та колективні цілі; конкретні, оперативні та проміжні; загальні, основні, стержневі, стратегічні та практичні, часткові, кінцеві [233, 18]. На думку

В. Семиченко, педагогічні цілі можна диференціювати на широкі опосередковані (загальний розвиток особистості учня), вузькі (формування діяльності учнів та їх інтересів) та егоцентричні (спрямованість учителя на себе, свій авторитет, емоційний комфорт, власні інтереси) [302].

Отже, обґрунтованість, цілісність, самостійність постановки педагогічних цілей, гуманістичність їх орієнтації визначають культуру цілепокладання вчителя як чинника компетентності педагогічної діяльності, її саморегулятивної основи.

Аксіологічний потенціал саморегуляції педагогічної діяльності обумовлює постійний процес пошуку та знаходження ціннісно-сміслових орієнтирів педагогічної діяльності. У психолого-педагогічній літературі цей процес найбільш адекватно означено поняттям “самовизначення”. Л. Блінов обґрунтовує положення про те, що аксіологічний потенціал визначає зміст когнітивних, афективних, конативних аттитюдів та шляхи їх формування, та “виступає джерелом енергії самовизначення особистості педагога” [50, 125]. Психолого-педагогічний аспект дефініції “самовизначення” означає здатність людини знаходити для себе смисли власної діяльності, будувати перспективи власного саморозвитку у процесі здійснення професійної діяльності.

Особливе значення для процесу саморегуляції має самоаналіз, який забезпечує розвиток професійної активності і формування адекватної самооцінки. Внутрішня необхідність самоаналізу і самооцінки, стверджують психологи, з’являється тоді, коли порушуються ті чи інші норми поведінки і діяльності, або ці норми стають об’єктом роздумів учителя. Таким чином, самоаналіз розпочинається з тих компонентів педагогічної діяльності, які явно “не спрацювали”.

Моделювальний компонент саморегуляції педагогічної діяльності забезпечує конкретизацію її цілей, цінностей і технологій, обумовлює особливий стиль мислительної діяльності, що спрямована на себе, зумовлює складний синтез всіх психічних сфер особистості (пізнавальної, емоційної, вольової і мотиваційної). Цей компонент забезпечує активне перетворення педагогічної інформації, вихід за межі часових параметрів педагогічної

реальності, спрямованість у майбутнє. Сутність педагогічної діяльності вимагає від вчителя високого ступеня активності, здатності керувати власними діями відповідно до поставлених цілей.

Реалізація цілей навчально-виховного процесу і педагогічної діяльності передбачає процеси моделювання, програмування основних засобів їх досягнення. У науково-педагогічній літературі проблема засобів педагогічної діяльності знайшла своє вираження через аналіз категорій методів, прийомів і форм навчання і виховання. Найбільш цілісне уявлення про них міститься у дослідженнях А. Алексюка [12], Ю. Бабанського [29], В. Бондаря [64], Л. Гордіна [90] та ін. Б. Наумовим розроблена цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності, що містить особистісні засоби вчителя як інструмент його професійної діяльності, що виявляються в зовнішності педагога, його мовленні, невербальній поведінці тощо; матеріальні засоби (книги, дошка, обладнання), що виконують різноманітні функції в навчально-виховному процесі; технічні засоби (аудіо, відео, комп'ютерні та ін.), що доповнюють попередні; різноманітні організаційні форми (урок, виховна година, масовий захід тощо); стосунки між педагогом і вихованцями, батьками та ін. [233, 32-44]. Всі засоби педагогічної діяльності А. Маркова поділяє на три групи: добір, опрацювання, передача вчителем змісту навчального матеріалу (“чого вчити?”); методи вивчення можливостей психічного розвитку учнів (“кого вчити?”); вибір та застосування форм, засобів впливу та їх komponування (“як учити?”) [208, 12, 14-16]. Для вибору засобів і способів педагогічних впливів Л. Мітіна пропонує учителю враховувати завдання розвитку активності й самостійності учнів, самореалізації у педагогічній діяльності, забезпечення основного зв'язку навчального предмета з життям, створення позитивного емоційно-психологічного клімату [222, 21-23].

Саморегуляція як вольове виявлення особистості розкриває природу і механізми таких професійних рис вчителя як ініціативність, самостійність, відповідальність, цілеспрямованість та ін.

Дидактико-технологічний компонент містить у собі сукупність дидактико-технологічних знань, умінь і навичок, способи і прийоми

розв'язання педагогічних задач. Основою для такого виділення є положення про те, що результатом діяльності можуть бути не лише її предмети і продукти, але й способи розв'язання різних завдань, які ставлять перед собою суб'єкти педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність за своєю суттю є проблемною і представляє аналітичну, прогностичну, рефлексивну, інформаційно-корекційну її природу. Це обумовлює виділення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінних і корекційних завдань. Аналітико-рефлексивні завдання пов'язані з аналізом цілісного педагогічного процесу та його елементів, суб'єкт-суб'єктних відношень, причин утруднень, які гальмують професійний саморозвиток; конструктивно-прогностичні передбачають побудову моделі цілісного педагогічного процесу, пошук і прийняття оптимального педагогічного рішення, прогнозування результатів і наслідків педагогічних рішень; організаційно-діяльнісні завдання пов'язані з реалізацією оптимальних варіантів педагогічного процесу та особистісних можливостей; оцінні – зі збором, аналізом і збереженням інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, суб'єктного досвіду; корекційні пов'язані з корекцією змісту, методів педагогічного процесу, шляхів самовдосконалення і самореалізації.

Педагогічні задачі, їх розв'язання – це послідовність дій, операцій, які характеризують конкретні види технології педагогічної діяльності.

Оцінювально-корекційний компонент забезпечує самоаналіз і самооцінку змісту і результатів педагогічної діяльності, компонентів навчально-виховного процесу, з'ясування причин його утруднень, оцінку ступеня реалізації цілей діяльності, внесення коректив у процес навчання.

На думку О. Леонтьєва, залежність результативності педагогічної діяльності від міри досягнення вчителем поставлених мети і завдань, не є лінійною, оскільки діяльність завжди багатша, ніж свідомість, що її випереджає [186]. Діалектика співвідношення мети і результату педагогічної діяльності відображає різні суперечності між ними: результат педагогічної діяльності може виявитися недосяжним або бути вагомішим поставлених

завдань, або перетворитися у джерело нового цілетворення, саморегуляції діяльності. Внаслідок цього проблема результативності педагогічної діяльності, вибору критеріїв її оцінювання залишається дискусійною. Існують різні підходи до визначення результативності діяльності вчителя. Н. Болдирєв, Б. Ліхачов, Н. Монахов, М. Шилова пропонують оцінювати результати педагогічної діяльності за ознаками вихованості і навченості школярів. Н. Кузьміна [172; 173; 174; 175; 176], А. Маркова [206; 207; 208], Р. Немов, Б. Наумов [233], Ю. Кулюткін [158; 159] здійснюють пошук стрижневих інтегрованих критеріїв результативності педагогічної діяльності. Для теорії оцінювання результативності педагогічної діяльності Н. Кузьміна запропонувала поняття “продуктивність педагогічної діяльності”. Вона стверджує, що “продукти” цієї діяльності “матеріалізуються” у психічній сфері учня – у його знаннях, уміннях, навичках, у рисах його волі і характеру [174, 10]. Це забезпечило можливість дослідниці розробити рівневу диференціацію продуктивності педагогічної діяльності від низького репродуктивного рівня до високопродуктивного – системно-моделювального, а також виявити залежність продуктивності праці вчителя від його здатності успішно прогнозувати кінцеві результати на основі діагностики поточних [175, 9-13].

Крім цього, у психолого-педагогічних дослідженнях мають місце інші підходи до проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя. Так, у теорії А. Маркової результативність педагогічної діяльності співвідноситься з її оптимальністю й ефективністю відповідно до виділених процесуальних і результативних показників: особистісної включеності вчителя у свою роботу, володіння сучасними технологіями її організації, наявністю гуманних стосунків, продуктивністю психічного розвитку учнів, досягненням достатньої майстерності праці та творчості завдяки віднаходженню нових її форм, здатності до професійного навчання [208, 76-77]. Об’єктивними критеріями педагогічної творчості (діяльності) А. Реан вважає функціональні продукти (урок, заняття, метод та ін.) і психологічні продукти (психологічні новоутворення особистості учня) [285, 233-234].

Важливе значення для оцінювання результативності педагогічної діяльності мають суб'єктивні параметри: самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція, які розкривають внутрішній ідеальний психологічний аспект зіставлення вчителем запланованого і досягнутого. Основою своєчасного моделювання, організації і корекції педагогічної діяльності є виявлення вчителем причиново-наслідкових зв'язків і закономірностей перебігу процесів педагогічної взаємодії, аналіз оптимальності обраних методів і засобів роботи, можливих труднощів і помилок.

Ураховуючи вищезазвані підходи до проблеми результативності педагогічної діяльності, для визначення змісту оцінювально-корекційного компонента її саморегуляції, необхідно брати до уваги рефлексивну спрямованість учителя на самого себе, прагнення аналізувати свою роботу, її сильні і слабкі аспекти, моделювати і прогнозувати шляхи професійного самовдосконалення. Адекватність самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю педагогічної діяльності формує культуру її саморегуляції. А. Маркова підкреслює, що прагнення вчителя до постійного і конструктивного самооцінювання характеризує зрілу педагогічну діяльність, що визначається самою суттю вчительської праці, і, навпаки, небажання вчителя аналізувати свою роботу, невміння визначати її сильні та слабкі сторони гальмує проектування педагогічної діяльності та її вдосконалення [208, 17].

Усі структурні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності пов'язані аксіологічно. Це означає, що одне й те ж саме особистісно-діяльнісне утворення аксіологічного спрямування може функціонувати у складі одного компонента або у складі кількох компонентів, забезпечувати їх інтеграцію. Так, професійні мотиви та інтереси, будучи домінантними складниками ціннісно-цільового компонента саморегуляції педагогічної діяльності, тісно взаємодіють з оцінювально-корегувальним і дидактико-технологічним компонентами. Водночас вони знаходять вираження у

програмувальному компоненті, емоційних характеристиках особистості і діяльності педагога.

Таким чином, мотиваційні (ціннісно-орієнтаційні) і процесуально-динамічні характеристики саморегуляції педагогічної діяльності можуть бути представлені реалізацією психологічно повної розгорнутої сукупності мотиваційно-орієнтаційних, змістових (моделювальних), дидактико-технологічних та результативно-коригувальних блоків-компонентів досліджуваного виду діяльності.

Коротко охарактеризуємо структуру функцій саморегуляції педагогічної діяльності. Умовно їх можна поділити на *загальні і специфічні* (внутрішні). До загальних функцій належать:

- *навчальна* (актуалізація і поглиблення дидактико-технологічних знань, формування і вдосконалення самоаналітичних і саморегуляційних умінь та способів їх використання в навчальній діяльності);
- *розвивальна* (розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, їх педагогічного мислення, самосвідомості, формування дослідницьких навичок);
- *виховна* (засвоєння системи педагогічних цінностей, формування активного ставлення до оточуючої дійсності, потреби в самоорганізації, самоаналізі, самоосвіті; формування професійно-педагогічної культури).

Кожна з названих функцій містить у собі систему знань, цінностей, способів діяльності. Названі функції між собою діалектично пов'язані. Так, поглиблення дидактико-технологічних знань забезпечує розвиток педагогічного мислення, самосвідомості, діагностування педагогічного процесу впливає на виховання потреби в нових знаннях, підвищує культуру педагогічної праці. Підвищення рівня знань та умінь саморегуляції сприяє об'єктивному діагностуванню причин недоліків та пошуку умов, які забезпечують досягнення високих показників педагогічної діяльності.

Специфічні (внутрішні) функції саморегуляції педагогічної діяльності:

- *спонукально-мотиваційна* (формування потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, свого професійно "Я",

умінь ставити мету і завдання самовдосконалення педагогічної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей, власного досвіду);

- *діагностико-прогностична* (визначення ступеня досягнення на уроці освітніх, виховних і розвивальних цілей, реалізації принципів навчання; оцінка правильності вибору засобів досягнення цілей навчання, уроку і педагогічної діяльності; виявлення недоліків у власній діяльності, причин їх появи; знаходження оптимальних засобів професійного саморозвитку і самовдосконалення);

- *програмувально-перетворювальна* (узгодження індивідуальних можливостей з вимогами педагогічної діяльності; визначення і корегування ланок психічної саморегуляції на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення; самостійне моделювання умов і програмування дій, важливих для реалізації мети діяльності; самостійне здійснення необхідних змін у власній діяльності);

- *самоаналітична* (аналіз результатів власної педагогічної діяльності на основі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв оцінювання, вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності, знаходження причин власних вад діяльності, підвищення культури педагогічної праці).

Специфічні функції обслуговують загальні, які виявляються в специфічних. Так, наприклад, застосування дидактико-технологічних знань сприяє більш глибокому пізнанню власної педагогічної діяльності, регулюванню процесу навчання, перетворенню власного досвіду. Будь-яке перетворення (самовдосконалення) одночасно вимагає використання знань, стимулює до самоаналізу, саморегуляції, формуванню культури педагогічної діяльності. Виділення функціональних компонентів розкриває функціональний аспект СРПД.

Незважаючи на цілісність функції саморегуляції, сама функція має суперечливий характер. Основною суперечністю функцій саморегуляції є постійний процес виникнення і подолання суперечності між самоосвітніми завданнями, що висувуються процесом навчання і педагогічною практикою, з

одного боку, і наявним рівнем саморегуляційного забезпечення процесу навчання і професійної діяльності, психологічною готовністю до саморегуляції, з другого. Єдність і взаємодія цих сторін є передумовою розв'язання основної суперечності. Завдання підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності полягає в тому, щоб достатньою мірою реалізувати всі функції саморегуляції педагогічної діяльності.

Незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних елементів, педагогічна діяльність має велику кількість нестандартних, непередбачених ситуацій, вирішення яких вимагає постійного “випередження”, внесення змін, корекції, що спонукає вчителя до саморегулятивної діяльності, виявлення інноваційного стилю педагогічного мислення. Саморегуляція є сферою вияву творчих можливостей вчителя.

Формування саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх компонентів. Збагачення психолого-педагогічних знань розширює самоаналітичні можливості вчителя, формує ціннісно-цільовий компонент. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості; взаємозв'язок знань, ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу вчителя стимулює розвиток комунікативної підсистеми професійної активності, яка, в свою чергу, є необхідною умовою зростання трьох перших підсистем. Чотири основні компоненти, які виділено в теоретичному аналізі структури саморегуляції педагогічної діяльності, утворюють систему, де кожний із компонентів пов'язаний з іншими прямими зв'язками, тобто відчуває в них необхідність і сам ними підтримується й опосередковується. Єдність названих підсистем (компонентів) характеризує саморегуляцію педагогічної діяльності. Ядром її є ціннісно-цільовий компонент, що конкретизується в поглядах, переконаннях, ідеалах, інтересах і мотивах особистості.

Теоретичний аналіз структурних компонентів саморегуляції педагогічної діяльності свідчить, що кожен з них одержує свою функціональну визначеність лише через встановлення деяких функціональних обмежень і одночасно взаємовідношень з іншими

компонентами структури. Компоненти структури не мають статусу самостійного регулятора активності і діяльності. Кожен з названих компонентів вносить лише певний функціональний внесок у цілісний процес саморегуляції педагогічної діяльності та особистості. Тому вивчення названих складових можливо лише за умови врахування їх взаємодії, застосування спеціально обґрунтованих дослідницьких стратегій та експериментальних методів.

Саморегуляція вчителя є цілісною інтегральною характеристикою фахівця, яка органічно поєднує в собі необхідний обсяг психолого-педагогічних знань, переконання і волю. Воля забезпечує зосередженість і спрямованість свідомості на об'єкти, які вчитель сприймає у процесі діяльності. Найбільш яскраво ця властивість (процес, стан) виявляється в його здатності свідомо керувати своєю психікою і вчинками, долати перешкоди, які постають на шляху досягнення поставлених цілей.

У розвинутому вольовому процесі суб'єкт виявляє найвищий рівень своєї активності, оскільки сам визначає свою поведінку. Таким чином, воля переживається як активність “я”, чи “я” переживається у волі активним, діяльним.

У педагогічній практиці мають місце ситуації, коли вчитель не може діяти за шаблоном, прийняти стереотипне рішення, перекласти його виконання на іншого. Для розв'язання таких проблем необхідні вольові зусилля, виявлення власної активності. Таким чином, у певних ситуаціях можна говорити про актуальність формування “вольової активності” і “вольової саморегуляції”. Водночас ці вольові зусилля повинні бути поступовими, тоді вони будуть ефективними і сприятимуть становленню навичок і звичок.

Для побудови теоретичної моделі, яка відображає механізми активності індивіда, його саморегуляції як особистості, необхідно реалізувати не тільки загальні вимоги методології, але й забезпечити вивчення особистісних утворень (ціннісні орієнтації, образ “Я”, самооцінка, самоаналіз та ін.) Ці поняття продуктивно використовуються під час інтерпретації причин тих чи

інших виявів активності особистості. Але не завжди достатньо окресленими є їх функціональний смисл і взаємодія в цілісному процесі регулювання. Функціональні межі цих понять в окремих дослідженнях часто зміщуються і перекриваються.

Висновки до I розділу

1. Проблема професійного саморозвитку вчителя в нових соціокультурних й економічних умовах сучасного суспільства є однією з актуальних, маловивчених і гостро дискусійних. Незважаючи на її соціальну значущість, цілі, зміст і технології педагогічної освіти не спрямовані на виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду самоорганізації діяльності. Для конструктивного розв'язання проблеми професійного саморозвитку особистості вчителя визріли необхідні соціально-психологічні і теоретико-практичні передумови (розуміння розвитку як об'єктивного і суб'єктивного процесу, як цілісної системи психічних явищ; реалізація ідей суб'єктності, унікальності внутрішнього світу, самоактуалізації особистості).

2. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатню розробку теоретичних основ проблеми саморегуляції, що позначилось на стані наукових досліджень процесу підготовки майбутнього вчителя до досліджуваного феномена. На нашу думку, розглянута вище понятійно-термінологічна система характеризує явище саморегуляції педагогічної діяльності як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти.

3. Методологічні основи теорії СРПД і підготовки до її здійснення визначено відповідно до міждисциплінарного змісту явища саморегуляції, що має прями та опосередковані зв'язки із філософією, загальною, віковою і педагогічною психологією, загальною і професійною педагогікою, історією педагогіки, педагогікою школи, теорією професійно-педагогічної підготовки. Для розробки системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції

педагогічної діяльності необхідно враховувати різні методологічні підходи (системний, синергетичний, суб'єктний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний), ідею унікальності внутрішнього світу людини.

4. На основі результатів аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні мети, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, в пошуку причин її неуспішності, коли від наслідків результатів учитель просувається до причин, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. Мета СРПД, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів уроку та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку особистості учня, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

5. На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричних матеріалів розроблено модель структури СРПД, яка відображає єдність особистісних і діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем. Першу підсистему становить особистість учителя як суб'єкта діяльності, його психологічні особливості, професійні цінності, емоційно-вольова сфера, досвід, які формуються у процесі онтогенезу. Друга підсистема – це структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-

корекційний). Встановлено, що структурні компоненти досліджуваного феномена є сукупністю педагогічних цінностей, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість. Системний підхід до вивчення структури СРПД як у статиці (усталена структура педагогічної теорії), так і в динаміці (рух дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) дає змогу визначити мотиви цієї діяльності, її зміст і логіку. Ураховуючи специфіку діяльності вчителя визначено загальні і специфічні (внутрішні) функції СРПД. До загальних функцій належать навчальна, розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать діагностико-прогностична, спонукально-мотиваційна, програмувально-перетворювальна, самоаналітична. Кожна з виділених функцій розкриває процесуальну сторону СРПД і містить у собі систему знань, цінностей і способи діяльності.

6. Формування саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх компонентів. Збагачення психолого-педагогічних знань розширює самоаналітичні можливості вчителя, формує ціннісно-цільовий компонент. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості; взаємозв'язок знань, ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу вчителя стимулює розвиток комунікативної підсистеми професійної активності, яка в свою чергу є необхідною умовою зростання трьох перших підсистем. Чотири основні компоненти, які виділено в теоретичному аналізі поняття “саморегуляція педагогічної діяльності”, утворюють систему, де кожний із компонентів поєднаний з іншими прямими зв'язками, тобто перебуває з ними в необхідних взаємозалежностях, сам ними підтримується й опосередковується. Єдність названих підсистем (компонентів) характеризує саморегуляцію педагогічної діяльності. Ядром її є ціннісно-цільовий компонент, що конкретизується в поглядах, переконаннях, ідеалах, інтересах і мотивах особистості.

7. З метою визначення сутності саморегуляції, її структури, шляхів формування охарактеризовано зміст поняття “активність”. Аналіз результатів

багатьох філософських, педагогічних і психологічних досліджень дав змогу встановити взаємозалежності між змістом понять “активність” і “діяльність”. В основному діалектика взаємозв’язку передбачає три підходи: активність – всеосяжна категорія, яка містить в собі діяльність; поняття “активність” і “діяльність” тотожні; активність як міра виявлення діяльності. Запропоновані підходи доповнюють один другого. Їх діалектична єдність дає змогу трактувати сутність навчальної чи професійної активності як процесуального явища, як мету діяльності, як засіб її досягнення, як результат, як умову її самоорганізації і саморегуляції.

8. Цілісну характеристику активності педагога, яка виявляється в його діяльності і поведінці, відображає поняття “суб’єктність”. Названа вище характеристика особливо важлива для вчителя, адже педагогічна діяльність вимагає підвищеної відповідальності, мобілізації в критичних ситуаціях, концентрації всіх психічних процесів. Саме “суб’єктність” учителя може допомогти йому віднайти оптимальні цілі і засоби професійної діяльності.

Активність педагога як виявлення його суб’єктності операціоналізується в двох напрямках: адаптованості до професійних вимог, які породжують нормативні ситуації і, відповідно, вимагають внутрішніх механізмів контролю, та надситуативної активності, креативності, яка забезпечує можливість знаходження нових способів дій. На вказаних двох суперечливих основах і будується індивідуальна траєкторія професійного саморозвитку педагога.

Вивчення теоретичної сутності саморегуляції педагогічної діяльності свідчить про те, що досліджуваний феномен є однією з важливих функцій професійної діяльності вчителя, необхідним компонентом удосконалення його педагогічної роботи. Розкриття структури СРПД і її співвідношення із специфікою самоаналітичної діяльності, дослідження функцій саморегуляції у процесі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності створює можливість вивчити стан підготовки студентів до саморегуляції навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності. Цьому питанню присвячено наступний розділ дисертації.

РОЗДІЛ II.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

§ 2.1. Критерії і показники визначення рівнів готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності

Навчання у вищій школі, на наш погляд, є не тільки процес професійної підготовки фахівця, але й процес формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності, процес розвитку професійної активності, що містить в собі всі ознаки діалектичного процесу розвитку взагалі.

Результати аналізу практики навчання у вищій педагогічній школі свідчать про те, що роль навчання часто обмежується формуванням професійних якостей, знань, умінь і навичок, удосконаленням розумової діяльності студентів. Як відомо, навчання впливає на розвиток психічних якостей особистості, важливих рис характеру, творчого мислення. Отже, можна зробити висновок, що навчання не тільки забезпечує професійний розвиток чи сприяє йому, але й створює перспективи професійного зростання педагога в майбутньому. Безперечно, навчання у ВНЗ може забезпечити формування готовності майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності внаслідок цілеспрямованої, організованої і свідомої співпраці її суб'єктів, яка детермінується закономірностями дидактичного процесу засвоєння знань.

Процес навчання у ВНЗ не тільки забезпечує процес пізнання, але й є навчальним полем, тренувальним плацдармом для розвитку когнітивних сфер майбутніх фахівців, формує ті суб'єктивні основи, які забезпечують майбутню самоорганізацію і саморозвиток, професійну компетентність у педагогічній діяльності. Аналіз результатів навчання у ВНЗ свідчить, що не всі майбутні вчителі психологічно і технологічно підготовлені до неперервного професійного зростання. Тому завдання вищої педагогічної школи – через науково-продуктивне навчання знайомити студентів із принципами і методами наукової діяльності, професійного

самовдосконалення і самоорганізації. Саме організація проблемного навчання має принципове значення для продуктивного учіння.

Загальновідомо, що ефективність навчання у ВНЗ знаходиться у прямій залежності від рівня активності студента в цьому процесі. Пізнавальну активність учені розуміють як якість діяльності учня, яка має вияв у його ставленні до змісту і процесу учіння, у прагненні ефективно оволодіти знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Запропонована структура саморегуляції педагогічної діяльності, результати емпіричного дослідження, створюють можливість для оцінки і самооцінки рівнів її сформованості.

Важливою складовою дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності є визначення критеріїв і показників ефективності цього процесу, що відображаються через сформованість у студентів готовності до здійснення саморегулятивної діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем професійної підготовки вчителя забезпечили можливість виділити основні складові змісту підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності. До них належать: формування позитивного ставлення до досліджуваного виду діяльності; засвоєння системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань; оволодіння методами, прийомами і технологіями саморегуляції діяльності; розвиток умінь цілепокладання, моделювання, програмування, оцінки й аналізу результатів діяльності.

Формування позитивного ставлення до саморегуляційної діяльності, що передбачає усвідомлене прагнення (потребу, інтерес, мотивацію) до опанування і розвитку відповідної системи знань, умінь і навичок та емоційно-ціннісних орієнтацій, може розглядатись як одна з важливих складових змісту підготовки студентів до саморегуляції педагогічної діяльності.

Засвоєння студентами змісту діяльності саморегуляції здійснюється у процесі вивчення психолого-педагогічних і соціально-гуманітарних дисциплін, що стосуються процесів пізнання людини, суспільства, проблем управління складними об'єктами, в тому числі власною діяльністю. Побудована на міжпредметній, міждисциплінарній основі така підготовка може забезпечити реальне засвоєння студентами змісту діяльності саморегуляції і додати професійній підготовці майбутнього вчителя нової якості, системності і практичної спрямованості.

Оволодіння методами, прийомами і технологіями саморегулятивної діяльності забезпечує продуктивну взаємодію всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Оскільки підготовка студентів до досліджуваного виду діяльності містить процеси навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення, то в кожному з них є свої методи, способи, форми та засоби.

Основним критерієм ефективності процесу підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності є розвиток умінь цілепокладання, моделювання, програмування, оцінки й аналізу результатів діяльності. Він характеризує підготовку з погляду ступеня досягнення поставленої основної мети та вирішення завдань процесу підготовки.

Отже, узагальненим результатом процесу підготовки є готовність майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, яка повинна виявлятися у формі загальної готовності до педагогічної діяльності, а також педагогічного саморозвитку і самовдосконалення. Загальна готовність передбачає наявність не тільки професійно важливих особистісних якостей, але й розвиток самоорганізаційних, гностичних, діагностичних, самоаналітичних, конструктивних умінь та навичок.

Крім цього, готовність до саморегуляції педагогічної діяльності виявляється у формі ситуативної готовності, тобто готовності до дій у конкретних ситуаціях навчання (усталених, проблемних, екстремальних).

Підготовка майбутнього вчителя до здійснення саморегулятивних функцій в умовах навчання у ВНЗ насамперед передбачає формування

готовності як первинної функціональної умови будь-якої діяльності. Саме рівень готовності до професійної діяльності визначає ініціативність, самостійність, енергійність, активність людини, продуктивність її праці.

Поняття “готовність” до професійно-педагогічної діяльності в дослідженнях проблем вищої школи (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко, М. Сметанський, Г. Тарасенко та ін.) відображає складне соціально-педагогічне явище, єдність особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [248; 255; 276; 276; 174; 175; 300; 301; 27].

Поняття “готовності” в психологічних теоріях висвітлюється по різному: як наявність здібностей (Б. Ананьєв [16], С. Рубінштейн [290; 291; 292]); як якість особистості (К. Платонов [268]); як тимчасовий ситуативний стан (Т. Рудик); як здатність людини свідомо ставити цілі, вибирати способи їх досягнення, будувати плани і програми, здійснювати самоконтроль і самоаналіз (Ю. Кулюткін [179], Г. Сухобська [179; 323]). У дослідженні спираємося на визначення готовності вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як до його компетенції, в якій основними є професійні функції фахівця та його вміння, достатні для їх реалізації (В. Семиченко [300; 302], О. Пехота [265] та ін.). До останнього аспекту розуміння сутності готовності дотичною є позиція автора дослідження.

Сутність готовності до будь-якого виду діяльності, в тому числі і саморегуляції, полягає в єдності двох взаємопов’язаних компонентів – мотиваційного і процесуального, тобто спонукального і виконавського. Лише єдність названих вище компонентів є необхідною умовою розвитку вчителя як суб’єкта педагогічної діяльності. Теоретичні знання є основою формування практичних умінь, розширюють межі індивідуального досвіду вчителя. Мотиви спрямовують й інтенсифікують цей процес. Готовність до саморегуляції педагогічної діяльності не є винятком і формується за загальними законами психології діяльності.

Дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності вимагало виявлення компонентів

готовності до цієї діяльності. На основі аналізу результатів дослідження феномену “готовність”, спираючись на метод педагогічного моделювання, встановлено, що готовність майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності є складною характеристикою особистості, яка відображає здатність вносити нові елементи у суб’єктний досвід самоорганізації і самоуправління діяльністю; містить систему потреб, мотивів, умінь і навичок, що забезпечують можливість успішно здійснювати цю діяльність, самостійно аналізувати її результати, вносити корективи відповідно до поставлених цілей, визначати перспективи її розвитку.

У зв’язку з цим, під формуванням готовності вчителя до СРПД необхідно розуміти процес забезпечення сприятливих умов для зміни його суб’єктного досвіду з самоуправління діяльністю з метою досягнення вершин професіоналізму особистості і педагогічної діяльності.

Рівень готовності до СРПД визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників. Такими компонентами виділено мотиви-цінності діяльності, наявність професійних знань, володіння практичними вміннями і навичками. Інтегральне взаємопов’язане і взаємообумовлене утворення цих компонентів і називається готовністю. Теоретичні знання і практичні вміння є необхідною передумовою розвитку позитивного ставлення до професійної діяльності, водночас позитивне ставлення спонукає педагога до оволодіння професійними знаннями та вміннями, до самоорганізації, ініціативності, самостійності.

Реалізація діагностичної методики супроводжувалася збором експертних оцінок, які здійснювали викладачі кафедр, учителі, керівники школи. Водночас були дані про реальні, документально зафіксовані результати студентів (напр., навчальна успішність з психолого-педагогічних дисциплін, результати конкурсів педагогічної майстерності, олімпіад, конференцій, публікацій у студентському науковому віснику).

Ураховуючи методологічне положення психології щодо провідної ролі мотивів в активізації діяльності особистості, спрямованої на задоволення своїх потреб, мотиваційний компонент готовності вважається найбільш

значущим і визначальним. Для того, щоб процес формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності був ефективним, його необхідно мотивувати, тобто сформувати адекватний внутрішній спонукальний мотив, який стимулював би успішну самопізнавальну діяльність майбутніх учителів.

Поряд з мотивами мотиваційна сфера має цілі, які забезпечують досягнення позитивного результату в навчанні. Мотив створює установку до дії, а пошук і осмислення цілі забезпечує реальне виконання дії.

Дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до СРПД передбачає необхідність розробки критеріїв і показників, які забезпечують можливість оцінити рівень розвитку цього процесу і своєчасно внести в нього корективи.

У науковій літературі неоднозначно вирішується проблема критеріїв і показників готовності до діяльності й адекватності психолого-педагогічних здібностей особистості вимогам обраної професії. Зміст самого поняття “критерій” у психолого-педагогічній літературі трактується неоднозначно. Під ним розуміють: об’єктивну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки [314, 654]; засіб перевірки істинності або ж помилковості одного або другого твердження, гіпотези; ознаку, взяту за основу класифікації. Зміст поняття “показник” містить: а) свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; б) наочні дані про результати якої-небудь роботи чи процесу, досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь [238, 520].

Критерій за своїм обсягом є більш широким, ніж показник, який характеризується низкою ознак. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом сутності якості процесу чи явища, що підлягає дослідженню. Водночас пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед у діяльності, поведінці, вчинках.

Дотичною до проблеми визначення показників саморегуляції діяльності є проблема виявлення показників пізнавальної активності. В. Лозова зазначає: “Найчастіше автори називають такі: ініціативність,

енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість, сумлінність); самодіяльність, саморегуляція, усвідомлення діяльності, воля особистості (наполегливість, завзяття в досягненні мети); цілеспрямованість діяльності, творчість”. [190, 32].

Аналіз названих вище підходів до визначення критеріїв переконує в тому, що всі вони тією чи іншою мірою відображають ефективність та якість процесу, який вивчається, пов’язані з раціональним вирішенням виховних завдань, виявляють залежність результату від часу, вказують на відповідність результату меті підготовки фахівця.

Узагальнення різних вимог до критеріїв оцінки ефективності того чи іншого педагогічного процесу дало можливість встановити, що основними ознаками, якими повинні задовольняти засоби перевірки, є:

- об’єктивність, що дає можливість оцінювати педагогічне явище (процес), який досліджується, однозначно, не допускаючи спірних оцінок різними дослідниками;
- адекватність (валідність), тобто оцінюють саме те, що хоче оцінити експериментатор;
- нейтральність, однаковість, рівнозначність для всіх явищ (процесів) даного дослідження.

Окрім цього, критерії повинні відображати також усі значущі сторони професійної діяльності (повнота критерію). Надійність оцінюється кореляцією повторних замірів критерію, проведених із різними інтервалами часу. Недостатня надійність іноді пов’язана з недостовірністю даних. Ненадійність можна виявити у дослідженні нетривалих періодів роботи, що не дає змоги виявити стійку різницю ознак між респондентами. Щодо експертних оцінок надійності, то вони відповідні кореляції оцінок одних і тих самих респондентів різними експертами. Вибраний критерій визначає кандидатів із високою і низькою професійною придатністю (дискримінативність критерію). До бажаних якостей критерію належить і практичність, що означає простоту і невисоку вартість одержання відповідних результатів.

Очевидно, не всі ознаки треба класифікувати як критерії, а лише ті, що відповідні певним вимогам: 1) бути об'єктивними, тобто відображати ознаки, які притаманні предмету, що вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єкта; 2) відображати суттєві ознаки предмета; 3) істотні ознаки повинні постійно характеризувати цей предмет або явище; 4) характерною ознакою критерію є його повторюваність.

Здійснюючи аналіз становлення суб'єктивної позиції студентів, В. Сластьонін вважає, що критеріями, які дають змогу її фіксувати, є основні її структурні компоненти: усвідомлений вибір професії; прагнення професійної самореалізації; стійкий інтерес до дисциплін спеціального та культурологічного циклів; ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності; суб'єктивні зв'язки між студентами, викладачами та навчальною групою; вміння самостійно визначати мету, планувати й прогнозувати власну життєдіяльність, уміння раціонально її організувати та коригувати, тобто регулювати; вміння контролювати, аналізувати, оцінювати власну особистість, діяльність і поведінку; сформованість прагнення до самоосвіти та самовиховання [309; 311].

Критеріями ефективності діяльності педагога окремі дослідники (Б. Федоров і Л. Пермінова) іноді вважають: доцільність, продуктивність, творчість [259]. Вони наголошують на тому, що критерієм є не якість результату, а характеристики і процеси, які активізують творчу діяльність.

Критеріями для вивчення особливостей професійного становлення особистості в реальному педагогічному процесі А. Сейтешев запропонував загальносоціальну значущість професійної праці, її суспільну зумовленість, продуктивність, комунікативність.

Якісна сформованість, міра виявлення критерію виражається в конкретних показниках, які відображають об'єктивну сторону результатів діяльності та суб'єктивне ставлення до неї. Система критеріїв повинна бути уніфікованою, тобто всі її показники за змістом і математичним вираженням не повинні протистояти один одному. Вони повинні бути пов'язані між собою таким чином, щоб слугувати початковими щодо загальних критеріїв.

Отже, якщо загальна мета діяльності утворює “дерево цілей”, то критерії різних ієрархічних рівнів утворюють “дерево критеріїв”.

У ролі мірила, норми критерій слугує ніби ідеальним зразком, еталоном і відображає найбільш досконалий рівень явища, яке вивчають. Порівнюючи з ним реальні явища, визначають міру їх відповідності, наближення до норми, ідеалу.

Критерії і показники розглядаємо нами як ознаки сформованості компонентів “готовності”, що слугують для визначення її розвитку. Поняття “рівень” відображає якісну структурність процесу розвитку готовності і є показником цілісності, системності цієї якості, ступеня її розвитку.

У процесі розробки критеріїв і показників визначення рівнів готовності майбутніх учителів до СРПД ми виходили з таких положень і висновків:

1. СРПД як усвідомлення себе в професійній діяльності з однієї сторони є відображенням у свідомості суб'єкта її об'єктивних умов (цілей, норм, засобів, вимог), з іншої – умовою і важливим фактором професійного становлення педагога, показником успішності оволодіння цієї діяльності.

2. Достатньо високий рівень сформованості саморегуляції значною мірою визначає ефективність діяльності і задоволеність суб'єкта її результатами. Успішність педагогічної діяльності розглядається як показник професійної компетентності, а також успішності проходження етапу адаптації в процесі професійного становлення.

3. Основою СРПД є самоаналіз і самооцінка. Самооцінка суб'єктом своїх знань, умінь, професійно важливих якостей на основі суб'єктивного зіставлення уявлень про себе як фахівця з нормативом за умови позитивної спрямованості на діяльність і самоаналіз її результатів є провідним критерієм сформованості СРПД і впливає на міра вираженості інших критеріїв: цілепокладання, моделювання умов, розробка і реалізація програми дій і їх корекція, результативність діяльності.

4. Показниками самооцінки і самоаналізу є їх характеристики з погляду адекватності, стійкості, динамічності, розвитку компонентів професійної компетентності – когнітивного та емоційного. Важливим показником є також

рівень намагань педагога – суб'єктивний образ можливостей і завдань, які майбутній фахівець може реалізувати у професійній діяльності.

5. Цілепокладання – критерій сформованості саморегуляції – розглядається як здатність суб'єкта до послідовної постановки цілей діяльності і визначення способів їх досягнення, тобто – вибір стратегії поведінки і діяльності.

6. Важливим компонентом структури саморегуляції, що підлягає оцінюванню, є розробка і реалізація програми дій та їх корекція.

7. Результативність педагогічної діяльності містить: успішність діяльності в цілому, здатність реалізувати її, виявляти причини невдач, у тому числі суб'єктивного характеру.

З метою виявлення критеріїв готовності до саморегуляції педагогічної діяльності, якими оперують вчителі та керівники шкіл, здійснено анкетування (всього опитано 275 респондентів). Серед основних показників саморегуляції названо такі: усвідомлення цілей і мотивів педагогічної діяльності (40%), самостійність (51%), зацікавлене ставлення до процесу діяльності та її результатів (45%), вольові зусилля (36%), уміння здійснювати самоаналіз і самооцінку (33%), уміння приймати оптимальні педагогічні рішення (31%).

Студенти (опитано 1410 осіб) вбачають вияв саморегуляції насамперед в конкретних поточних і підсумкових результатах навчання (81%). Багато з них (біля 37%) саморегуляцію поєднують з розвитком особистісних характеристик, серед яких називають цілеспрямованість (29%), бажання самостійно виконувати завдання (28%), позитивне ставлення не тільки до результатів навчальної діяльності, але й її процесу (26%).

На нашу думку, для визначення критеріїв саморегуляції необхідно враховувати: 1) специфіку педагогічної діяльності, її основні види; 2) характер діяльності суб'єкта, рівень самоорганізації; 3) вольові зусилля суб'єкта в досягненні цілей педагогічної діяльності і саморозвитку; 4) продуктивність і динаміку виявлення саморегуляції діяльності. Ці фактори

дають можливість визначити показники реалізованої саморегуляції педагогічної діяльності.

Для оцінки і готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності використано декілька критеріїв, які з достатньою повнотою охоплюють всі суттєві характеристики явища, що досліджуються, його структуру. Основою оцінки готовності до досліджуваного виду діяльності було розуміння того, що кожний із компонентів, які становлять зміст процесу підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, є критерієм результативності цього процесу і використовується для його оцінки в цілому. Отже, як критерії оцінки ефективності процесу підготовки, було визначено за його основними компонентами: ціннісно-орієнтаційний (формування у студентів позитивного ставлення до саморегуляції педагогічної діяльності); інформаційно-змістовий (оволодіння категоріально-понятійним апаратом теорії саморегуляції, якість знань, уміння їх самостійно використовувати у нових ситуаціях); дидактико-технологічний (оволодіння методами, прийомами і технологіями дидактико-управлінської діяльності); оцінювально-корекційний (уміння здійснювати самооцінку і самоаналіз результатів педагогічної діяльності; уміння вносити корективи відповідно до поставлених цілей і одержаних результатів діяльності) (табл. 2.1).

Визначені критерії і показники покладено в основу дослідження стану і рівнів готовності студентів і вчителів до саморегуляції педагогічної діяльності. Умовно виділеним трьом рівням готовності до цього виду діяльності були надані певні характеристики, що відображають її якісні і кількісні аспекти.

Встановлено, що основними показниками *ціннісно-орієнтаційного критерію*, який слугує для оцінки рівня сформованості професійних якостей особистості, є: усвідомлення цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності; розвиток внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками саморегуляційної діяльності; орієнтація на самоорганізацію,

самоаналіз і саморегуляцію педагогічної діяльності у майбутньому; розвиток самосвідомості, вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів.

Таблиця 2.1.

**Основні критерії і показники для оцінки готовності
майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності**

№ п/п	Компоненти готовності	Критерії	Показники
1.	Мотиваційний	Ціннісно-орієнтаційний (для оцінки рівня сформованості професійних якостей)	<ul style="list-style-type: none"> - стійкий інтерес до пед.професії; - пізнавальна активність; - усвідомлення цілей і мотивів навч. і пед. діяльності. своїх інд.- психолог. особливостей; - розвиток внутрішньої потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності; - орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз і саморегуляцію пед. діяльності у майбутньому; - розвиток самосвідомості, вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів.
2.	Теоретичний	Інформаційно- змістовий (для визначення рівня сформованості теоретико- методологічних, психолого- педагогічних, дидактико- технологічних знань)	<ul style="list-style-type: none"> - якість знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці); - оволодіння категоріально-понятійним апаратом теорії СР; - ступінь засвоєння системи теор.-метод., псих.-пед. і дид.-техн. знань; - уміння самостійно використовувати інформаційні джерела.
3.	Практичний	<p>1. Дидактико-технологічний (для оцінки рівня сформованості дидактико-технологічних умінь)</p> <p>2. Оцінювально-корекційний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і саморегуляційних умінь)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і вносити в неї корективи; - оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу. - уміння визначати рівень власної готовності до саморегуляції пед. діяльності; - уміння обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності.

Інформаційно-змістовий критерій готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності характеризується такими основними показниками: якість знань (ступінь повноти, глибини, системності, уміння застосовувати на практиці); володіння категоріально-понятійним апаратом теорії саморегуляції; ступінь засвоєння системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань; уміння самостійно використовувати інформаційні джерела.

До основних показників *дидактико-технологічного критерію* належать: уміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і вносити в неї корективи; оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу.

Оцінювально-корекційний критерій характеризується такими основними показниками: уміння визначати рівень власної готовності до саморегуляції педагогічної діяльності; уміння обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності.

Визначені критерії і показники взаємопов'язані і взаємообумовлені. Їх покладено в основу виокремлення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до СРПД.

На основі результатів аналізу структури педагогічної діяльності, особливостей її саморегуляції, основних функціональних обов'язків учителя здійснено розробку змісту підготовки студентів до СРПД (§ 2.2).

На підставі цього аналізу також визначено кваліфікаційні характеристики щодо аналітико-регулятивної діяльності фахівця, вимоги до його компетентності, соціально-психологічних якостей, які окреслюють коло необхідних знань і вмінь.

Отже, загальна готовність до саморегуляції педагогічної діяльності передбачає наявність у педагога системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань, умінь та особистісних якостей. Зокрема, *дидактико-технологічні знання* містять:

- основні поняття “педагогічна діяльність”, “саморегуляція”, “активність”, “самооцінка”, “самоаналіз”, “готовність до саморегуляції педагогічної діяльності”;
- інформацію про способи, засоби і шляхи регулювальної діяльності;
- технологію професійної саморегуляції особистості та її професійного саморозвитку;
- уявлення про взаємозв’язки педагогічної та психологічної галузей знань;
- показники готовності до педагогічної діяльності і її саморегуляції.

Володіння дидактико-технологічними вміннями означає:

- правильно здійснювати тактику і стратегію педагогічної діяльності;
- творчо вибирати оптимальні способи перетворювальної діяльності із сукупності альтернативних, зважаючи на наслідки навчально-виховного процесу та особистісного саморозвитку;
- ефективно опановувати технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу;
- моделювати власну діяльність, прогнозувати її результати, аналізувати та оцінювати ефективність цієї діяльності;
- самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, безперервно оволодівати новими знаннями і застосовувати їх як засоби саморегуляції;
- визначати рівень власної готовності до саморегуляції педагогічної діяльності.

Професійна компетентність учителя як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю аналітико-регулятивною діяльністю передбачає сформованість таких особистісно-професійних якостей:

- свідоме професійне самовизначення і самосвідомість, самоорганізацію;
- усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності (потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свою соціальну роль);

- усвідомлення своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця;
- регулювання свого професійного становлення;
- здатність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей;
- здатність бачити перспективи розвитку власної діяльності і самостійно їх визначати;
- цілеспрямованість і рішучість у своїх вчинках і думках;
- швидке реагування на зміну ситуації;
- самостійність і винахідливість у прийнятті дидактико-управлінських рішень;
- творча активність і здатність до нововведень;
- гнучкість мислення, спрямованого на вибір оптимальних способів удосконалення власної діяльності;
- високу професійну компетентність і майстерність;
- професійну мобільність, яка дає змогу швидко опанувати нові технології навчання і виховання, адаптуватися до засобів та умов діяльності, що постійно змінюються;
- самостійність і здатність оперативно вирішувати дидактичні завдання;
- емоційну стійкість, здатність до комунікативної діяльності;
- потребу в якісній професійній підготовці, яка забезпечує здійснення саморегуляції педагогічної діяльності;
- прагнення до постійної самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення;
- відповідальність за наслідки педагогічної діяльності та особистий внесок у мінімізацію ризику негативного впливу на оточуюче середовище.

Спираючись на дослідження сучасної психології і педагогіки, важливо визначити рівні сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності у випускників ВНЗ. У психолого-педагогічних дослідженнях

(наприклад, пізнавальної активності) найчастіше виділяють два рівні: репродуктивний і творчий. Безперечно, в реальній діяльності майже неможливо їх розділити.

Із урахуванням результатів емпіричних досліджень, розуміння сутності і структури саморегулятивної діяльності виділено три рівні: елементарний, реконструктивно-інтуїтивний і творчий. Вони відображають, по-перше, ставлення студента до діяльності саморегуляції, яке має вияв у зацікавленості змістом знань про неї, по-друге, прагнення оволодіти способами цієї діяльності, по-третє, мобілізацію морально-вольових зусиль щодо досягнення цілей діяльності.

Оцінюючи рівень розвитку компонентів саморегуляції педагогічної діяльності в майбутніх учителів, ми орієнтувалися на показники, що відображають основні компоненти структури цього феномена.

Теоретичні положення і висновки, визначення критеріїв і показників, вивчення особливостей навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності студентів забезпечило можливість умовно розділити їх за рівнями розвитку компонентів саморегуляції на три групи.

До *першої* (з високим рівнем розвитку саморегуляції – *творча саморегуляція*) належать студенти, які добре навчаються, виявляють високий рівень здатності до засвоєння знань і способів діяльності, навчальної активності. Вони усвідомлюють цілі і мотиви навчальної і професійної діяльності. В них сформований пізнавальний інтерес і прагнення зрозуміти сутність явищ, їх взаємозв'язки, а також знайти для досягнення навчально-пізнавальної мети новий спосіб. Учіння їх захоплює, тому вони постійно самостійно вдосконалюють знання. Вони добре володіють як програмним, так і позапрограмним навчальним матеріалом. Важливим критерієм оцінки сформованості цього рівня є інтерес до теоретичного осмислення явищ, що вивчаються, самостійного пошуку рішень, які виникають в процесі пізнавальної і практичної діяльності. Під час занять такі студенти показують глибокі знання, здатність доповнити, уточнити відповіді колег. У процесі пізнання вони цілеспрямовані, зосереджені, уважні, знайомство з новим

викликає в них пошвавлення, задоволення, радість, що має вияв у зовнішній активності. Важливим показником сформованості даного рівня саморегуляції є вияв гнучкості мислення, стійких вольових якостей, настирливість в досягненні цілей, стійкий пізнавальний інтерес. Вони прагнуть самостійно регулювати навчальну діяльність, демонструють здатність до її самоаналізу і самоконтролю, у педагогічній діяльності орієнтуються на професійний ідеал. Студенти цієї групи захоплюються читанням, пошуком навчальної і науково-популярної інформації в мережі Internet, беруть участь в роботі різних товариств і громадських організацій. Серед педагогічних засобів, які забезпечують вияв такого рівня, є організація дослідницької діяльності студентів.

Студенти, які належать до *другої групи* (середній рівень – *реконструктивно-інтуїтивний*), також добре навчаються, хоча мають середні здібності до засвоєння знань і способів діяльності. Учіння їх теж захоплює, вони добре засвоюють зміст навчального матеріалу, особливо тоді, коли в цьому допомагає викладач, беруть участь в його обговоренні за умови, коли їх до цього спонукають. Студенти цієї групи не завжди усвідомлюють цілі і мотиви навчальної і професійної діяльності. Критерієм оцінки сформованості такого рівня саморегуляції є наявність у студента прагнення самостійно виявити причину виникнення того чи іншого явища, що вивчається, поставити запитання “чому?”, уміння пояснити сутність явища, застосувати знання в змінній ситуації. Глибина зацікавленості учінням не завжди має вияв, хоча ознайомлення з новим викликає в них пошвавлення, тому зовнішня активність теж висока. Під час занять студенти іноді демонструють “звуження” уваги, зниження продуктивності мислення, відчують труднощі пошуку необхідної інформації в пам’яті. Водночас стійкість вольових зусиль має вияв у прагненні розв’язати завдання навіть при наявності певних утруднень. Хоча студенти старанно готуються до заняття, відшуковують необхідну інформацію, але іноді втрачають інтерес до того чи іншого виду діяльності, якщо треба прикласти певні вольові зусилля. Це стосується і педагогічної діяльності, підготовки до уроку. Саморегуляція

має “імпульсивний” характер, нетривала. Іноді спостерігається трансформування мотивів навчальної діяльності в бік їх згасання. Арсенал діяльності викладача передбачає використання інформаційно-пошукових та евристичних методів навчання.

Студентів *третьої групи* (низький рівень – *репродуктивна саморегуляція*) зазвичай “примушують” до навчальної діяльності, оскільки в них не тільки слабкі навчальні здібності, але й спостерігається байдуже ставлення до майбутньої професійної діяльності, до її цілей і змісту. Тому учіння їх не захоплює, знання несистемні, “уривчасті”, відповіді на запитання часто є посередніми і незадовільними. Спостерігається стереотипний підхід до виконання навчальних дій, порушення спрямованості інтелектуальних актів, уваги, звуження її обсягу. Навіть матеріал проблемного характеру їх не завжди захоплює. Для цього рівня саморегуляції характерною є нестійкість волевих зусиль, завищена самооцінка, відсутність інтересу до поглиблення дидактико-технологічних знань, що має вияв у відсутності запитань типу “чому?”. Активність не має зовнішніх виявів. Саморегуляція навчальної діяльності відсутня. Педагогічна діяльність здійснюється методом проб і помилок, в ній бракує самостійності у прийнятті рішень. Студенти цієї групи мало читають, під примусом беруть участь у громадській роботі. В процесі репродуктивної діяльності викладач використовує пояснювально-ілюстративний і репродуктивний метод викладання.

Розподіляючи одержані дані за рівнями готовності студентів-випускників до саморегуляції педагогічної діяльності, було враховано, що окремі показники критеріїв діяльності саморегуляції можуть належати в однієї особи до різних рівнів готовності в аксіологічному компоненті (сформованість позитивного ставлення і ціннісних орієнтацій), моделювальному (сформованість умінь моделювати умови діяльності), дидактико-технологічному (сформованість дидактичних умінь і навичок), оцінювально-корекційному (опанування системою знань) і визначали за більшістю показників, які відповідні певному рівню готовності. Загальну готовність до саморегуляції педагогічної діяльності (з урахуванням

особистісних аспектів) визначали за більшістю рівнів готовності відповідно до кожного аспекту.

Визначаючи рівні готовності за сформованістю мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів, під високим рівнем розуміли позитивне ставлення до досліджуваного феномена, правильну, самостійну організацію навчально-пізнавальних дій; під середнім – нейтральне ставлення до саморегулятивної діяльності, сформований обов'язковий рівень знань, умінь і навичок цього виду діяльності; під низьким – негативне ставлення до діяльності самоаналізу і саморегуляції, відсутність системи знань, несформованість умінь і навичок, що зумовлює повторення організаційних помилок.

На всіх рівнях саморегуляції процес учіння протікає на основі аналітико-синтетичної діяльності, і рівень допомоги викладача в її здійсненні від максимального на першому рівні зменшується до мінімального на останньому.

§ 2.2. Стан готовності студентів-випускників до досліджуваного феномена

У практиці підготовки студентів вищої педагогічної школи важко віднайти досвід організації діяльності професійної саморегуляції. Однак, на думку багатьох викладачів, навчальний процес, виховна робота повинні забезпечувати активну роботу студента над своєю особистістю. Цьому повинні сприяти зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу і такі форми та методи навчальної діяльності, як індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ), творчі роботи, написання есе, рефератів, курсових і дипломних робіт. Тому важливо розв'язувати проблему організації діяльності саморегуляції протягом усіх років навчання.

Перш ніж вивчати стан готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, спробуємо більш детально проаналізувати навчальні плани, програми, виявити особливості процесу

навчання в педагогічному ВНЗ в аспекті підготовки студентів до названого вище виду діяльності. З цією метою було здійснено аналіз і раціональний відбір із змісту психолого-педагогічних дисциплін тих положень і компонентів знань, які формують у студентів уявлення про джерела і механізми діяльності саморегуляції, умови її розвитку.

Як свідчать результати аналізу, на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи здійснюється модернізація змісту навчальних програм з психолого-педагогічних дисциплін в бік особистісної орієнтації. Ці дисципліни мають великі потенційні можливості для формування готовності майбутнього вчителя до самоаналітичної, самооцінної, саморегуляційної діяльності. Але вони не повною мірою використовуються.

Формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності повинно здійснюватися в процесі вивчення всіх дисциплін, серед яких основне місце належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу (табл. 2.2).

Вступ до вчительської професії (в аспекті проблеми розвитку професійної саморегуляції) “відкриває” весь цикл психолого-педагогічних дисциплін і логічно пов’язаний з основними теоретичними курсами педагогіки і психології, а також педагогічною практикою. Цей курс передбачає озброєння студентів первинними знаннями про сутність і специфіку професійної діяльності вчителя, свідоме і активне залучення їх в самостійну навчально-пізнавальну діяльність, що повинно забезпечити позитивну мотивацію до педагогічної професії, підготовку до педагогічної практики. У змісті практичних занять передбачено розробку студентами орієнтовних програм із самоосвіти і самовиховання, аналіз професіограм учителя, ознайомлення з питаннями наукової організації його праці.

Під час вивчення курсу педагогіки (в аспекті досліджуваної проблеми) є можливість сформулювати основи педагогічного мислення майбутніх учителів, навчити приймати оптимальні рішення з урахуванням педагогічних закономірностей, принципів виховання і навчання. У процесі вивчення педагогіки студенти повинні оволодіти знаннями про структуру процесу

навчання, його закономірності і принципи, методологічні і теоретичні основи, методи і форми організації навчання. Окрім знань внутрішньої, сутнісної сторони процесу навчання, мотивації учіння, проблем активності, розвитку особистості, ц курс повинен забезпечити формування у студентів умінь саморегуляції професійної діяльності, самоаналізу уроку, виховного заходу, педагогічних ситуацій, окремого педагогічного явища, результатів виховання і навчання.

Таблиця 2.2.

Можливості дисциплін психолого-педагогічного циклу щодо формування уявлень майбутнього вчителя про діяльність саморегуляції

Дисципліни психолого-педагогічного циклу	Теоретико-методологічні знання	Дидактико-технологічні знання та вміння
1. Вступ до вчительської професії	+	+
2. Педагогіка	+	+
3. Психологія	+	+
4. Вікова та педагогічна психологія	+	+
5. Історія педагогіки	+	–
6. Методика виховної роботи	+	+
7. Освітні технології	–	+
8. Окремі методики	–	+
9. Педпрактика	+	+
10. Педагогіка вищої школи	+	+
11. Психологія вищої школи	+	+
12. Вища освіта України і Болонський процес	+	+

Навчальний курс психології (в аспекті названої вище проблеми) озброює майбутнього вчителя знанням закономірностей психологічного розвитку і формування особистості в процесі її навчання і виховання, забезпечує оволодіння методами психологічних досліджень (спостереження, експеримент, анкетування, інтерв'ювання, складання психологічної характеристики учня чи учнівського колективу), розуміння внутрішнього

стану, діагностики рівня свого інтелектуального розвитку, саморегуляції педагогічної діяльності. У процесі вивчення психології студенти оволодівають знаннями про діяльність як сутнісний вид активності людини, про діалектику понять “активність” і “діяльність”, про структуру активності і саморегуляції діяльності (види, джерела, компоненти, форми вияву), про активність як цілісний системний спосіб взаємозв’язку суб’єкта з навколишнім середовищем. Призначення курсу психології полягає у формуванні у студентів умінь самостійно розробляти програму спостереження за учнем в педагогічному процесі, аналізувати його результати, визначати ефективні шляхи і методи оптимізації процесу навчання, аналізувати педагогічну діяльність, знаходити причини власних психологічних утруднень у професійній діяльності.

У процесі вивчення вікової і педагогічної психології (в аспекті досліджуваної проблеми) студенти оволодівають знаннями про загальні умови виховання активності учнів залежно від вікових етапів їх розвитку, структури навчальної діяльності, її компонентів (змістовий, операційний, мотиваційний), мотивації учіння (потреби, мотиви, інтереси, цілі, ідеали, ціннісні орієнтації). Цей курс повинен сформувати уявлення про спрямованість активності як компонента мотивів учіння, про успіх як джерело позитивного ставлення до діяльності навчання. Серед основних цілей курсу є формування у студентів умінь здійснювати саморегуляцію і психокорекцію педагогічної діяльності, аутотренінг, виявляти міжособистісні стосунки в учнівському і педагогічному колективах.

Вивчення історії педагогіки (в аспекті проблеми формування механізмів саморегуляції) повинно сприяти розвитку професійного світогляду вчителя, росту його загальної і педагогічної культури, формуванню знань закономірностей суспільних процесів навчання і виховання (історичний підхід до аналізу педагогічних явищ), вихованню критичного ставлення до педагогічної спадщини минулого. У процесі вивчення історії педагогіки майбутні вчителі повинні навчитися аналізувати погляди та ідеї видатних педагогів на окремі проблеми навчання і виховання,

виявляти особливості їх педагогічної системи, навчитися порівнювати теоретичні і технологічні аспекти професійної діяльності педагогів минулого і сучасності, визначати їх ефективність.

У процесі вивчення окремих методик передбачено формування у студентів знань про структуру уроку, вимоги до його організації і проведення, критерії ефективності; умінь вивчати і використовувати в своїй практиці передовий педагогічний досвід, визначати рівень навчальних можливостей учнів із використанням діагностичних методів, проектувати особистісні професійні якості і стани у педагогічній діяльності, здійснювати її саморегуляцію.

Курс “Методика виховної роботи” забезпечує студентам можливість усвідомлювати значення пізнавальної і професійної активності для оволодіння педагогічною технікою, професійною майстерністю. Майбутні учителі вивчають плани навчально-виховної роботи школи, класних керівників, вихователів груп продовженого дня, аналізують програми проведення окремих видів роботи, виховних заходів, визначають їх ефективність, реалізують індивідуальні творчі здібності.

Щоб забезпечити синтез теорії та практики необхідно озброїти студентів прикладними, суто технологічними знаннями. Використання нових освітніх технологій передбачає не стільки поповнення теоретико-методологічних знань студентів, скільки формування професійних умінь проектувати, конструювати процес навчання, аналізувати його результати; забезпечує концентрацію зусиль на головному в діяльності, створює еталони оцінки результатів навчання.

Педагогічна практика, забезпечуючи теоретико-практичну підготовку студентів до самостійної діяльності в школі, є органічною частиною процесу формування механізмів професійної саморегуляції майбутніх учителів. Практична робота повинна сприяти формуванню і самореалізації професійних якостей майбутнього фахівця (активність, самостійність, відповідальність за власні дії і рішення), дослідницького підходу до професійної діяльності, механізмів її саморегуляції. Одним із основних

завдань педагогічної практики є навчання студентів теоретично осмислювати свою практичну діяльність, її цілі, мотиви, завдання, зміст, методи, форми і т.п.

У процесі вивчення педагогіки вищої школи (в аспекті досліджуваної проблеми) студенти оволодівають знаннями про структуру педагогічної діяльності, її саморегулятивні механізми, про педагогічну майстерність і педагогічний такт, про основи комунікативної культури. Вивчення педагогіки вищої школи передбачає науково-дослідну роботу магістрантів, створює умови для самостійної роботи, забезпечує можливість контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування у засвоєнні змісту курсу шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль, які відповідні потребам та запитам особистості; стимулює навчально-пошукову активність студентів, формує складні вміння і навички організації самоосвіти, самовдосконалення, творчості.

Психологія вищої школи вивчає психолого-педагогічні особливості виховання і навчання студентів, індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості фахівця, питання формування індивідуального стилю життя, діяльності і спілкування особистості. Цей курс спрямований на підвищення кваліфікації, засвоєння методики самопізнання і самоосвіти, психологічне осмислення закономірностей навчальної діяльності і формування особистості, формування критичного мислення і способів знаходження варіантів розв'язання професійних завдань, механізмів психодіагностики і корекції особистості.

Основними завданнями курсу “Вища освіта України і Болонський процес” є забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована на основі вимог замовників і побажань майбутніх учителів і сприяє їх професійному саморозвитку; запровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, основу якої становить самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, самоконтроль і самооцінка її результатів.

В умовах вивчення психолого-педагогічних дисциплін і часу, відведеного на їх опанування, без суттєвої зміни годин, передбачених навчальним планом, є достатньо можливостей для формування у майбутніх учителів готовності до СРПД. Однак, як свідчать результати аналізу системи підготовки вчителів, великі можливості психолого-педагогічних дисциплін у вихованні, навчанні та професійному розвитку студентів ще повною мірою не реалізовані. Оволодіння педагогічною теорією не завжди забезпечує формування творчих якостей особистості кожного студента, розвиток його пізнавальної активності і самостійності, здатності приймати оптимальні педагогічні рішення в різних ситуаціях навчання і педагогічної діяльності, в тому числі і в ситуаціях екстремального типу, що потребують підвищеної уваги, уваги, спостережливості, вибірковості в оцінюванні різних факторів, відповідальності, культури і дисципліни мислительної діяльності. Саме розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, педагогічного мислення, нейтралізація його вад має не менше значення під час вивчення педагогіки, аніж формування знань з теорії виховання і навчання. На цю особливість навчальної дисципліни теоретики і практики менше звертають уваги, хоча можливості педагогіки в цьому процесі – великі.

Отже, для розв'язання проблеми підготовки студентів до саморегуляції педагогічної діяльності є певні передумови. Насамперед вони закладені у змісті дисциплін психолого-педагогічного циклу, який відображає зміст основних компонентів саморегуляції діяльності і мислення особистості. Залишається відкритою проблема реального використання знань у практичній діяльності вчителя. Знання часто залишаються лише продуктом засвоєння, а не засобом мислення, вдосконалення діяльності, її регуляції. Знання, які становлять зміст тої чи іншої психолого-педагогічної дисципліни, побудовані відповідно до внутрішньої логіки розвитку дисципліни, є результатом розв'язання науково-теоретичних проблем. Учитель-практик приймає рішення відповідно до логіки практичної дії в конкретній ситуації, тому йому необхідно брати до уваги весь спектр умов, обставин, які формують педагогічну ситуацію. Слабким місцем у формуванні дієвості

знань студентів є те, що процеси їх засвоєння, перетворення і використання не опосередковуються особистістю майбутнього педагога, його ставленням до власної діяльності. Перспективним завданням психолого-педагогічної підготовки є забезпечення регуляційної функції знань для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу власної педагогічної діяльності.

Досягти цього важливого освітнього результату, на нашу думку, можливо через реалізацію відповідного комплексу психолого-педагогічних умов та адекватних їм форм і методів діяльності основних учасників професійно-педагогічної підготовки, мета якої передбачає формування готовності майбутнього вчителя до СРПД.

У констатувальному експерименті взяли участь 1410 студентів вищих педагогічних навчальних закладів (1220 студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 110 студентів Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, 80 студентів Кам'янець-Подільського державного університету), 45 викладачів психолого-педагогічних дисциплін, 25 керівників шкіл, а також 250 учителів ЗОШ м. Тернополя, Тернопільської і Хмельницької областей.

У дослідницьких цілях необхідно було визначити рівень розвитку *мотиваційного компонента* готовності студентів-випускників до саморегуляції педагогічної діяльності. Для визначення конкретного виду мотивів, а також урахування їх структурних особливостей на всіх етапах дослідження використовувалась система діагностичних методів. Види мотивів визначались шляхом індивідуальних бесід зі студентами із залученням матеріалів анкетування, аналізу продуктів педагогічної діяльності студентів (відео- та аудіо-матеріали уроків і виховних заходів, плани-конспекти уроків, щоденники спостережень, результати педагогічних аналізів і самоаналізів уроків і виховних заходів), спостереження за професійною діяльністю педагогів і майбутніх учителів, навчально-пізнавальна діяльність учнів, вивчення результатів успішності з дисциплін

психолого-педагогічного циклу, державних іспитів з педагогіки. Анкети склалися переважно з прямих закритих запитань, відповіді на які піддаються статистичній обробці.

Логіка дослідження передбачала не тільки діагностику рівня сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців до саморегулятивної діяльності, але й вивчення рівня сформованості цього компонента в учителів-практиків.

Так, на питання анкети “Чи створює сучасна школа необхідні умови для професійного саморозвитку вчителя?” одержано такі дані: 24% педагогів такі умови цілком влаштовують, для 48% респондентів такі умови є недостатніми для розвитку професійної активності; 28% учителів вважають, що таких умов, які могли б забезпечити розвиток цієї якості, не створено.

До основних причин, які, на думку вчителів, заважають результативно (активно) працювати в школі, самовдосконалювати професійну діяльність, належать такі: пасивне ставлення учнів до учіння (67%), байдужість до результатів навчання з боку вчителів та учнів (51%), суб’єктивне (упереджене) ставлення з боку керівників школи (47%), недостатній рівень психологічних, дидактико-методичних знань, умінь і навичок (38%), відсутність достатньої працелюбності і потреби в самоосвіті (32%).

Аналіз результатів анкетування і бесід з учителями дав змогу здійснити ранжування причин, які заважають “активно” працювати, вдосконалювати педагогічну діяльність (табл. 2.3).

У вчителів зі стажем роботи 10 і більше років спостерігається, з одного боку, самовпевненість, сформованість “улюблених” прийомів і шаблонів у роботі, а з другого – відчуття невпевненості в собі, синдром “емоційного згорання”, незадоволеність результатами діяльності. Серед основних причин спаду професійної активності вчителі зі стажем роботи до 5 років і 10 років називають зовнішні чинники (пасивне ставлення учнів до навчання, зовнішня негативна мотивація), а також відсутність самоосвітньої діяльності, гальмування інноваційних пошуків учителя з боку колег, керівників школи. Усе це формує індиферентне ставлення до педагогічної діяльності,

внутрішній дискомфорт. Важливо відзначити, як свідчать результати анкетування і бесід, що названі вище фактори-причини спаду професійної активності не завжди пов'язані із соціальними характеристиками, а часто визначаються психологічними особливостями педагога (брак волі, відсутність потреби в самоосвіті, власна нереалізованість, неадекватний рівень намагань).

Таблиця 2.3.

**Ранжування основних причин, які заважають учителю
самовдосконалювати педагогічну діяльність**

№ п/п	Причини	Рангове місце	
		Вчителі (стаж до 5 р.)	Вчителі (стаж до 10 р.)
1.	Пасивне ставлення учнів до навчання	2	1
2.	Недостатній рівень психологічних, дидактико-технологічних ЗУН	1	3
3.	Відсутність потреби в самоосвіті	3	6
4.	Незадовільне матеріальне становище	4	2
5.	Власна нереалізованість	5	8
6.	Суб'єктивне ставлення з боку керівників школи	6	7
7.	Відсутність свободи і самостійності у професійних діях	9	9
8.	Соціально-професійні навіювання і стереотипи діяльності	7	4
9.	Брак волі	8	10
10.	Байдужість до результатів навчання з боку вчителів та учнів	10	5

Не випадково на питання анкети “Професійний успіх – це результат цілеспрямованої самоаналітичної роботи чи щасливий збіг обставин?” 75% респондентів відповіли, що це – настирлива, цілеспрямована праця. Серед причин, що заважають професійному самовдосконаленню, вчителі називають такі: власна інертність (деякі з них “капітулюють” раніше, ніж використовують свій потенціал в напрямі змін, підривають в собі віру в

успіх); невміння керувати собою; регулювати власну діяльність; невизначеність особистісних цілей; відсутність творчого підходу.

З другого боку, на питання анкети “Чи задоволені Ви результатами своєї праці?” ніхто з числа опитаних учителів не дав позитивної відповіді. Незадоволеність результатами своєї роботи спонукає вчителя розвивати свої здібності, поглиблювати знання, більш ефективно здійснювати професійну діяльність, регулювати її. Всі педагоги з числа опитаних прагнуть реалізувати свій професійний потенціал (знання, уміння, якості), зміцнити почуття власної гідності, відчувати свою професійну значущість.

Водночас, на питання анкети “Що Ви очікуєте від учня в процесі навчання?” багато вчителів-практиків (майже 90%), насамперед сподіваються на добросовісне виконання учнем своїх обов’язків щодо засвоєння знань, значно меншою мірою – на вияв активності, самостійності, ініціативності у навчанні (10%). Якщо вчитель не відчуває себе суб’єктом професійної діяльності, то він не створить умов для самодіяльності учнів, не забезпечить усвідомлення їх реальних навчальних можливостей, не сформує самостійний рефлексивний досвід.

Безперечно, що “негативно заряджений” механізм має місце в системі психіки педагога та іноді може бути спрямований на досягнення позитивного результату. Але психологічна вартість такої вмотивованої активності невисока. Поряд з подоланням своєї некомпетентності, неповноцінності може (і повинен) діяти суб’єктний мотив самоорганізації, саморозвитку, який позитивно заряджений натхненням, активністю, творчістю, прагненням до самоутвердження в педагогічному колективі.

На нашу думку, внутрішніми причинами, які перешкоджають становленню суб’єктності педагога, часто є неадекватний рівень його намагань, криза нереалізованості, причина якої полягає в тому, що вчитель часто не є суб’єктом своєї діяльності. В нього відсутня установка на творчий пошук шляхів саморозвитку, успішність роботи залежить від випадкового збігу обставин. Вагомою причиною, що гальмує суб’єктність педагога, є його неспроможність до саморегуляції та оптимальної самоорганізації діяльності:

концентрація на одній із професійних цілей може призвести до втрати рівноваги між основними видами професійної діяльності внаслідок незадоволення інших значущих мотивів. Іноді, навпаки, надмірна концентрація на професійних завданнях може зумовити апатію, байдужість. Унаслідок цього виникає незадоволеність від нездатності керувати собою і своєю діяльністю, реалізувати себе як професіонала.

Які б цілі не ставив перед собою педагог, узгодженість із собою, суспільне визнання стають можливими лише за умови, що йому вдається реалізуватися, актуалізувати свої професійні якості особистості, свідомо і цілеспрямовано долати психологічну залежність від умов своєї життєдіяльності, зводити до можливого мінімуму відстань між “хочу” і “можу”.

З відповідей учителів-практиків на питання “Чи відчуваєте себе суб’єктом (творцем) професійних дій чи професійної діяльності?” одержано такі дані: 42% усвідомлюють необхідність бути самостійним, активним у професійній діяльності, регулювати її з метою вдосконалення, розвивати свої здібності; 20% вчителів свідчать, що не повною мірою мають можливості для професійної самореалізації, оскільки в основному орієнтуються на задані дидактико-методичні орієнтири діяльності, а тому не здійснюють її регуляції; 38% респондентів не виявляють активності в діяльності, не прагнуть її вдосконалювати, оскільки вважають, що на це не має соціального замовлення.

На питання анкети “Хто (чи що) допоміг (допомогло) би Вам в педагогічній діяльності зреалізувати професійні якості?” одержано такі результати: 28% учителів вважає, що це – колеги по роботі; 21% вказує на керівників школи, вчителів-методистів; 15% респондентів до цієї категорії відносить учнів та їх батьків; для 32% таким фактором є соціальне замовлення на майстерність (матеріальне стимулювання праці, заохочення, моральна підтримка); суспільні і професійні вимоги є фактором професійного самовдосконалення для 16% учителів; 47% педагогів основним джерелом самовдосконалення вважає власну суб’єктність, самостійність,

саморегуляцію; для 27% учителів таким фактором є діяльність, здатність до її саморегуляції і самоаналізу. Характерним є той факт, що найбільший відсоток учителів розвиток механізмів саморегуляції педагогічної діяльності пов'язує з особистісними факторами. Багато вчителів (82%) прагнуть поліпшити результати педагогічної роботи, вони вболівають за справу, правильний вибір шляхів удосконалення професійної діяльності. Серед основних якостей та вмінь, які респонденти хотіли б сформувати у себе, вчителі з різним стажем роботи називають: компетентність, самостійне знаходження причин тих чи інших вад у педагогічній роботі, шляхів їх подолання, володіння знаннями сучасної психолого-педагогічної науки, цілеспрямованість, силу волі. Але, на жаль, багато з фахівців (біля 65%) через суб'єктивні та об'єктивні причини не спрямовують своїх зусиль на формування особистісних професійних якостей, на вдосконалення професійної діяльності шляхом її саморегуляції.

На питання анкети “З чим насамперед асоціюється для Вас поняття “процес навчання”: з поняттям “знання” чи з поняттям “діяльність?”” більшість учителів і викладачів ВНЗ (89%) стверджують про те, що це – “знання”. Але будь-яке знання буде імітацією діяльності, якщо освітній процес буде спрямований на знання, а не на діяльність, яка формує його.

Як свідчать результати нашого дослідження, 60,6% учителів не здійснюють цілеспрямованого аналізу результатів педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самопізнання і саморегуляції. Причина цього явища, на нашу думку, полягає в тому, що вчитель часто не сприймає себе як активного суб'єкта власної діяльності, не усвідомлює її багатьох аспектів, прилаштовується до тих сталих норм професійної поведінки, які панують в освітній сфері та задовольняють багатьох учителів і керівників школи. Цю інформацію одержано з відповідей на питання анкети: “Якщо ви здійснюєте саморегуляцію чи самоаналіз (свідомо чи підсвідомо) своєї педагогічної діяльності, то що спонукає вас до цього?” Для тих учителів, які прагнуть вдосконалювати педагогічну діяльність, аналізують свою роботу, основними причинами, що спонукають до її самоаналізу і

саморегуляції є: 1) майбутня перевірка роботи дирекцією школи, інспекторами, проведення “відкритого” уроку (30%); 2) наявність значних вад у роботі (незадовільний стан з дисципліною учнів, низький рівень знань тощо) (15%); 3) особиста відповідальність за якість підготовки учнів (9,5%); 4) суб’єктивне відчуття внутрішнього “дискомфорту” через те, що не все вдається зробити (20%); 5) усвідомлення проблеми, що виникла в педагогічній діяльності (5%); 6) успіхи інших колег, передовий педагогічний досвід (20%). Водночас дані констатувального зрізу свідчать, що майже 30% опитаних виявляють бажання самостійно вдосконалювати діяльність без втручання (допомоги) керівництва школи.

Результати дослідження (дані анкет, вивчення книг контролю) свідчать, що робота представників шкільної адміністрації часто не спрямована на розвиток професійної активності, вдосконалення педагогічної діяльності вчителя, не стимулює його до самопізнання, не містить конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Професійне самопізнання – це не тільки пізнання свого “Я”, але й свого ставлення до учнів, до своєї діяльності, її результатів. Власне педагогічна діяльність є основним джерелом самопізнання вчителя. Але, як свідчать результати нашого дослідження, багато педагогів не можуть визначити особливостей свого індивідуального стилю, процес формування якого в багатьох аспектах є стихійним та неусвідомленим. На нашу думку, в кожного вчителя своєрідно виявляється ступінь усвідомлення і розуміння себе і результатів своєї діяльності. Це зумовлено комплексом індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвитком абстрактно-логічного мислення, аналітичними здібностями, рівнем потреби в самопізнанні. Не викликає сумніву і те, що педагог в процесі професійної діяльності свідомо чи інтуїтивно здійснює самоконтроль, який, як додатковий елемент зворотнього зв’язку, організовує його (вчителя), сприяє розвитку критичного підходу (самооцінки) до результатів своєї роботи. Учителеві необхідно власну педагогічну діяльність зробити об’єктом усвідомлення, аналізу та оцінки. Але усвідомлення змісту і результатів своєї роботи

автоматично не здійснюється. Для цього необхідна спеціальна внутрішня робота (самопостереження, самоаналіз, самооцінка). Об'єктивними критеріями для оцінки уявлень про себе можуть бути результати власної діяльності на уроці, тобто успіхи учнів, рівень їх розвитку, знань, сформованість світогляду, а також оцінка й думки професійного оточення (керівники школи, колеги, вчителі, учні), суб'єктивні відчуття.

Необхідність саморегуляції для вчителя зумовлена не тільки складністю педагогічної діяльності, наявністю емоційно напружених ситуацій, що притаманні системі комунікативної взаємодії “людина-людина”, але й збільшенням інтелектуального перевантаження, яке пов'язане із необхідністю вивчення складних питань моделювання й організації навчально-виховного процесу, збільшенням інформаційного поля навчального матеріалу. Ефективним засобом вдосконалення діяльності, який нейтралізує дію зовнішніх умов, є активізація внутрішніх процесів саморегуляції суб'єктів педагогічного процесу: учителя й учнів. На нашу думку, результатом такої активізації буде здатність учителя керувати собою, долати свої негативні психічні стани, створювати доброзичливу атмосферу спілкування під час уроку чи позакласних заходів.

Для нашого дослідження важливим завданням було визначити, коли і на якому рівні розвитку особистості педагога виникає внутрішня необхідність усвідомленого самоаналізу і саморегуляції власної діяльності. Як стверджують психологи, внутрішня необхідність цієї роботи з'являється тоді, коли порушуються ті чи інші норми поведінки та діяльності, в тих випадках, коли ці норми стають об'єктом спеціальних роздумів учителя. Самоаналіз, самооцінка розпочинається з тих компонентів педагогічної діяльності, які відверто “не спрацювали”. Тому рушійними силами процесу самоорганізації і самопізнання є: 1) усвідомлення вади, яке повинно бути пережите як джерело негативних емоцій, і сприймається як перешкода успіху; 2) бажання “визволитися”, позбутися вади; 3) аналіз причин, що її породили; 4) пошук засобів і способів уникнення цієї вади.

Глибока самоаналітична робота може породжувати сумніви в собі, своїй позиції, своїх можливостях. Це може призвести до різних результатів: песимістичних, що провокують пасивність, бездіяльність, відмову від досягнення мети, невіру в успіх, чи оптимістичних, які спонукають до активної дії, подоланню себе та обставин, пошуку і реалізації способів самоутвердження. Особливе значення має позитивна орієнтація: важливо не “зупиняти” сумніви і загалом внутрішній самоаналіз (щоб не панувало самозаспокоєння, самозадоволення), але спрямувати їх на роботу над собою. Завдання професійного самопізнання не стільки констатувати наявність чи відсутність позитивних професійних якостей, скільки стимулювати їх розвиток і збагачення.

Важливим завданням констатувального етапу дослідження був аналіз професійних установок і мотивів вибору професії студентами. Результати анкетування свідчать про чотири основних мотиви вибору професії вчителя: 1) формальна потреба одержати вищу освіту; 2) зацікавленість професією педагога; 3) зацікавленість конкретним предметом; 4) прагнення реалізувати себе. Мотиви вибору професії визначають характер активності, що виявляється в процесі навчання, оскільки вони породжують відповідну спрямованість інтересу, пошуку умов для реалізації здібностей. Майбутня професійна діяльність виступає у свідомості не тільки як важливе об’єктивне явище, але й як суб’єктивна особистісна цінність. Тому оволодіти цією цінністю, тобто стати суб’єктом професійної діяльності – це основа активності майбутнього вчителя в пізнавальній діяльності, в засвоєнні предметного змісту діяльності і в самовдосконаленні власної особистості.

В основі мотивації саморегуляції – сукупність спонукань. Становлення і перетворення діяльності саморегуляції у звичну форму діяльності, у властивість особистості проходить певні етапи розвитку. На нашу думку, на початковій стадії формування мотивації саморегуляції джерелами є вимоги і контроль зі сторони викладачів. Активність особистості виявляється у виборі варіанту певного вчинку чи дії. Ці зовнішні вимоги сприймаються

особистістю не тільки як зовнішні регулятори поведінки, але й як засоби саморегуляції.

Наступна стадія передбачає інші джерела спонукання і характер саморегуляції: безпосередні зовнішні вимоги змінюються на вимоги реальної ситуації. Це означає більш високий рівень саморегуляції діяльності особистості.

На третій стадії спонукальним фактором саморегуляції (самовдосконалення) діяльності є непряма зовнішня вимога (потреба, стимул), яка вимагає вольових зусиль, деякого подолання себе, своєї неготовності, а також потреби особистості, які не потребують спонукання в прямому значенні.

Названі вище стадії розвитку мотивації саморегуляції можна розглядати і як критерії оцінки рівня оволодіння її механізмами.

Аналіз результатів спостережень, бесід, анкетування, вивчення навчально-методичних матеріалів і педагогічного досвіду (тематичні і поурочні плани, щоденники педагогічної практики, звіти тощо) свідчить, що у багатьох студентів-випускників і молодих учителів (майже 80%) відсутніми є внутрішні суб'єктивні джерела, стимули професійного самовдосконалення (потреби, інтерес, воля, емоції та ін.). Основними для розвитку професійної активності, на нашу думку, є саме внутрішні фактори, які суттєво впливають на ставлення вчителя до виконання своїх професійних обов'язків. На питання анкети: "Які стимулюючі причини могли би забезпечити професійне самовдосконалення вчителя?" майже 80% педагогів назвали соціальні обставини, підвищення рівня матеріального забезпечення і статусу фахівця, наявність соціального замовлення на майстерність. Тільки 10% молодих учителів відзначають, що їм цікаво працювати, пізнавати і самореалізовувати себе в діяльності. Водночас на питання анкети "Які елементи педагогічної теорії і практики зацікавили Вас, захопили Вашу думку?" значна кількість молодих спеціалістів (майже 80%) не змогли дати чіткої, обґрунтованої відповіді. Поки що практика шкільного життя не стимулює вчителя до

постійної роботи над собою, пошуку шляхів поліпшення результатів своєї роботи, самореалізації професійних якостей.

Лише 23% педагогів і 32% студентів підкреслили важливість професійного самовдосконалення і самоорганізації педагогічної діяльності.

Активне ставлення до професійної діяльності реалізується в спрямованості особистості на свої внутрішні резерви, можливості вибору засобів здійснення діяльності. Аналіз результатів анкетування свідчить про певну подібність (одностайність) у трактуванні студентами змісту поняття “саморегуляція педагогічної діяльності”. Здебільшого майбутні вчителі розуміють її як синонім професійної компетентності, майстерності, творчості і розкривають через такі якості, як активність, самостійність, ініціативність, енергійність, цілеспрямованість, творчість, сила волі.

Слід зазначити, що більшість студентів-випускників (69%), називаючи якості, притаманні вчителям з високим рівнем професійної саморегуляції, мають на увазі, насамперед, внутрішній стан педагога, а не способи і прийоми педагогічної діяльності чи особливості взаємодії з учнями. Саморегуляція педагогічної діяльності зазвичай асоціюється у свідомості з готовністю вчителя до миттєвого реагування на зовнішні нестандартні випадки чи ситуації в навчальному процесі, прийняття “ефектних”, “швидких”, “інтуїтивних” рішень, свободи дій, імпровізації, ініціативи у стосунках з колегами та учнями. Тільки в окремих випадках серед якостей учителя з високим рівнем саморегуляції студенти називають такі, як відповідальність, об’єктивна самооцінка, самоорганізація, вимогливість до себе, самодисципліна, здатність до самоаналізу результатів діяльності.

На питання анкети “У чому виявляється відсутність у вчителя системи саморегуляції професійної діяльності?” одержано дані, які вказують на те, що до таких виявів студенти відносять пасивність, байдужість, небажання вдосконалювати свою діяльність, безініціативність, залежність від думки представників професійного оточення, учнів та їх батьків, стереотипів діяльності.

Серед основних джерел (факторів) розвитку саморегуляції вчителя студенти називають: мотиви і цілі діяльності (56%), професійні цінності (52%), вимоги до діяльності (46%), суб'єктивні відчуття (41%), педагогічний досвід (33%).

Під час фіксації уявлень студентів про компоненти саморегуляції ми також використовували метод експертних оцінок учителів, викладачів, методистів, аналіз педагогічної документації, результати конкурсу педагогічної майстерності та педагогічних олімпіад.

Усе це дало можливість співвіднести результати діагностики компонентів готовності до саморегуляції педагогічної діяльності майбутніх учителів з даними її об'єктивних виявів.

Для більш повної характеристики уявлень студентів-випускників про саморегуляцію педагогічної діяльності, їм було запропоновано оцінити за семизначною біполярною шкалою (від -3 до +3) вираженість 24 якостей у “вчителя з високим рівнем саморегуляції педагогічної діяльності” і “вчителя з низьким рівнем саморегуляції педагогічної діяльності” (див. табл. 2.4).

Окрім цього, за вищеназваними якостями майбутні вчителі оцінювали себе і свій ідеал. Це забезпечувало можливість опосередковано визначити ступінь усвідомлення майбутніми педагогами важливості здійснення саморегуляції педагогічної діяльності, а також самооцінку рівня її сформованості.

Особливість цієї методики полягає в тому, що студенти оцінювали учителя не за визначеними параметрами, а за самостійно сконструйованими шкалами оцінок, порівнюючи (за подібністю і відмінністю) реальних учителів, роботу яких вони спостерігали. Таким чином, ця методика забезпечила можливість виявити склад еталонних оцінювальних шкал, їх зміст та обсяг.

**Біполярна шкала оцінювання уявлень студентів
про вираженість особистісних і професійних якостей учителів з різними
рівнями сформованості саморегуляції педагогічної діяльності**

Активний	-3-2-1 0+1+2+3	Пасивний
Самостійний	-3-2-1 0+1+2+3	Залежний
Ініціативний	-3-2-1 0+1+2+3	Безініціативний
Цілеспрямований	-3-2-1 0+1+2+3	Розсіяний
Наполегливий	-3-2-1 0+1+2+3	Бездіяльний
Мобільний (організований)	-3-2-1 0+1+2+3	Неорганізований
Динамічний	-3-2-1 0+1+2+3	Статичний
Енергійний	-3-2-1 0+1+2+3	Пасивний
Самокритичний	-3-2-1 0+1+2+3	Несамокритичний
Кмітливий	-3-2-1 0+1+2+3	Некмітливий
Відповідальний	-3-2-1 0+1+2+3	Безвідповідальний
Творчий	-3-2-1 0+1+2+3	Рутинний
Вольовий	-3-2-1 0+1+2+3	Безвольний
Вимогливий	-3-2-1 0+1+2+3	Невимогливий
Компетентний	-3-2-1 0+1+2+3	Необізнаний
Сумлінний	-3-2-1 0+1+2+3	Несумлінний
Спостережливий	-3-2-1 0+1+2+3	Неуважний
Діяльний	-3-2-1 0+1+2+3	Бездіяльний
Допитливий	-3-2-1 0+1+2+3	Байдужий
Самодисциплінований	-3-2-1 0+1+2+3	Недисциплінований
Талановитий	-3-2-1 0+1+2+3	Бездарний
Зацікавлений	-3-2-1 0+1+2+3	Незацікавлений
Рішучий	-3-2-1 0+1+2+3	Боязкий
Стриманий	-3-2-1 0+1+2+3	Запальний

У перелік оцінювальних шкал увійшли характеристики, які найбільш часто відображені в опитувальниках для студентів, а саме: 1) за моральними якостями особистості (відповідальний – безвідповідальний, самодисциплінований – недисциплінований, сумлінний – несумлінний, самокритичний – несамокритичний); 2) за ставленням до професійної діяльності (активний – пасивний, творчий – рутинний, самостійний – залежний, зацікавлений – незацікавлений); 3) за інтелектуальними якостями (компетентний – необізнаний, допитливий – байдужий, кмітливий – некмітливий, спостережливий – неуважний); 4) за вольовими якостями

особистості (цілеспрямований – розсіяний, рішучий – боязкий, наполегливий – бездіяльний, енергійний – пасивний).

Аналіз результатів дав змогу виділити основні психологічні характеристики, за допомогою яких студенти визначали вираженість особистісних і професійних якостей учителів з різними рівнями сформованості СРПД. За кількістю оцінювальних характеристик найбільш чисельною була група якостей вчителя за моральними характеристиками (36%) і за ставленням до діяльності (29%).

Ціннісні орієнтації, що детермінують спрямованість професійної діяльності, визначалися у нашому дослідженні за допомогою проективної методики незакінчених речень. Студентам пропонувалося завершити низку тверджень, наприклад: “Я відчуваю себе суб’єктом (творцем) професійних дій і рішень за умови, якщо ...”, “Я можу зреалізувати себе у педагогічній діяльності тоді, коли ...”, “Я потребую допомоги щодо власного професійного розвитку з боку ...”, “На мою думку, педагог може вважати свою діяльність продуктивною та успішною, якщо ...”, “У своїй професійній діяльності я прагнутому насамперед до ...”.

Унаслідок контент-аналізу результатів діагностування нам вдалося виділити 3 основних типи ціннісних орієнтацій щодо СРПД: 1) орієнтація на цілі, зміст і результати педагогічної діяльності (12,3%); 2) орієнтація на свій внутрішній стан, суб’єктивні відчуття, власний досвід (16,2%); 3) орієнтація на зовнішні соціально-професійні чинники (71,5%).

У процесі констатувального етапу ми запропонували студентам оцінити власний рівень сформованості саморегуляції педагогічної діяльності. Попередньо вони були ознайомлені з основними характеристиками розроблених нами рівнів готовності до СРПД (елементарний, реконструктивно-інтуїтивний і творчий). Результати опитування представлені у таблиці 2.5.

**Самооцінка студентами різних ВНЗ рівнів сформованості
готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (у %)**

Рівні готовності до саморегуляції педагогічної діяльності	ТНПУ 1200 осіб		ВДПУ 110 осіб		Кам'янець-Подільський ДУ 80 осіб	
	%	к-ть респ.	%	к-ть респ.	%	к-ть респ.
Елементарний (Е)	19,1	233	20,0	22	22,5	18
Реконструктивно-інтуїтивний (PI)	73,9	902	69,1	76	68,7	55
Творчий (Т)	7,0	85	10,9	12	8,8	7

Аналіз результатів самооцінки свідчить, що особливої різниці у рівнях сформованості готовності до саморегуляції серед студентів різних ВНЗ не спостерігається. Так, творчим рівнем СРПД володіють, на думку респондентів, 7-12% студентів різних ВНЗ. Наявність великої кількості студентів з реконструктивно-інтуїтивним рівнем (68,7-73,9%) про прагнення студентів до самовдосконалення, проте дії з реалізації цих прагнень здебільшого є хаотичними і ситуативними.

Аналіз результатів успішності, ставлення до майбутньої діяльності, вияву пізнавальної активності у процесі педагогічних практик студентів-випускників (1410 чол.) Тернопільського, Вінницького, Кам'янець-Подільського педагогічних університетів забезпечив можливість розподілити їх на три групи за різним ступенем навчальної активності, ставленням до процесу саморегуляції діяльності та її результатів.

Аналіз даних свідчить, що серед випускників різних факультетів ВНЗ ІV рівня акредитації навчається 15-21% студентів, які виявляють позитивну мотивацію до навчальної і професійної діяльності (І група). Серед основних причин позитивного ставлення до досліджуваного феномену названо такі: саморегуляція забезпечує успішність і результативність діяльності, сприяє розвитку пізнавальних процесів (мислення, увага, воля, спостережливість),

створює можливості для знаходження причин недоліків в роботі і шляхів їх подолання, підвищує рівень самоорганізації діяльності. Характерною особливістю студентів, які належать до першої групи є така: чим вищий рівень їх навчальних досягнень, тим більш вони здатні до саморегуляції навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності.

Найбільш чисельну групу (від 46% до 52%) становлять студенти з нейтральним ставленням до досліджуваного феномену, але з достатніми навчальними можливостями щодо засвоєння знань і способів регуляційно-аналітичної діяльності (II група). Незважаючи на те, що більшість з них має позитивні результати в навчальній роботі (успішність з дисциплін психолого-педагогічного циклу), володіє здібностями до засвоєння знань, студенти названої групи не виявляють особливого інтересу і бажання до активної навчальної і педагогічної діяльності, до їх удосконалення, особливо у випадках, коли треба докласти вольових зусиль.

Дані таблиці свідчать, що серед майбутніх учителів навчається 26-40% студентів, які не виявляють активності в навчанні і педагогічній роботі (III група). Свою пасивно-негативну позицію студенти пояснюють такими причинами: відсутністю вимогливості до себе і до результатів своєї діяльності; самоорганізація, саморегуляція педагогічної діяльності, на їх думку, не є обов'язковим компонентом професійної підготовки, потребує вольових зусиль, активності, цілеспрямованості, ініціативності. Характерною особливістю студентів, які належать до третьої групи є те, що чим нижчий рівень їх навчальних досягнень, тим менш вони здатні до саморегуляційних процесів.

Студенти вбачають вияв активності насамперед в конкретних поточних і підсумкових результатах навчання (81%). Багато з них (біля 37%) саморегуляцію поєднують з розвитком особистісних характеристик, серед яких називають цілеспрямованість (29%), бажання самостійно виконувати завдання (28%), позитивне ставлення не тільки до результатів навчальної діяльності, але й її процесу (26%).

Таким чином, результати вивчення мотиваційного компонента готовності до саморегуляції педагогічної діяльності дають підстави стверджувати, що існує залежність між ступенем навчальних досягнень студентів і їх здатністю до самоорганізації пізнавальної і педагогічної діяльності. Але не слід повністю ототожнювати успішність у навчанні з розвитком у студентів позитивної мотивації щодо професійної саморегуляції, оскільки у студентів, які належать до другої групи, ця закономірність не має чіткого виявлення. Позиція студента щодо досліджуваного феномена повинна формуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності протягом усіх років навчання у ВНЗ. Для формування позитивного ставлення до саморегуляції необхідно залучати майбутніх учителів до активної навчальної і педагогічної діяльності, враховуючи при цьому їх бажання і реальні навчальні можливості; організовувати виконання індивідуально-дослідних завдань, які сприяли б формуванню у студентів позиції активного суб'єкта учіння; здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів навчальної і педагогічної діяльності з урахуванням внутрішніх потреб, мотивів, цінностей і переконань.

Як свідчать результати констатувального експерименту, серед основних причин, що гальмують розвиток професійної активності, можна назвати такі: складність самопізнання і самоорганізації; невпевненість у професійних діях через брак знань, труднощі у здатності поглянути на себе зі сторони; прагнення перевершити себе як результат невпевненості людини у можливість ефективно й конструктивно взаємодіяти з іншими, ригідність сприймання поведінки, переоцінка значення рольової поведінки, скутість, недостатній рівень дидактичних знань, умінь і навичок, слабка їх персоніфікація.

Таким чином, результати аналізу стану сформованості *мотиваційного компонента* готовності до СРПД, практики навчання у вищій педагогічній школі свідчать, що підготовка студентів обмежується формуванням знань, умінь і навичок, удосконаленням розумової діяльності. Такий підхід не забезпечує розвиток психічних і професійних якостей особистості, важливих

рис характеру, творчого мислення. Але навчання у ВНЗ може забезпечити формування системи саморегуляції педагогічної діяльності через цілеспрямовану, організовану і свідому діяльність суб'єктів цього процесу, яка детермінується закономірностями дидактичного процесу засвоєння знань, через наукове обґрунтування психолого-педагогічних умов і технологій формування цього феномена під час психолого-педагогічної підготовки студентів. Одержані результати дозволили виявити взаємообумовленість основних показників: ставлення до саморегуляції педагогічної діяльності безпосередньо залежить від якості дидактико-технологічних знань і вмінь.

Результати аналізу констатувального зрізу щодо вивчення ставлення вчителя до педагогічної діяльності свідчать, що можна виділити дві групи педагогів, які різняться за ступенем професійної активності і характером самовідчуття себе в діяльності. До I групи належать педагоги (35%), які сприймають професійну діяльність як можливість особистісного розвитку, самореалізації, розширення меж свого "Я", як діяльність, що вимагає від особистості підвищеної відповідальності, розвинутих форм саморегуляції і суб'єктивного контролю. Для II групи вчителів (65%) характерним є відчуття втрати власного "Я", індиферентне ставлення до змісту і результатів власної діяльності, вимушене пристосування до постійно змінюваних вимог, дискомфорт від необхідності постійно жорстко контролювати свої почуття і думки.

Успішне формування у майбутніх учителів відповідних мотивів і педагогічних цінностей, цілей, на нашу думку, здійснюється при дотриманні таких умов: 1) створення у студентів адекватного уявлення про власну педагогічну діяльність; 2) ознайомлення майбутніх учителів зі структурою та особливостями саморегуляції педагогічної діяльності, умовами її розвитку; 3) формування у студентів уявлень про ідеал (еталон) учителя-майстра. За нашими дослідженнями, студенти випускних курсів мають завищену самооцінку професійної готовності, у зв'язку з цим багато з них пасивні у сфері самоаналізу, самооцінки, що значно утруднює саморегуляцію як важливого джерела професійної компетентності.

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний із змістовим і процесуальним компонентами готовності майбутнього педагога до саморегуляції педагогічної діяльності.

Зміст *теоретичної готовності* ми розуміємо не лише як певну сукупність теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань, але й як їх систему, що функціонує у процесі здійснення теоретичної діяльності. Ця діяльність має вияв у сформованості діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь. Сформованість діагностико-прогностичних умінь – один із критеріїв професійної саморегуляції.

Компетентність майбутнього вчителя містить широке коло знань, необхідних для успішної і результативної педагогічної діяльності: питання методології пізнання, психології навчання, теорії управління, знання теорії і технології розвитку навчальної активності учнів, педагогічного самоаналізу і саморегуляції. Як свідчать результати дослідження, фактичний рівень професійних знань майбутніх учителів не відповідний вимогам, які суспільство пред'являє сьогодні до роботи вчителя.

Для забезпечення більшої об'єктивності діагностичних результатів щодо рівня сформованості професійних знань майбутніх учителів ми прагнули встановити, як студенти і педагоги самостійно визначають рівень своєї теоретичної готовності і що вони дійсно знають.

Для вивчення рівня знань проводилось анкетування 1410 студентів різних факультетів Тернопільського, Вінницького, Кам'янець-Подільського, а також 250 учителів шкіл м. Тернополя, Тернопільської і Хмельницької областей. На другому етапі проводилось опитування студентів і вчителів з окремих питань психології навчання, психології діяльності, дидактики, теорії виховання, технології саморегуляції, розвитку навчальної і пізнавальної активності учнів; вивчення план-конспектів уроків учителів і студентів, книг контролю керівників школи, щоденників педагогічної практики.

Самооцінка студентів і вчителів в нашому дослідженні була не тільки одним із засобів одержання інформації про якість їх професійної підготовки,

але й засобом удосконалення якості навчально-виховного процесу, професійної компетентності, оскільки самоаналіз і самооцінка результатів власної діяльності стимулювали прагнення до її саморегуляції, самовдосконалення, професійної активності. Для самооцінки студентів і вчителів були використані спеціально розроблені анкети (див. дод. А, Б).

На питання анкети: “Чи забезпечує вивчення предметів психолого-педагогічного циклу можливість самостійно вдосконалювати педагогічну діяльність, здійснювати її самоаналіз і саморегуляцію?” – одержані такі дані: 21% – так, 34% – не знаю, 45% – ні.

Більшість студентів (72%) не здійснює самоаналізу результатів педагогічної діяльності. Водночас дослідження свідчить, що 27% з числа опитаних прагне самостійно аналізувати і вдосконалювати свої уроки, не надіється на допомогу з боку керівництва школи.

Тільки 20% студентів виявили активність і самостійно оволоділи окремими елементами знань після вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (теорія уроку, інноваційні технології підготовки і проведення виховного заходу, психологічні особливості учнів різних вікових груп).

Основними показниками, які визначають якість (результативність) навчальної діяльності майбутні вчителі називають такі: якість знань (53%), загальна успішність (48%), результати заліково-екзаменаційної сесії (41%), сформованість умінь і навичок (32%), активність і самостійність (29%). З відповідей студентів на питання “Які типові труднощі вам траплялися в педагогічній діяльності під час педагогічної практики?” одержано такі дані: 46% відчувають брак знань у галузі теорії уроку і психології навчання. Серед них – визначення дидактичних цілей і завдань уроку – 45%; вибір доцільних методів і прийомів навчання – 69%; вибір форм навчання – 62%; реалізація принципів навчання – 25%; розвиток пізнавальних процесів в учнів – 33%; мотивація учіння – 29%; психологічні фактори успішності учіння – 22%.

На питання анкети “Що лежить в основі Ваших педагогічних рішень (під час педпрактики)?” одержано такі результати: безпосередня реакція на

“зовнішнє” (22%), знання педагогічних закономірностей і правил навчання (31%), аналіз причин появи того чи іншого педагогічного явища чи факту (32%), інтуїтивні відчуття (26%), орієнтація на поставлені цілі навчання (38%), не знаю (4%).

Характерним є той факт, що 22-26% майбутніх учителів в процесі педагогічної діяльності керується інтуїтивними відчуттями, безпосередньою реакцією на зовнішнє, тобто не здійснюють її самоаналіз і саморегуляцію. Тільки 38% респондентів орієнтуються на поставлені цілі навчання, основні вимоги педагогічної діяльності.

На питання анкети “Наскільки реально Ви використовували психолого-педагогічні знання в практичній діяльності під час вирішення конкретних ситуацій навчання?” одержано такі результати: 68% студентів-випускників вважають, що одержані знання не достатні для розв’язання конкретних проблем і ситуацій, що мають місце у навчально-виховному процесі. Для багатьох майбутніх фахівців психолого-педагогічні знання – це тільки продукт засвоєння, а не засіб чи механізм регуляції мислення і діяльності.

На питання анкети “За яких умов використання психолого-педагогічних знань у практичній діяльності є ефективним і забезпечує її самоорганізацію і вдосконалення?” 52% випускників стверджують про те, що знання необхідно формувати на основі аналізу, моделювання й оцінки конкретних практичних рішень і дій, реальних ситуацій навчально-виховного процесу.

Таким чином, вивчення відповідей студентів з питань, які стосуються різних аспектів здійснення саморегуляції професійної діяльності, і питань забезпечення цього процесу відповідними дидактико-технологічними знаннями свідчить, що більшість майбутніх учителів володіє основними дидактичними і психологічними знаннями, але в питаннях психології саморегуляції, її структури, теорії і технології уроку, процесу засвоєння знань, мотивації учіння, механізмах формування пізнавальних процесів недостатньо компетентні. Майбутні фахівці недостатньо володіють методами використання психолого-педагогічних знань у прогностичній, організаційній

та аналітичній діяльності. Так, процес самоаналізу результатів уроку, педагогічної діяльності для 67,7% студентів обмежується переказом її змісту; для 62% – виділенням позитивних і негативних сторін уроку; тільки 20,5% правильно зіставляє поставлену дидактичну мету з досягнутими результатами, знаходить причини власних вад діяльності.

Знання і компетентність – важливі джерела саморегуляції педагогічної діяльності. Для того, щоб вивчити стан сформованості у студентів-випускників дидактико-технологічних знань, які безпосередньо забезпечують саморегуляцію педагогічної діяльності, було здійснене спеціальне дослідження, в якому взяли участь 1410 майбутніх фахівців.

Респондентам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Визначити основні суперечності процесу навчання і власної діяльності (за результатами педагогічної практики).
2. Назвати “відкриття” психолого-педагогічного характеру, які мали місце у педагогічній діяльності (під час педагогічної практики).
3. Співвіднести дидактичну мету з реальними умовами, в яких здійснюється її досягнення (виділити умови, найбільш значущі для досягнення мети).
4. Назвати основні способи мотивації учіння учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку.
5. Сформулювати основні вимоги і правила реалізації принципу свідомості та активності учнів у навчанні.
6. Вказати конкретні завдання, які постають перед учителем під час здійснення аналізу навчального матеріалу теми підручника.
7. Класифікувати запропоновані методи навчання за зовнішньою формою вияву, рівнем пізнавальної діяльності учнів, логікою засвоєння знань.
8. Запропонувати декілька варіантів “програми дій” для досягнення дидактичної мети.

9. Сформулювати основні вимоги до перевірки й оцінки успішності учнів, обґрунтувати суб'єктивні критерії оцінки результатів власної діяльності.

10. Назвати педагогічну проблему, яка зацікавила чи “захопила” найбільшою мірою під час педпрактики.

Запропоновані завдання в основному були прикладного характеру, охоплювали зміст усіх компонентів процесу навчання, що дало змогу виявити теоретичну готовність майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності, застосування дидактико-технологічних знань для її коригування і вдосконалення.

Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі студенти-випускники з достатнім ступенем повноти розуміють сутність основних психолого-педагогічних категорій, механізмів саморегуляції, формування навчальної активності учнів. Результати опитування представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Кількість студентів, які виконали завдання з різним ступенем повноти (у %)

№ завдання	Кількість студентів, які виконали завдання		
	Правильно повно	Правильно частково	Неправильно
1.	11,5	49,3	39,2
2.	–	–	100
3.	10,4	32,6	57,0
4.	10,3	34,7	55,0
5.	8,7	22,8	68,5
6.	12,2	56,9	30,9
7.	15,0	68,2	16,8
8.	9,6	69,5	20,9
9.	16,4	71,4	12,2
10.	–	–	100

Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі студенти-випускники цікавляться методологією психолого-педагогічної науки і тому з достатньою мірою повноти не усвідомлюють суперечності як джерела, імпульс усіх процесів розвитку, в тому числі навчання і власної діяльності, суперечливість відношення між діяльностями викладання та учіння (завдання № 1). Так, майже половина респондентів (49,3%) називає в основному суперечності зовнішнього, суспільного характеру. Як відомо, діалектика навчання визначається насамперед внутрішніми суперечностями. Мистецтво вчителя полягає у виявленні і використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності учня і вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Характерним є той факт, що ніхто з випускників не відкрив для себе нічого нового в професійній діяльності під час педагогічної практики (завдання № 2). Це свідчить про пасивність у сфері самоаналізу змісту і результатів педагогічної діяльності, відсутність зв'язку теоретичних знань і практики, низький рівень самоосвітньої діяльності.

57,0% майбутніх фахівців не змогли співвіднести дидактичну мету з реальними, найбільш значущими для її досягнення, умовами (завдання № 3). До основних умов-способів, які забезпечують досягнення мети, майбутні вчителі відносять другорядні аспекти: матеріально-технічне забезпечення процесу навчання, психологічний клімат в учнівському колективі, наявність "яскравих" способів і прийомів викладання тощо. У багатьох аспектах процес цілепокладання і цілездійснення, оцінка результатів студентами не усвідомлюється.

Майбутні вчителі не вміють розрізняти головного і другорядного, впорядковувати умови, якості, ознаки за ступенем важливості, встановлювати між ними зв'язок.

Аналіз результатів виконання завдання № 4 свідчить про те, що майже 35% студентів правильно називає основні способи мотивації учіння (використання яскравих прикладів, фактів, нетрадиційних прийомів навчання, показ практичної значущості змісту навчального матеріалу, опора на життєвий досвід, педагогічна підтримка, стимулювання успіху та ін.), але

не враховує особливостей провідних мотивів учіння учнів, які належать до різних вікових категорій, не усвідомлює того, що діяльність школяра спонукається, як правило, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, інші – другорядними.

Великі труднощі виникли під час виконання завдання № 5 щодо формулювання основних правил реалізації принципу свідомості й активності у навчанні. Так, 68,5% студентів не змогли назвати конкретних правил реалізації цього принципу. Не дивно, що майбутні вчителі не усвідомлюють регуляційних функцій принципів навчання, а тому вони (принципи) часто не актуалізуються студентами і вчителями під час підготовки і проведення уроку, не стають об'єктами вивчення чи аналізу.

Аналіз результатів виконання завдання № 6 свідчить про те, що 69,1% студентів правильно (повно і частково) вказують конкретні завдання, які постають перед учителем під час аналізу навчального матеріалу підручника. Але 30,9% респондентів не змогли назвати такі завдання, як визначення методологічних основ вивчення теми, формулювання дидактичних цілей, визначення місця теми в системі курсу, обґрунтування оптимального співвідношення теоретичного, емпіричного і практичного компонентів змісту, розподіл завдань для різних етапів процесу навчання, логіко-структурний аналіз текстового матеріалу теми.

68,2% студентів-випускників частково правильно виконали завдання № 7, оскільки класифікацію методів навчання здійснили тільки за зовнішньою формою вияву і рівнем пізнавальної діяльності учнів. Поза увагою залишилась класифікація методів навчання за логікою засвоєння знань.

У процесі обґрунтування правильних (доцільних) способів (програми) дій (завдання № 8) 69,5% респондентів не завжди усвідомлюють своєї діяльності на основі врахування функціональної ролі мети діяльності і реальних умов її реалізації, не можуть відобразити розуміння залежностей між дидактичною метою уроку і його типом. Тому запропоновані варіанти “програми дій” обмежені окремими методичними прийомами.

Аналіз результатів виконання завдання № 9 свідчить про те, що більшість студентів (71,4%) знає основні вимоги до перевірки й оцінки успішності учнів, але не можуть назвати конкретних засобів їх реалізації на уроці, наприклад, щодо принципів активності, оптимальності, всебічності, індивідуального характеру. Окрім цього, не сформульовані суб'єктивні критерії успішності, які впливають на результативність дій.

Вичленити педагогічну проблему, яка б зацікавила б і стимулювала самоосвітню діяльність (завдання № 10), студенти не змогли.

Таким чином, характерними недоліками у знаннях студентів-випускників та вчителів про зміст і технологію саморегуляції педагогічної діяльності є такі:

1. Слабка спрямованість нормативних психолого-педагогічних знань на самоосвітню, самоаналітичну, саморегуляційну пізнавальну діяльність.

2. Слабка орієнтація у питаннях теорії і психології навчання і виховання. Знання не стали інструментом пізнання педагогічної діяльності, її саморегуляції і вдосконалення.

3. Невміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу і педагогічної діяльності.

4. Невміння застосувати набуті знання у практичній діяльності.

5. Пасивність у сфері самоосвітньої, самоаналітичної і саморегуляційної діяльності через відсутність відповідних мотивів самовдосконалення.

6. Формування компонентів саморегуляції і самоорганізації навчальної і педагогічної діяльності не узгоджується із завданнями професійної підготовки.

Щоб виявити реальний стан готовності майбутніх педагогів до саморегуляції педагогічної діяльності (*практичний компонент*), респондентам було запропоновано письмово відобразити у звітах, у щоденниках педагогічної практики і частково у план-конспектах уроків такі аспекти:

1. На основі самоаналізу результатів педагогічної діяльності виявити причини її недостатнього функціонування, запропонувати шляхи їх подолання.

2. Розробити способи мотивації навчальної діяльності учнів середнього шкільного віку на різних етапах уроку засвоєння знань.

3. Визначити основні об'єкти педагогічної діяльності, які потребують постійного самоаналізу і саморегулятивних дій.

4. Здійснити вибір найбільш ефективних методів навчання щодо розвитку самостійності мислення учнів.

5. Запропонувати альтернативну модель уроку, урахувавши дидактичні цілі, навчальні можливості учнів класу, особливості змісту теми, зовнішні умови (за фахом).

6. Зіставити уявлення про себе, свої професійні можливості з вимогами педагогічної діяльності і поставленими завданнями.

Було проаналізовано 1410 письмових робіт, щоденників педпрактики, звітів, план-конспектів уроків. Результати виконання запропонованих завдань відображені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Показники виконання практичних завдань з різним ступенем повноти (у %)

№ п/п	Кількість студентів, які виконали завдання		
	Правильно повністю	Правильно частково	Неправильно
1.	9,3	18,2	72,5
2.	8,4	34,8	56,8
3.	4,8	47,7	47,5
4.	6,5	39,1	54,4
5.	–	10,0	90,0
6.	–	23,7	76,3

Аналіз результатів виконання завдання № 1 свідчить, що незначна кількість студентів (9,3%) здійснює самоаналіз результатів педагогічної діяльності із з'ясуванням причин недостатнього функціонування навчально-

виховного процесу на уроці. Для більшості студентів (72,5%) самоаналіз обмежується переказом ходу уроку з виділенням його позитивних і “вузьких” сторін. Повністю поза увагою залишається питання визначення причин власних вад у діяльності, шляхів їх подолання, перспектив розвитку.

Як показали результати виконання завдання № 2 34,8% майбутніх учителів використовує основні способи і прийоми мотивації навчальної діяльності учнів, але у формуванні мотиваційної сфери школярів студенти-випускники використовують мотиви, що знаходяться за межами навчальної діяльності (соціальні, вузькоособистісні, негативні). Окрім цього, у формуванні мотивів учіння бракує послідовності і системності, оскільки студенти не уточнюють цілей навчання, не вказують домінуючих мотивів учіння учнів середнього шкільного віку, не аналізують причин змін мотивації в процесі уроку, не враховують зв'язку мети уроку, його типу та основних ланок внутрішнього процесу засвоєння знань. У запропонованих варіантах розробок спостерігається слабка спрямованість способів мотивації на самоорганізацію учіння, самоаналіз результатів навчальної діяльності.

Результати виконання завдання № 3 свідчать про те, що студенти-випускники (47,7%) правильно визначають основні об'єкти педагогічної діяльності, які потребують постійного самоаналізу. До таких об'єктів вони відносять: оцінку ступеня досягнення цілей уроку, правильності вибору змісту навчального матеріалу, методів і прийомів навчання, визначення якості знань, умінь і навичок учнів. Названі вище компоненти відображають цільові, змістові, операційні і результативні сторони процесу навчання. Але тільки 4,8% випускників відобразили взаємозв'язки, взаємозалежності між ними.

Великі труднощі виникли у студентів у виборі комплексу найбільш ефективних методів навчання для розвитку в учнів самостійності мислення (завдання № 4). Серед причин-факторів, які впливають на вибір методів навчання майбутні вчителі (39,1%) не враховують рівня мотивації навчання, принципів і закономірностей, типу і структури заняття, специфіки предмета. При виборі методів навчання студенти не використовують системного

підходу, який вимагає розглядати процес навчання і всі його компоненти в закономірних взаємозв'язках. І хоча розвиток самостійності мислення майбутні фахівці правильно вбачають у використанні в основному практичних методів навчання (вправи пізнавального характеру, розв'язування задач, самостійна робота), але не диференціюють їх за логікою засвоєння, за рівнем самостійності і активності в учінні. Тому вони залишають повз увагу такі методи як проблемно-пошукові, індуктивно-дедуктивні, навчальні дискусії та ігри, методи контролю і самоконтролю.

Результати виконання завдання № 5 свідчать про те, що майбутні фахівці (90,0%) не змогли представити альтернативного варіанту моделі уроку, який вони проводили під час педпрактики. Це свідчить про пасивність у сфері пошуку оптимальних засобів і прийомів навчання, невміння порівнювати можливості різних дидактичних засобів і обґрунтовувати їх вибір. У запропонованих варіантах моделей часткових змін порівняно з попереднім "практичним" варіантом зазнали тільки методи навчання за джерелом знань, до того ж безвідносно до поставленої мети і власних можливостей.

При зіставленні уявлень про себе, свої професійні можливості з вимогами, завданнями і результатами педагогічної діяльності (завдання № 6) 76,3% майбутніх учителів неадекватно визначають свій рівень знань, умінь та навичок (занижена або завищена самооцінка), міра реалізації власної педагогічної діяльності. Для багатьох майбутніх педагогів критеріями для оцінювання своїх професійних можливостей і результатів діяльності є суб'єктивні відчуття, а не навчальні успіхи учнів, оцінка-характеристика зі сторони вчителів, методистів, однокурсників, учнів. Важливо відзначити, що у багатьох студентів не сформований професійний ідеал, який міг би слугувати еталоном для порівняння, оцінки і корегування власної діяльності та педагогічно-особистісних якостей.

Таким чином, аналіз результатів виконання студентами запропонованих завдань дав змогу виявити низку вад, які свідчать про низький рівень сформованості діагностико-прогностичних, самоаналітичних

і саморегуляційних умінь, що утруднює саморегуляцію педагогічної діяльності, її компетентне здійснення. До них належать такі:

1. Нерозуміння залежностей між метою уроку, його типом, компонентами навчання та основними ланками внутрішнього процесу засвоєння знань.

2. Слабка спрямованість способів мотивації на саморегуляцію учіння, самоаналіз навчальної діяльності.

3. Обмеження самоаналізу діяльності на уроці виділенням позитивних і негативних сторін без виявлення шляхів подолання причин власних вад у діяльності, залучення учнів до самостійної роботи.

4. Недооцінка методів стимулювання учіння учнів.

5. Рівень компетентності характеризується завищеною самооцінкою, що призводить до неадекватності в оцінці власних результатів і результатів навчальної діяльності учнів.

6. Невміння здійснювати пошук і вибір альтернативних варіантів моделей уроку, методів і форм організації навчання, оптимальних рішень, наявність стандартів і шаблонів в педагогічних діях.

7. Несформованість ідеалу, який слугував би еталоном для порівняння, самооцінки і саморегуляції власної діяльності та професійно-особистісних якостей.

Показовим є той факт, що 82% констатували, що протягом усіх років навчання у ВНЗ вони не залучалися до самоаналізу педагогічної діяльності, психологічно не підготовлені до професійного саморозвитку і самоорганізації, не усвідомлюють їх значення у формуванні педагогічної майстерності. Створення й обґрунтування альтернативних варіантів моделей уроку, їх самоаналіз і корекція не стали обов'язковою складовою завдань педагогічної практики. У нашому дослідженні формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції власної педагогічної діяльності є вищим ступенем готовності до її самоорганізації і самоуправління, високим особистісним стандартом її здійснення і критерієм ефективності.

Як відомо, основне завдання вивчення психолого-педагогічних дисциплін полягає не стільки у розвитку практичних навичок студентів, скільки у формуванні педагогічного мислення, яке забезпечує сприймання педагогічних явищ в їх проблемності. Як свідчать результати виконання практичних завдань, багато складних суперечливих питань теорії і практики навчання не усвідомлюються студентами у всій їх проблемності.

З другого боку, як свідчать результати констатувального етапу дослідження, сучасний учитель перестав бути активним, ініціативним і самостійним у виборі тактики і стратегії навчання і власної професійної діяльності, він перестав самовдосконалюватися, шукати нове, здійснювати самоаналіз діяльності з метою її переведу у більш якісний стан. Усе частіше педагог “прилаштовується” до вимог представників дирекції школи, інспекторів, учнів, їх батьків. Він часто піклується про успіх, а не про якість роботи. Сьогодні формула успіху містить такі елементи, як корисливість, амбіції, “дешевий” авторитет, “зв’язки” тощо. Ставлення педагога до себе часто обумовлюється цими стандартами успіху. У сучасній ринковій орієнтації вчитель втрачає тотожність із собою, стає відчуженим від себе. Посилення соціальних суперечностей вимагає від сучасного педагога професійної стійкості, внутрішньої роботи, самоорганізації, самоконтролю і самоаналізу.

У процесі дослідження виявлено такі суперечності в діяльності вчителя, що стосуються мотивів, змісту, технології професійного самопізнання (самоаналізу та саморегуляції): 1) між бажанням удосконалювати свою роботу і низьким рівнем соціальної мотивації, непрестижністю професії педагога; 2) між процесами пізнання і самопізнання; 3) між усвідомленими та неусвідомленими сторонами професійної діяльності; 4) між потребою вдосконалювати педагогічну роботу і низьким рівнем знань сутності навчального процесу як основного об’єкта пізнання; 5) між бажанням здійснювати самопізнання і слабким методичним забезпеченням самоаналітичної і саморегуляційної діяльності, незнанням її основних засобів і прийомів; 6) між прагненням пізнати сутність навчально-

виховного процесу, його суперечливі аспекти і складністю вивчення й аналізу станів, мотивів, цілей, інтересів, що супроводжують діяльність суб'єктів цього процесу.

Аналіз мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів, діагностика знань, вивчення робіт студентів-випускників, дані самооцінок дали підстави виділити рівні сформованості педагогічних умінь, які забезпечують процес саморегуляції професійної діяльності. Було виділено три рівні сформованості *процесуального компонента* готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності (високий, середній, низький).

Коротко охарактеризуємо кожний рівень за його основними ознаками.

Високий рівень характеризується відповідальним ставленням до результатів педагогічної діяльності, здатністю до її самоаналізу і саморегуляції, добросовісним виконанням професійних обов'язків, об'єктивністю в оцінці результатів власної діяльності, аналітико-синтетичними здібностями і критичністю мислення, умінням знаходити причини вад у роботі, взаємообумовлені зв'язки між компонентами процесу навчання.

Для середнього рівня характерним є зацікавлене ставлення до процесу і результатів педагогічної діяльності, добросовісне виконання професійних обов'язків без вияву ініціативи та активності, упереджене ставлення (завищена чи занижена самооцінка) до результатів власної діяльності, неадекватна самооцінка рівня сформованості знань, умінь і навичок, уміння здійснювати самоаналіз компонентів діяльності, її регуляцію.

Низький рівень характеризується пасивністю педагогічної діяльності, індиферентним ставленням до її процесу і результатів, відсутністю самокритичності, уміння і прагнення здійснювати самоаналіз результатів власної роботи.

Дані аналізу практичного компонента готовності до професійної самореалізації відображені в таблиці 2.8.

**Рівні сформованості практичного компонента готовності до СРПД
у студентів-випускників ВНЗ (у %)**

ВПНЗ	Загальна кількість студентів	Рівні сформованості		
		Високий	Середній	Низький
Кам'янець-Подільський ДУ	80	9,8	41,1	49,1
Вінницький ДПУ	130	8,9	42,3	48,8
Тернопільський НПУ	1200	7,5	42,7	49,8

Дані таблиці свідчать, що 42% майбутніх учителів належать до середнього рівня, а 49,2% – до низького рівня сформованості практичного компонента готовності до саморегуляції педагогічної діяльності. Ці рівні характеризуються слабким виявом саморегуляції діяльності, відсутністю систематизованих психолого-педагогічних знань та умінь, які не можуть забезпечити можливості здійснити професійне самопізнання і самоусвідомлення.

У процесі підготовки до діагностики рівнів загальної готовності до саморегуляції майбутніх фахівців було здійснено низку заходів:

1. Визначено експертів з числа викладачів кафедр педагогіки, психології, педагогічної майстерності та освітніх технологій, учителів-методистів, керівників шкіл.

2. Проконсультовано експертів щодо мети і завдань експертизи, поінформовано їх про структуру СРПД, критерії і показники визначення рівнів готовності.

3. Доручено за допомогою методів діагностики об'єктивно оцінювати і фіксувати результати констатувального зрізу.

Під час дослідження було розроблено тестові завдання на визначення рівня теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань і вмінь, анкети на визначення сформованості

професійних якостей, потреб, методики самооцінки і самоаналізу педагогічної діяльності [355].

Для визначення рівнів загальної готовності студентів-випускників до СРПД було створено картотеку, в якій фіксувалися результати роботи експертів. Для зручності їх роботи було запропоновано таку шкалу оцінювання ступеня сформованості компонентів готовності до СРПД (за інтенсивністю вияву їх ознак):

бал “3” – відповідний яскравому виявленню ознаки;

бал “2” – відповідний достатньо переконливому виявленню ознаки;

бал “1” – відповідний слабкому виявленню ознаки;

бал “0” – якщо ознаку не виявлено.

На основі аналізу результатів визначено рівень сформованості готовності студентів до СРПД відповідно до обґрунтованих критеріїв і показників.

Кількісний показник кожного з критеріїв готовності до СРПД розраховувався за формулою 2.1.

$$k_{\text{крит.}} = \frac{\sum_{i=1}^n (k_{\text{експерт}})_i + k_{\text{самооцінка}}}{n + 1} \quad (2.1),$$

де

$k_{\text{крит.}}$ – кількісний показник критерію;

$k_{\text{експерт}}$ – кількісний показник оцінки готовності студента викладачем;

$k_{\text{самооцінка}}$ – кількісний показник самооцінки готовності;

n – кількість експертів, залучених до процесу оцінювання.

Виходячи з цього, кількісний показник загального рівня готовності студентів до СРПД визначався за формулою 2.2:

$$k_{\text{заг.}} = \frac{\sum_{i=1}^m (k_{\text{крит.}})_i}{m} \quad (2.2),$$

$k_{\text{заг.}}$ – кількісний показник загального рівня готовності до СРПД;

m – кількість критеріїв.

Відповідно до кількісних меж, поданих у таблиці 2.9, було визначено рівень розвитку кожного з показників і загальний рівень готовності до СРПД.

Таблиця 2.9.

Кількісні межі визначення рівнів готовності до СРПД

№ п/п	Рівень готовності до СРПД	Кількісні межі визначення рівня
1.	Творчий (Т)	$2,5 < k_{\text{крит}} \leq 3$
2.	Репродуктивно-інтуїтивний (PI)	$1,5 < k_{\text{крит}} \leq 2,5$
3.	Елементарний (Е)	$0,5 < k_{\text{крит}} \leq 1,5$

Для прикладу наведемо індивідуальну картку визначення рівня готовності до СРПД студента історичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Р. П., яка свідчить, що на початку експерименту він мав репродуктивно-інтуїтивний рівень готовності до СРПД (табл. 2.10).

Кількісний показник загального рівня готовності студента Р. П. до СРПД за результатами діагностичного зрізу становить 2,2 що відповідний репродуктивно-інтуїтивному рівню готовності до СРПД.

Аналогічно був визначений загальний рівень готовності до СРПД 1410 студентів різних ВНЗ (додаток 3). Він становив 1,87, що відповідне репродуктивно-інтуїтивному рівню готовності до досліджуваного феномена.

За визначеними рівнями готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності можна представити загальні дані про підготовку студентів-випускників і педагогів до досліджуваного феномена (табл. 2.11).

**Індивідуальна картка рівня готовності до СРПД студента
історичного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка**

№ п/п	Показник	Оцінка			k _{крит.}
		k _{експерт1}	k _{експерт2}	k _{самооцінка}	
1.	Усвідомлення цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності	2	2	2	2
2.	Розвиток внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками саморегуляційної діяльності	1	2	2	1,7
3.	Орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз і саморегуляцію педагогічної діяльності у майбутньому	1	2	2	1,7
4.	Розвиток самосвідомості, вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів	2	3	3	2,7
5.	Якість знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці)	2	3	3	2,7
6.	Володіння категоріально-понятійним апаратом теорії СР	2	2	2	2
7.	Ступінь засвоєння системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань	2	2	3	2,3
8.	Уміння самостійно використовувати інформаційні джерела	3	3	3	3
9.	Уміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і вносити в неї корективи	2	2	2	2
10.	Оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу	2	2	2	2
11.	Уміння визначати рівень власної готовності до саморегуляції педагогічної діяльності	2	2	2	2
12.	Уміння обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності	2	2	2	2
13.	Загальний рівень готовності до СРПД	2	2,2	2,3	2,2

**Дані про готовність студентів-випускників і вчителів
до саморегуляції педагогічної діяльності**

Структурні компоненти готовності (компетенції)	Групи респондентів											
	Студенти-випускники						Педагоги					
	Рівнева характеристика											
	Т		PI		Е		Т		PI		Е	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Мотиваційний	66	4,7	638	45,2	706	50,1	38	15,2	163	65,2	49	19,6
Змістовий	618	43,8	642	45,5	150	10,7	44	17,6	170	68	36	14,4
Процесуальний	52	3,7	675	47,9	683	48,4	53	21,2	129	51,6	68	27,2
Загальна готовність	140	9,9	779	55,3	491	34,8	45	18	154	61,6	51	20,4

Дані таблиці свідчать, що 9,9% студентів і 18% педагогів знаходяться на високому рівні. 55,3% студентів і 61,6% педагогів мають середній рівень готовності. Показник недостатнього рівня виявився досить високим в обох групах, відповідно 34,8% студентів і 20,4% педагогів.

За рівнем готовності до СРПД студенти і вчителі розподілилися, як показано на рис. 2.1., 2.2.

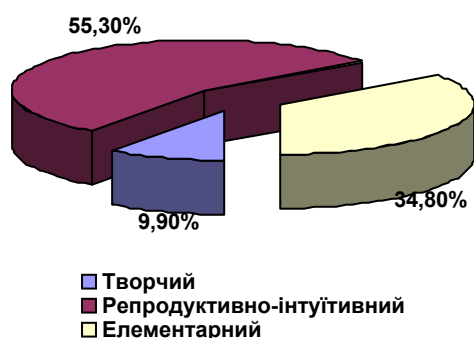


Рис.2.1. Розподіл студентів за рівнем готовності до СРПД

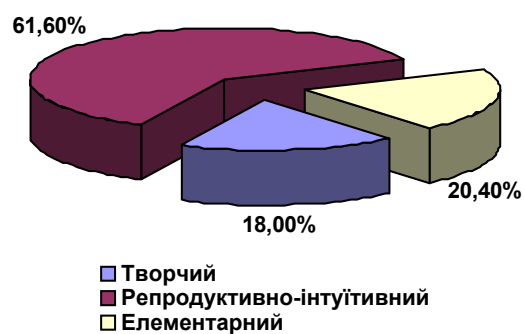


Рис.2.2. Розподіл учителів за рівнем готовності до СРПД

Результати емпіричних матеріалів свідчать, що на шляху цілеспрямованого формування продуктивних рівнів саморегуляції педагогічної діяльності має місце низка суттєвих суперечностей:

- між потребою у професійно-педагогічних досягненнях і відсутністю відповідних знань студентів про особливості здійснення самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності;

- між усвідомленням перспектив власного професійного саморозвитку і нездатністю проектувати (ставити нові цілі, визначати новий зміст діяльності, критерії її результативності) і здійснювати відповідні зміни своєї особистості і діяльності, тобто відсутністю психологічної і теоретичної готовності до її саморегуляції.

Як свідчать результати констатувального етапу експерименту, передумовою розвитку в майбутнього вчителя компонентів саморегуляції педагогічної діяльності є його навчальна активність, яка характеризується виявом глибокого інтересу до знань, напруження уваги, розумових і фізичних сил, вольових зусиль для досягнення поставленої мети. Дидактика вищої школи розв'язує проблему формування навчальної активності за допомогою вдосконалення окремих компонентів навчання (змістового, операційного, контрольного-корегувального), використання різних технологій навчання. Такий підхід не може повністю розв'язати проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, бо унеможливорює створення системи способів і прийомів активізації навчальної діяльності студентів.

Як свідчить аналіз практики підготовки майбутніх фахівців деякі викладачі і методисти недооцінюють важливості проблеми підготовки майбутнього вчителя до самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності. На їх думку, немає потреби у застосуванні спеціальних методів і прийомів підвищення навчальної активності студентів, оскільки сам зміст і організація занять відповідні цьому завданню. Деякі викладачі вважають, що хороший виклад змісту лекції чи чітка організація семінарського чи лабораторно-практичного заняття автоматично забезпечують активність студента.

Як свідчать результати нашого дослідження, майбутні учителі не здійснюють цілеспрямованого аналізу результатів педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самоусвідомлення і саморегуляції. Причина цього явища, на нашу думку, полягає в тому, що вчитель часто не сприймає себе як активного суб'єкта власної діяльності, не усвідомлює її багатьох аспектів, прилаштовується до сталих норм професійної поведінки, які панують в освітній сфері та які задовольняють багатьох педагогів і керівників школи.

Аналізуючи процес навчання студентів у ВНЗ, необхідно відзначити, що питанням підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності не приділяється належна увага, незважаючи на те, що ця робота приховує в собі великі можливості не тільки для вдосконалення системи підготовки вчителів, але й для розвитку їх педагогічної компетентності після закінчення навчання у ВНЗ.

Означені в дослідженні компоненти готовності майбутнього вчителя щодо саморегуляції педагогічної діяльності розглядаємо як основу формування загальної готовності до означеного виду діяльності.

Таким чином, серед основних вад традиційної системи підготовки майбутніх учителів в контексті досліджуваної проблеми можна назвати такі: 1) спрямованість тематики занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідна завданням підготовки до самовдосконалення, самоорганізації, самооцінки, саморегуляції педагогічної діяльності, має в основному теоретичний характер і містить тільки окремі практичні питання; 2) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії слабо перетворюються в метод пояснення сутності і механізмів саморегуляції пізнавальної діяльності, суперечливості педагогічних явищ і об'єктів з позицій сучасних знань про них; 3) навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні в логіці індуктивного шляху пізнання.

Аналіз самостійно зібраних даних в процесі емпіричного дослідження дав змогу кожному студенту визначити ті чи інші сильні і слабкі сторони

своїх індивідуальних особливостей, що забезпечило самоусвідомлення і визначення завдань самовдосконалення.

Удосконалити процес підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності можна, якщо в процесі вивчення всіх дисциплін у ВНЗ і насамперед предметів психолого-педагогічного циклу та окремих методик, на всіх етапах підготовки фахівців забезпечити розвиток особистості майбутнього вчителя, формування механізмів самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, а не наповнення його знаннями, які не оцінюються на предмет їх професійного застосування. Для розв'язання проблеми підготовки до СРПД, на нашу думку, перспективним є впровадження інтерактивної технології навчання.

Водночас результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з психолого-педагогічних дисциплін, діагностика рівня сформованості знань й умінь випускників вищої педагогічної школи свідчать про значне відставання підготовки вчителя від вимог сучасності, про значні вади у викладанні психолого-педагогічних дисциплін щодо структури психолого-педагогічної підготовки, її змісту, форм, методів і засобів навчання, організації педагогічної практики. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу мають місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу, оскільки знання не стають інструментом пізнання професійної діяльності; пасивність у сфері самоосвітньої діяльності через відсутність відповідних мотивів самовдосконалення, недостатній рівень дидактико-технологічних знань. Окрім цього, сучасна система психолого-педагогічної підготовки має вади процесуального характеру: відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру, низький рівень пізнавальної активності студентів і відсутність елементів змагальності в навчанні і його результатах, можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів, значні затрати часу на проведення екзаменаційної сесії, відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців, недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог

вітчизняного і світового ринків праці, низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів.

Одержані результати дозволяють зробити висновок, що ігнорування цього важливого напрямку професійної освіти в багатьох випадках не може забезпечити якісної підготовки майбутніх учителів до продуктивної педагогічної діяльності.

Висновки до II розділу

1. Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з дисциплін психолого-педагогічного циклу, діагностика рівнів сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності студентів вищої педагогічної школи до СРПД свідчать про те, що питанням підготовки до СРПД не приділяється належна увага і як результат – майбутні фахівці і вчителі-практики не здійснюють цілеспрямованого аналізу педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самоусвідомлення і саморегуляції. З'ясовано, що причина цього явища полягає у відсутності відповідних мотивів самовдосконалення, несприйнятті себе як активного суб'єкта власної діяльності, неусвідомленні залежності успішності та ефективності діяльності від особистісних якостей. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу має місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислювати факти та явища педагогічного процесу.

Застосування комплексної діагностичної методики забезпечило можливість всебічно проаналізувати зміст психолого-педагогічних дисциплін в аспекті досліджуваної проблеми, виявити регулятивні функції знань для побудови принципів і критеріїв самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, з'ясувати характер, динаміку і поетапність підготовки до СРПД, її основні чинники, охарактеризувати інтегративні результати констатувального зрізу, що виражені у виявленні трьох рівнів готовності студентів до СРПД. Творчому рівню відповідна готовність 140 респондентів

(9,9%), реконструктивно-інтуїтивному – 779 (55,3%), елементарному – 491 (34,8%). За результатами констатувальних зрізів визначено зміст і подано розгорнуту характеристику кожного з рівнів.

2. Готовність майбутнього вчителя до СРПД як результат спеціальної підготовки визначено як його компетенції, в основі яких – професійні функції фахівця, його якості, знання і вміння, достатні для їх реалізації, успішного здійснення саморегулятивної діяльності. Компоненти і рівні готовності до СРПД визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників оцінки ефективності процесу підготовки до цього виду діяльності. Серед цих критеріїв було визначено: ціннісно-орієнтаційний (для оцінки рівня сформованості професійних якостей); інформаційно-змістовий (для визначення рівня сформованості теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань); дидактико-технологічний (для оцінки рівня сформованості дидактико-технологічних умінь); оцінювально-корекційний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і саморегуляційних умінь).

Встановлено, що основними показниками ціннісно-орієнтаційного критерію є: усвідомлення цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності; розвиток внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками саморегуляційної діяльності; орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз і саморегуляцію педагогічної діяльності у майбутньому; розвиток самосвідомості, вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів.

Інформаційно-змістовий критерій готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності характеризується такими основними показниками: якістю знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці); володінням категоріально-понятійним апаратом теорії СР; ступенем засвоєння системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань; умінням самостійно використовувати інформаційні джерела.

До основних показників дидактико-технологічного критерію належать: уміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і

вносити в неї корективи; оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу.

Оцінювально-корекційний критерій характеризується такими основними показниками: умінням визначати рівень власної готовності до саморегуляції педагогічної діяльності; умінням обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності.

Розподіляючи одержані дані за рівнями готовності студентів-випускників до саморегуляції педагогічної діяльності, враховано, що окремі показники критеріїв діяльності саморегуляції можуть належати в однієї особи до різних рівнів готовності в ціннісно-цільовому компоненті, інформаційно-змістовому, дидактико-технологічному, оцінювально-корекційному компонентах.

3. Теоретичні положення і висновки, визначення критеріїв і показників, вивчення особливостей навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності студентів під час практики дали змогу умовно поділити їх за рівнями розвитку компонентів саморегуляції на три групи. До першої групи (творча саморегуляція) належать студенти, які усвідомлюють цілі і мотиви навчальної і професійної діяльності, прагнуть зрозуміти сутність явищ, їх взаємозв'язки, а також знайти для досягнення навчально-пізнавальної мети новий спосіб. Важливим показником сформованості даного рівня саморегуляції є вияв гнучкості мислення, стійких вольових якостей, настирливості у досягненні цілей. Студенти цієї групи прагнуть самостійно регулювати навчальну діяльність, демонструють здатність до її самоаналізу і самоконтролю.

Студенти, які належать до другої групи (реконструктивно-інтуїтивний рівень) не завжди чітко усвідомлюють цілі і мотиви навчальної і професійної діяльності. Глибина зацікавленості процесом учіння не завжди має вияв, хоча ознайомлення з новим викликає у студентів поживлення та інтерес. Вони іноді демонструють “звуження” уваги, зниження продуктивності мислення, відчувають труднощі в пошуку необхідної інформації в пам'яті. Саморегуляція має “імпульсивний” характер, нетривала, іноді

спостерігається трансформація мотивів навчальної діяльності в бік їх згасання.

Студенти третьої групи (елементарний рівень) виявляють байдуже ставлення до майбутньої професійної діяльності, до її цілей і змісту, тому учіння їх не захоплює, знання несистемні, уривчасті. У студентів цієї групи спостерігається стереотипний підхід до виконання навчальних дій, порушення спрямованості інтелектуальних актів, уваги, звуження її обсягу. Прагнення до саморегуляції навчальної діяльності відсутнє. педагогічна діяльність здійснюється методом проб і помилок, в ній бракує самостійності у прийнятті рішень.

4. Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з психолого-педагогічних дисциплін, діагностика рівня сформованості знань й умінь випускників вищої педагогічної школи свідчать про значне відставання підготовки вчителя від вимог сучасності, про значні вади у викладанні психолого-педагогічних дисциплін щодо структури психолого-педагогічної підготовки, її змісту, форм, методів і засобів навчання, організації педагогічної практики. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу мають місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу, оскільки знання не стають інструментом пізнання професійної діяльності; пасивність у сфері самоосвітньої діяльності через відсутність відповідних мотивів самовдосконалення, недостатній рівень дидактико-технологічних знань. Окрім цього, сучасна система психолого-педагогічної підготовки має вади процесуального характеру: відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру, низький рівень пізнавальної активності студентів і відсутність елементів змагальності в навчанні і його результатах, можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів, значні затрати часу на проведення екзаменаційної сесії, відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців, недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог

вітчизняного і світового ринків праці, низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ III.

КОНЦЕПЦІЯ І МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У розділі охарактеризовано основні підходи до розробки концепції і моделі системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, теоретично обґрунтовано її модель через визначення основних компонентів, критеріїв, показників, рівнів розвитку, подано їх змістову характеристику, висвітлено стан проблеми в практиці роботи вищої педагогічної школи.

§ 3.1. Основні підходи до розробки концепції і моделі системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності

Розвиток освітньої галузі на сучасному етапі передбачає зміни стратегічних цілей освіти, забезпечення реальних можливостей для включення майбутніх фахівців у творчу професійну діяльність, формування в них здатності до трансформації власної діяльності відповідно до змін соціального і професійного середовища. Все це вимагає теоретичного осмислення і якісного оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя.

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів – це складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, ієрархією структурних компонентів, причиново-наслідковими зв'язками, способами розв'язання локальних і системних суперечностей. У процесуальному аспекті ця система реалізується ступенево і підпорядковується загальній логіці формування особистості майбутнього вчителя. У функціональному аспекті система містить навчальну, виховну та управлінську підсистеми, які органічно пов'язані між собою.

Завдання якісної підготовки майбутніх фахівців зумовили потребу в розробці сучасної концепції ступеневої освіти, нових підходів до створення системи професійного навчання.

Концепція як системний опис певного предмета чи явища сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей їх побудови і функціонування. Отже, характеристика основних компонентів педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, їх взаємозв'язків і є розробкою положень концепції.

Ураховуючи нові підходи і чинники реформування освітньої галузі, сформульовано психолого-педагогічні положення, які розкривають зміст концепції. Вона передбачає три основних взаємопов'язаних концепти: методологічний, теоретичний і технологічний.

1. *Методологічний концепт* відображає взаємозв'язок теорії професійної підготовки майбутнього вчителя до СРПД з розвитком вітчизняної освітньої системи, перспективними напрямками її модернізації відповідно до вітчизняних та світових стандартів, пріоритетними вимогами, що зумовлені особливостями майбутньої професійної діяльності вчителя та його інтересами і здібностями.

Розробка методологічних засад підготовки до СРПД здійснюється з урахуванням міждисциплінарного змісту досліджуваного явища, що має безпосередні та опосередковані зв'язки із загальною, віковою, педагогічною психологією, загальною і професійною педагогікою, історією педагогіки, педагогікою школи та теорією професійно-педагогічної підготовки. Це зумовлює реалізацію вимог системного, синергетичного, діяльнісного, праксеологічного, гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, суб'єктного, акмеологічного і професіографічного підходів, ієрархічної структури педагогічної діяльності вчителя, побудови моделей професійної діяльності та системи підготовки.

Системний підхід забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системотвірні фактори та умови функціонування у

статичному та динамічному аспектах. СРПД є системним динамічним утворенням, що має дві підсистеми: особистість учителя як суб'єкта діяльності і структурно-функціональний компонент (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний). Системність СРПД виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, знаходженні причин її неуспішності.

Синергетичний підхід характеризує професійний та особистісний розвиток педагога не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не тільки знаннями педагогічних закономірностей, сформованими вміннями і навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, але й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, власного "Я".

Діяльнісний підхід ураховує єдність підсистем саморегуляції педагогічної діяльності і саморегуляції особистості, які функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах. Професійно-індивідуальні властивості вчителя істотно впливають на організацію навчально-виховного процесу і результати педагогічної діяльності, нормативні вимоги до роботи, формуючи таким чином її своєрідність і неповторність. Здійснення педагогічної діяльності забезпечує розвиток особистісних рис і якостей учителя, впливає на формування його ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій.

Праксеологічний підхід забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінку, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Теорія праксеології відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння

знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Гуманістичний підхід сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує свій власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Суть педагогічної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння.

Реалізація культурологічного підходу пов'язана з прагненням подолати тенденції розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки. Основним змістом професійно-педагогічної культури вчителя є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки вчитель постійно знаходиться в ситуації морального, етичного, світоглядного вибору, оцінювання та регулювання педагогічних обставин і ситуацій, постановки мети і завдань, пошуку засобів їх досягнення, прийняття рішень та їх реалізації, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю.

Аксіологічний підхід характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору. Аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування системи саморегуляції педагогічної діяльності вчителя через детермінацію ціннісного ставлення педагога до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. На цій основі у свідомості формується "Я-професійне", як сукупність цілей, ідей, принципів, які корегують індивідуальний педагогічний досвід, переконання, професійні відношення,

регулюють педагогічну діяльність. Професійно-педагогічні цінності являють собою складне соціально-психологічне утворення, в якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій. Аксіологізація професійно-педагогічної підготовки забезпечує зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом становлення вчителя-професіонала на внутрішні фактори активізації ціннісно-сислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів.

Суб'єктний підхід у педагогічній теорії і практиці вимагає від учителя активності, здатності виділяти своє “Я-професійне”, керувати собою, регулювати свою поведінку і дії відповідно до поставлених завдань. Саморегуляція як вольове виявлення особистості розкриває сутність таких професійних рис особистості як ініціативність, самостійність і відповідальність.

Акмеологічний підхід передбачає організацію навчання майбутніх фахівців у напрямі вдосконалення і корекції професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього вчителя, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологія орієнтує особистість саму себе, на своє “Я” Акмеологічний підхід забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку.

Компетентнісний підхід передбачає усвідомлення своїх спонукань до педагогічної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі; аналіз й оцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь та навичок; регулювання на цій основі свого професійного саморозвитку і власної діяльності. Реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати цілі і зміст освіти у суб'єктивні надбання студента, які можна об'єктивно виміряти. Тому основне призначення компетентнісного підходу полягає в створенні умов для самоорганізації діяльності та особистості майбутнього вчителя, виявлення і

розвитку його творчих можливостей, формування авторської педагогічної позиції, неповторної педагогічної технології.

Професійна підготовка вчителя до досліджуваного феномена здійснюється з урахуванням соціально-професійних, теоретичних і практичних факторів, вимог педагогічної діяльності, орієнтуватися на компетентність і конкурентну спроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні чинники, що зумовлюють підготовку майбутнього вчителя до СРПД. До них належать:

- особистісний, що відображає індивідуальний розвиток особистості (риси характеру, тип нервової системи, мотиви вибору професії, працездатність), особливості психічних процесів мислення, уваги, пам'яті, сприймання; волю, педагогічні здібності, рівень професійної підготовки (знання, уміння, навички, професійна самосвідомість, адекватність самооцінки, самоконтроль, самоаналіз, готовність до самоосвіти);

- навчально-інформаційний, що пов'язаний із змінами в суспільній свідомості і новими цінностями в освітній галузі. Суть їх зводиться до забезпечення процесів саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти особистості на противагу репродуктивному засвоєнню знань. Професійні інтереси і здібності особистості мають пріоритетне значення порівняно із цілями, що закладені в навчальних планах і програмах. Сучасна система вищої освіти будується на основі пріоритетності вимог, що зумовлені особливостями майбутньої професійної діяльності і часто є спробою уніфікувати професійні стандарти і норми з метою їх засвоєння студентами. При цьому індивідуальні цінності та інтереси є значущими лише в тому випадку, коли співпадають з розробленими нормативами. Багатство і різноманітність людської індивідуальності при цьому є соціально і професійно незатребувані. До навчально-інформаційних чинників також належать соціальні аспекти: стан психологічного клімату в навчальному

закладі, стосунки в педагогічному колективі, особливості організації педагогічної роботи;

- теоретичний, зумовлений як соціально-професійними, так і практичними трансформаціями вищої педагогічної освіти. Ці чинники вимагають розробки теоретичних і методичних основ ступеневого навчання майбутніх учителів на основі формування цілісного уявлення про власну професійну діяльність. При цьому значна роль належить розробці технологій навчання, виховання професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця, його професійної самосвідомості і поведінки, а також розвитку індивідуальності;

- практичний, зумовлений реформуванням вищої педагогічної освіти, реалізацією компетентнісного підходу, появою нових форм та інноваційних методів навчання і виховання. Для того, щоб професійна підготовка майбутнього вчителя була відповідна сучасним вимогам розвитку освітньої галузі, необхідно активізувати розробку методологічних і теоретичних основ ступеневої освіти, концепцію підготовки фахівців.

2. Якісну підготовку до СРПД може забезпечити педагогічна система, яка передбачає формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності до досліджуваного виду діяльності, самоаналіз, самооцінку і самоорганізацію власної діяльності, здатність до неперервного професійного саморозвитку особистості.

Теоретичний компонент системи підготовки до СРПД визначає підсистему дефініцій, цілей, завдань, функцій, будується на основі загальнодидактичних (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів (суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; ускладнення професійних функцій; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних

компонентів; смислової наступності в організації діяльності), згідно з якими ускладнення професійних функцій здійснюється внаслідок зростання рівня цілей, технологічності діяльності, часової віддаленості вияву її результатів.

СРПД – це рефлексивна особистісна характеристика і категорія психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя зі змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу.

3. *Технологічний концепт* містить визначення комплексу засобів формування основних компонентів готовності в умовах інтерактивної технології навчання на засадах особистісно-діяльнісного і системного підходів. Технологічний підхід реалізує структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), фактори, етапи, критерії і показники визначення рівнів сформованості готовності до СРПД, відповідні психолого-педагогічні умови: ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції.

Оцінювання результатів підготовки до СРПД має системний характер, передбачає досягнення цілей, що адекватні загальним цілям особистісно-розвивального підходу, здійснюється на основі використання сучасних комп'ютерних технологій та засобів діагностики.

Реалізація концептуальних підходів забезпечує можливість характеризувати підготовку студентів як системний, багатофакторний, інваріантний феномен, як спеціально організований динамічний, інноваційний за своїм характером процес, побудований з урахуванням специфіки дидактико-управлінської діяльності вчителя, загальних і специфічних принципів, експериментально перевіреної технології, що адаптована до реальних умов професійного навчання майбутніх учителів.

Розроблена концепція реалізується в навчальному процесі через дотримання вимог загальнодидактичних і специфічних принципів навчання, які регулюють процес реалізації педагогічних законів і обумовлюють вимоги до основних компонентів процесу навчання: мети, завдань, змісту, форм, методів і результатів.

Охарактеризовані принципи, фактори і психолого-педагогічні умови становлять основу наукової концепції підготовки майбутнього вчителя до СРПД. Оскільки об'єкт, що вивчається, є системою, то його необхідно аналізувати на основі системного підходу. Під педагогічною системою розуміємо упорядковану сукупність якісно визначених компонентів, між якими існує закономірна взаємодія, що спрямована на досягнення певної мети. Отже, аналіз педагогічної системи – це з'ясування її найважливіших характеристик: мети, структури, функцій.

Розробленій педагогічній системі притаманні певні функції, які забезпечують її стійке функціонування. До основних функцій належать: навчальна, розвивальна, виховна.

Навчальна функція передбачає спрямованість системи підготовки майбутніх фахівців до СРПД на оволодіння студентами дидактико-технологічними знаннями, діагностико-прогностичними, самоаналітичними і саморегуляційними вміннями та навичками, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності.

Розвивальна функція педагогічної системи спрямована на психічний розвиток особистості студента через: а) поетапний розвиток навчально-пізнавальних і професійних інтересів, в основі яких – потреби і мотиви навчання; б) застосування інтерактивної технології навчання; в) діяльнісний підхід; г) використання особистісно-розвивальних технологій навчання.

Виховна функція системи враховує виховні впливи на особистість з метою формування внутрішньої позитивної її реакції (ставлення), активності, самостійності і цілеспрямованості діяльності. Виховна функція передбачає встановлення професійно й особистісно значущих взаємозв'язків між учасниками педагогічного процесу, які максимально сприяють досягненню

поставленої мети модельованої системи на основі принципів педагогічного супроводу формування готовності до СРПД.

До *специфічних функцій*, які реалізує педагогічна система, належать: інформаційно-пізнавальна, дослідницька, самоосвітня.

Реалізація інформаційно-пізнавальної функції передбачає відповідний відбір та розташування в часі і дидактичному просторі необхідних блоків оновленого змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки студентів.

Забезпечення інформаційно-пізнавальної функції можливе завдяки тому, що джерелом інформації є не тільки інформаційно-теоретичний блок, опис структури та особливостей СРПД, оволодіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і дидактико-технологічними знаннями, але й тексти для самостійного опрацювання, тести для самоконтролю результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідницька функція реалізується через поступове прилучення студентів до самостійного дослідження педагогічних процесів і явищ через оволодіння певним мінімумом методологічних і дидактико-технологічних знань, виконання індивідуально-дослідних завдань.

Самоосвітня функція реалізується через створення умов для виявлення і розвитку пізнавальних, творчих, педагогічних здібностей, використання методів заохочення і стимулювання самостійного розв'язування теоретичних і практичних проблем.

Для створення моделі підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності з метою обґрунтування необхідних змін у системі ВНЗ застосовано один із загальнонаукових методів дослідження – моделювання. Результати вивчення наукових праць (Ю. Бабанський [29; 30], Г. Балл [33; 34], В. Беспалько [40; 41], В. Бондар [59; 60; 64; 65], Б. Коротяєв [162; 163], В. Краєвський [169], І. Лернер, М. Скаткін, Н. Тализіна [326; 327], М. Фрідман [339] та ін.) дали змогу застосувати метод моделювання для визначення компонентів об'єкта, що досліджується, взаємозв'язків між ними, гіпотези дослідження.

Створення теоретичної моделі вимагало з'ясування значення змісту цього поняття. Суть такого методу у педагогічному дослідженні полягає у теоретичній побудові моделей педагогічних явищ у “чистому вигляді”, звільнених від емпіричної основи [162].

Відомо, що моделювання як особливий метод наукового пізнання у педагогіці застосовується у двох аспектах. По-перше, в інтересах самої науки педагогіки як метод наукового пізнання власне педагогічних об'єктів, по-друге, у навчальному процесі як метод навчання з метою вирішення певних дидактичних завдань. Як зазначав Б. Гершунський, зростання інтересу педагогів до методів моделювання пояснюється тенденціями щодо перетворення педагогіки в точну науку [85].

У поняття “модель підготовки фахівця” дослідники вкладають різний зміст. Окремі науковці (І. Хейстер [343]) розуміють під моделлю підготовки фахівця описовий аналог, яким є узагальнений образ спеціаліста даного профілю.

На думку Ю. Лаврікова, модель підготовки фахівця відображена у змісті навчальних планів, програм, інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Ця модель у найбільш загальній формі являє собою схематичне відображення обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності [185]. Якщо прийняти таке визначення, то можна вважати, що моделі підготовки фахівця існують уже тривалий час, а в певний момент мова йде лише про їхні зміни.

Ю. Лавриков доходить висновку, що “побудова моделі передбачає встановлення: а) функціональної сутності фахівця; б) широти його професійного профілю; в) професіографічних характеристик; г) експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу; д) схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх обсягу і співвідношення” [185].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури забезпечили можливість серед різних тлумачень моделі, її ознак вибрати найбільш оптимальну, на нашу думку, теорію, в якій основу моделі підготовки фахівця становить модель його діяльності, як на теперішній час, так і на перспективу. Критерієм обґрунтованості цього підходу є практика з її реальними та перспективними вимогами. Розробка моделі системи підготовки вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності на основі уявлень про майбутню діяльність створює можливість чітко визначити основні завдання підготовки фахівців, проаналізувати якість роботи різних ланок вищої педагогічної школи і побудувати модель як еталон, що забезпечує модернізацію і вдосконалення навчально-виховного процесу. Такий підхід передбачає створення знакової, емпіричної моделі на основі аналізу змісту і результатів діяльності фахівців та умов, які їх супроводжують (соціального, професійного, особистісного аспектів). Така модель не тільки охоплює найбільш суттєві професійні характеристики вчителя і його діяльності, але й відповідає вимогам, що висуваються до моделей, які використовуються для вдосконалення соціально-професійних процесів і прогнозування змін у майбутній діяльності фахівця.

Моделювання як метод дослідження використовують для відображення системності педагогічних об'єктів, взаємозв'язків і взаємозалежностей їх компонентів. Він забезпечує більш глибоке проникнення в суть об'єкта дослідження. Структура моделі залежить від мети дослідження і дає змогу виявити певні сторони характеристики об'єкта дослідження. Особливістю цієї моделі є те, що мета виступає у тісному зв'язку із системою професійної діяльності, її саморегуляції, механізми якої необхідно сформулювати. Формування систем чи способів діяльності саморегуляції означає організацію професійно орієнтованого навчального процесу. Побудова моделі спрямована на розв'язання завдання інтеграції системи професійних знань (на основі глибокої психолого-педагогічної підготовки) і способів саморегуляції педагогічної діяльності. При цьому не знецінюються знання і

не абсолютизується цінність цього виду діяльності (одне не відділено від другого).

Згідно з вимогами системного підходу компоненти моделі системи підготовки до СРПД необхідно розуміти як сукупність взаємопов'язаних елементів, які перебувають в певних взаємовідносинах між собою. Цілісність як одна з основних ознак системного пізнання дійсності характеризується внутрішньою єдністю об'єкта, його відносною автономністю, всебічним охопленням всіх властивостей сторін і зв'язків об'єкта, його внутрішньою обумовленістю.

Вихідною при визначенні зв'язків між компонентами моделі підготовки повинна бути процесуальна сторона процесу навчання у вищій педагогічній школі.

Поняття “педагогічна система” є ключовим у сучасній педагогічній науці. Саме системний підхід як один з методологічних підходів забезпечує можливість розглядати педагогічний процес у всій його своєрідності та неповторності, як цілісність, що складається із взаємозалежних структурних компонентів і підкоряється загальним законам організаційної будови та функціонування будь-якої системи. Таким чином, у будь-якій системі, в тому числі і педагогічній, можна виділити її системні якості (які відсутні в окремих елементах, але які виникають за рахунок їхньої взаємодії), склад (компоненти підсистеми, частини, елементи), структуру (особливий характер зв'язків між компонентами), а також функції зв'язку із середовищем, характер функціонування і розвитку, співвідношення природних змін та свідомого управління.

Узагальнюючи результати наукових досліджень (В. Афанасьєв [28], І. Блауберг [48; 49], В. Садовський [296], Б. Юдін [385]), можна виділити низку провідних ознак, за допомогою яких система може бути описана як цілісне утворення:

- наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система;

- наявність системних якостей, які не притаманні жодному з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність структури, тобто певних зв'язків і відносин між частинами й елементами;
- наявність функціональних характеристик системи загалом та її окремих компонентів;
- наявність комунікативних властивостей системи, що виявляються у формах взаємодії із середовищем, системами більш низького чи високого порядку, щодо яких система виступає як частина (підсистема);
- наявність зв'язку між минулим, сьогоднішнім й майбутнім у системі та її компонентах.

Оскільки педагогічна діяльність є досить складною системою з активним особистісним чинником, то вона не може бути повністю детермінована лише зовнішніми чинниками. У цій складній системі має місце явище самодетермінації, а отже, можливими є спонтанні виявлення дій та поведінки суб'єкта діяльнісного процесу.

Системно-функціональний підхід як один з методологічних підходів дає можливість при моделюванні процесу підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності виявити її структуру, основні функції, організацію (кількісну характеристику і спрямованість), принципи управління, особливості окремих педагогічних феноменів.

Під експериментальною моделлю педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності в умовах навчання у вищому навчальному закладі ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують продуктивну інтелектуальну, емоційно-вольову та рефлексивно-пошукову взаємодію між учасниками педагогічного процесу, цілеспрямований і послідовний вплив на студентів змісту, форм, методів, психолого-педагогічних умов навчально-виховної роботи, спрямованих на формування потреб саморозвитку і самовдосконалення, особистісних якостей (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та умінь самоаналізу,

саморегуляції змісту і результатів педагогічної діяльності, власних суб'єктивних станів, що її супроводжують.

Розроблена система забезпечує формування мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності, спрямованих на діагностико-прогностичну, самоаналітичну і саморегуляційну діяльність, і включає в себе вихідні цілі, зміст, методи і засоби організації навчання студентів в досліджуваній діяльності. Вона є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителя, володіючи при цьому певною цілісністю. При її створенні керувалися вимогами таких принципів: цілеспрямованості, систематичності, науковості, універсальності, інтегративності, фундаментальності, варіативності, багаторівневості, логічного і дидактичного взаємозв'язку зі всіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки, інтеграції теорії та практики в навчанні, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою, активністю і самостійністю майбутніх фахівців.

Зазначені принципи є необхідними не тільки з теоретичних позицій, їх роль є значущою і в процесі вирішення конкретних завдань збору та обробки матеріалу. Зокрема, принцип безпосередності вивчення діяльності дає можливість здійснити функцію контролю за інформацією, що отримана різними методами.

Вибір і побудова технології підготовки до досліджуваного виду діяльності відповідно до названих вище принципів сприяють формуванню необхідної психологічної позиції майбутніх педагогів як під час навчання у ВНЗ, так і в майбутній професійній діяльності на основі багатофункціональної взаємодії наукової, спеціальної, теоретичної і практичної підготовки.

Система формування у майбутнього вчителя компонентів саморегуляції педагогічної діяльності передбачає: чітке визначення цілей професійно-педагогічної підготовки через внутрішні процеси особистісного, інтелектуального та емоційного розвитку студентів, через їх навчальну діяльність і її результати; інформаційно-технологічне забезпечення процесу

навчання; самоаналітичну спрямованість дисциплін психолого-педагогічного циклу; розробку тестових форм контролю і технологій навчання з використанням проблемних і дослідницьких методів, різних форм аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами; наближення навчання студентів до умов їх майбутньої професійної діяльності.

Ідеї вдосконалення навчального процесу через активізацію пізнавального інтересу, особистісний розвиток, самоосвітню діяльність його суб'єктів представлені у працях Ш. Амонашвілі [13], І. Зязюна [129], І. Козловської [149, с. 184-187], Г. Щукіної [377; 378; 379].

Щоб реалізувати різні ідеї щодо побудови моделі підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, необхідно дотримуватись певних вимог. В. Краєвський [168; 169] пропонує до педагогічних моделей змісту освіти ставити такі вимоги:

- 1) дидактичні (доцільність, значущість змісту підготовки, динамічність його розвитку, раціональність побудови інформаційної моделі);
- 2) методичні (наявність логіки та структури, відповідність обсягу інформації умовам оптимального функціонування пам'яті, естетичність і художність відображення змісту, зв'язок змісту з алгоритмом засобів, які проводяться);
- 3) технічні (варіативність темпу подачі інформації, сучасність засобів відображення змісту, зручність управління заходами, що проводяться).

Методологічною (психолого-педагогічною і психофізіологічною) основою моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності стали такі дидактичні ідеї: індивідуального підходу, адекватності інформаційно-змістовної моделі навчання професійній спрямованості студентів, цілісності фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів, стимулювання розвитку інтелектуального та творчого потенціалу студентів.

Відповідно до ідеї індивідуального підходу особистість студента має свої особливості щодо стилю навчання, рівня розвитку пізнавальних можливостей, інтенсивності протікання психічних процесів тощо. Урахування цих особливостей є основою для ефективної організації навчання.

Ідея адекватності інформаційно-змістової моделі навчання професійній спрямованості студентів передбачає впорядкування вибору інформації, обґрунтування способів організації навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів.

Цілісність фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів передбачає інтеграцію змістового, процесуального компонентів процесу навчання і залучення студентів до загальнопедагогічних і культурних цінностей.

Факторами, які стимулюють розвиток інтелектуального та творчого потенціалу студентів, є: створення сприятливої атмосфери навчання, надання студентам свободи вибору видів індивідуальної творчої діяльності, педагогічна підтримка і визнання результатів діяльності.

Таким чином, у проведеному дослідженні метод моделювання дав можливість виділити та відобразити основні компоненти, характеристики, певні сторони системи підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності. Розроблену в процесі теоретичного дослідження модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності було конкретизовано на основі результатів констатуючого етапу дослідження. Розроблена модель може забезпечити можливість цілеспрямовано керувати підготовкою студентів у визначеному напрямі, реалізувати мету і завдання підготовки, обґрунтувати психолого-педагогічної умови її ефективності.

§ 3.2. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі

Формування готовності вчителя до СРПД повинно здійснюватися у спеціально організованій педагогічній системі, що відображає її специфічні цілі, зміст, способи (форми, методи і засоби навчання) і результати, а також особливості взаємодії і спільної діяльності викладачів і студентів.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власних підходів та досвіду роботи у ВНЗ забезпечили можливість розробити модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний) і базові характеристики (принципи, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи підготовки, критерії і показники визначення рівнів сформованості готовності до СРПД) (див. рис. 3.1).

Важливим компонентом моделі підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності є мета і завдання цього процесу (цільовий компонент). Цілі і завдання підготовки є вихідними при визначенні, уточненні, вдосконаленні змісту освіти, який в свою чергу впливає на уточнення завдань навчання і виховання студентів. Основною метою підготовки студентів до вказаного виду діяльності є формування їх готовності до здійснення саморегуляції навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності, психологічної підготовки, педагогічного самовдосконалення. Така готовність передбачає наявність педагогічно важливих особистісних якостей, розвиток діагностико-прогностичних, конструктивних, самоаналітичних, саморегуляційних умінь і навичок.

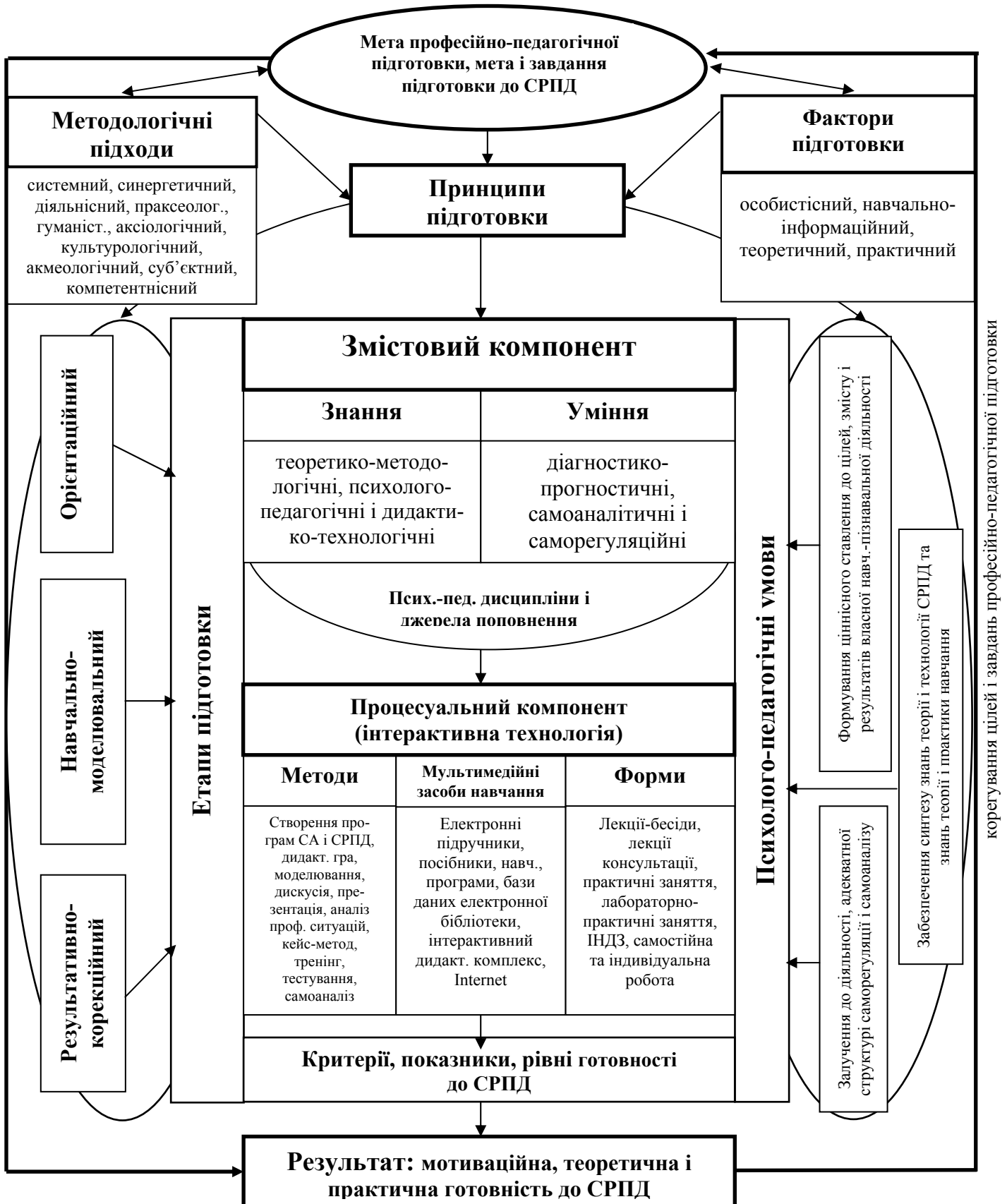


Рис. 3.1. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності

СА – самоаналіз

СРПД – саморегуляція педагогічної діяльності

ІНДЗ – індивідуальне науково-дослідне завдання

Мета підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності реалізується через комплекс завдань. Результати аналізу наукових праць з проблем професійної підготовки вчителів, даних емпіричного дослідження свідчать про те, що виходячи з уявлення про основну мету і концептуальні положення теорії підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності, можна умовно виділити такі завдання:

- розвиток самосвідомості, активності і самостійності у навчально-пізнавальній діяльності;
- забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань і вмінь, які сприяють здійсненню саморегуляції педагогічної діяльності;
- формування і розвиток у студентів професійних якостей особистості і психолого-педагогічної компетенції;
- активізація педагогічного самовдосконалення майбутніх вчителів.

Основними складовими моделі системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності є:

- методологічні основи побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, які забезпечують його спрямованість на підготовку студентів до саморегуляції навчально-педагогічної діяльності (ідеї суб'єктності, саморозвитку, самоактуалізації);
- основні компоненти підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний) та їх функціональні зв'язки;
- фактори підготовки до діяльності саморегуляції: індивідуальні особливості студентів; навчально-інформаційне середовище; розробка теоретичних і методичних основ ступеневого навчання майбутніх учителів на основі формування цілісного уявлення про власну педагогічну діяльність; використання нових форм та

інноваційних методів навчання і виховання студентів, педагогічна підтримка та організація діяльності саморегуляції;

- загальні принципи підготовки до діяльності саморегуляції (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічні (принцип суб'єктності освітнього процесу; принцип особистісного цілепокладання; принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; принцип адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; принцип смислової наступності в організації діяльності; принцип ускладнення професійних функцій);
- зміст підготовки, основу якого становить підсистема методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, саморегуляційних і самоаналітичних умінь;
- форми і методи підготовки: організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності (лекція, пояснення, розв'язування задач професійного змісту, виконання ІНДЗ, аналіз педагогічних ситуацій, самостійна робота, письмове висловлювання, моделювання педагогічних процесів, самоаналіз результатів педагогічної практики, написання звітів, есе); стимулювання і мотивації учіння (дискусія, метод опори на здобутий педагогічний досвід, створення ситуації успіху в діяльності, заохочування, стимулювання самостійної розумової діяльності, метод дидактичної чи рольової гри тощо); контролю і самоконтролю; аудиторні та позааудиторні; індивідуальна, парна і групова форми роботи;
- психолого-педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямоване формування компонентів саморегуляції (ціннісно-цільова

спрямованість навчально-виховного процесу на формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції);

- етапи формування компонентів саморегуляції діяльності (орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний);
- функції педагогічної системи підготовки: загальні (навчальна, розвивальна, виховна) і специфічні (інформаційно-пізнавальна, дослідницька, самоосвітня);
- критерії, показники і рівні сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності;
- корегування діяльності саморегуляції студентів в процесі навчання з боку викладачів;
- джерела поповнення дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують саморегуляційну діяльність (дисципліни психолого-педагогічного циклу, наукові основи управління, передовий педагогічний досвід, педагогічна практика, самостійна навчально-пізнавальна діяльність);
- основні механізми і засоби здійснення саморегуляції педагогічної діяльності (самопостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка).

Характеристику структурних компонентів саморегуляції педагогічної діяльності та їх функцій дано в § 1.5.

Формування системи саморегуляції педагогічної діяльності у студентів вищої педагогічної школи передбачає дотримання вимог основних *дидактичних і специфічних принципів*, які цілісно “охоплюють” і регулюють основні компоненти процесу навчання (мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний і результативний).

Принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей. Основне в принципах – це вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів. Результативне навчання є наслідком творчої реалізації вчителем вимог, які органічно впливають із самої сутності дидактичних принципів.

На обґрунтування принципів навчання значно впливають не лише власне педагогічні закономірності, але й соціальні, філософські, психологічні, гносеологічні закономірності, тому при обґрунтуванні принципів навчання студентів ми брали до уваги також досвід підготовки майбутніх фахівців у вищій педагогічній школі, логічні основи теорії пізнання і процесу засвоєння знань, закономірності функціонування психіки людини, рівень розвитку педагогічної науки і практики.

Знання та дотримання методологічних, методичних і психолого-педагогічних вимог системи сучасних принципів навчання і виховання студентів ВНЗ може сприяти ефективності цього процесу. Наше завдання полягало в тому, щоб із загальних принципів навчання вибрати найбільш важливі для підготовки студентів до досліджуваного виду діяльності та виявити особливості цих принципів на рівні конкретних правил, рекомендацій щодо досягнення цілей підготовки. Ці рекомендації передбачають регулювання, окрім основних компонентів процесу навчання, і стосунків учасників зазначеного процесу, оскільки за характером існування вони мають суб'єктивний характер:

- визначають взаємозалежність і взаємообумовленість між компонентами процесу навчання взагалі і між суб'єктами і об'єктами цього процесу зокрема;
- визначають зміст діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- відображають внутрішню сутність і структуру діяльності суб'єктів підготовки;
- сприяють розв'язанню суперечностей процесу навчання і самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- зумовлюють характер і особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів, її самоорганізацію і саморегуляцію.

Узагальнення підходів до обґрунтування системи принципів навчання і виховання, урахування особливостей навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, вивчення практики професійної підготовки майбутнього вчителя дали можливість визначити комплекс принципів підготовки майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності.

Запропонована послідовність дидактичних принципів відповідна логіці педагогічної діяльності: від постановки цілей і завдань навчання до здійснення контролю за його результатами.

Загальні принципи підготовки до діяльності саморегуляції.

Для успішного формування аксіологічного компонента саморегуляції необхідно насамперед керуватися принципом *професійної спрямованості процесу навчання*, який забезпечує цілісність підготовки до досліджуваного виду діяльності. Цей принцип вимагає формувати у студентів способи дій, знання, які забезпечують ефективне здійснення саморегулятивної діяльності. Професійну спрямованість навчання можна забезпечити за допомогою розв'язання комплексу завдань і задач різних типів і рівнів складності, які моделюють реальні педагогічні процеси, передбачають продуктивну діяльність викладача і студентів, сприяють розвитку пізнавального інтересу, активності, самостійності, оволодінню механізмами саморегулятивної діяльності.

Принцип зв'язку теорії з практикою вимагає того, щоб цілі і зміст навчання передбачали не тільки оволодіння науково-теоретичними положеннями, поняттями, законами, теоріями, але й розкриття їх різноманітних виявів у практичній самоаналітичній діяльності, оскільки практика – джерело і засіб пізнання, об'єкт застосування системи знань і способів дій. Засобом і формою реалізації цього принципу є аналіз реального педагогічного процесу, лабораторно-практичні заняття, написання ІНДЗ і курсових робіт, які забезпечують єдність мисленнєвої і практичної діяльності студентів.

Принцип *науковості* навчання вимагає не тільки засвоєння наукових фактів, законів, теорій, але й розуміння тенденцій розвитку сучасної психолого-педагогічної науки, її методології і формування на цій основі умінь аналізувати, прогнозувати, узагальнювати дані емпіричного досвіду, приймати оптимальні рішення, раціонально працювати з науковою літературою. Поряд із принципом науковості в процесі формування механізмів саморегуляції необхідно дотримуватися принципу *доступності*, який вимагає врахування реальних навчальних можливостей студентів під час вибору змісту, методів і форм навчання.

Принцип *систематичності і послідовності навчання* вимагає виявляти міждисциплінарні зв'язки у навчанні, дотримуватися наступності у вивченні не тільки окремих тем, але й навчальних дисциплін, забезпечувати логічні зв'язки між засвоєнням способів дій і знань, між формами і методами навчання та формами і методами контролю (самоконтролю) за навчально-пізнавальною діяльністю студента.

Розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності, творчих здібностей студентів забезпечується дотриманням вимог принципу *індивідуалізації і диференціації навчання* (врахування індивідуальних особливостей емоційно-вольової, дієво-практичної, інтелектуальної сфер, психічного і фізичного стану студентів). Реалізація цього принципу здійснюється різними засобами і методами розвитку мотивації, залученням майбутніх фахівців до адекватної самоаналітичної і саморегуляційної діяльності. Така діяльність формує потребу в знаннях, професійні здібності студентів.

Реалізація принципу *оптимізації* в процесі формування механізмів саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється через такі елементи: конкретизацію навчальних завдань на основі вивчення реальних можливостей студентів і умов діяльності із використанням різнорівневих завдань; вибір оптимальної логічної послідовності вивчення психолого-педагогічних дисциплін із виділенням найбільш важливих компонентів, що розкривають суть та механізми саморегуляції; вибір оптимальної структури

занять із раціональним поєднанням аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи; вибір раціональних методів і засобів викладання, стимулювання і контролю, які забезпечують самоорганізацію, самоаналіз, самоконтроль, саморегулювання учіння.

Реалізація вимог принципу *свідомості, самостійності і активності у навчанні* передбачає спонукання студентів до активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, перетворення знань в метод пізнання нових фактів і явищ, в переконання і світогляд; актуалізацію опорних знань на всіх етапах процесу їх засвоєння; формування умінь самоаналізу, самоконтролю і самооцінки; розвиток пізнавальної активності.

Принцип *емоційності* передбачає формування в студентів інтересу до знань, до процесу і способів їх здобуття; формування вмінь володіти своїми настроями, контролювати власні емоції; формування почуття подиву, радості від успіху в навчанні.

Специфічні принципи підготовки до діяльності саморегуляції.

Принцип *суб'єктності освітнього процесу* вимагає орієнтуватися на внутрішню, а не на зовнішню мотивацію навчання, забезпечувати свободу вибору змісту навчання, методів, форм і способів навчання, методів і форм контролю, формувати ціннісні орієнтації, суб'єктний досвід, індивідуальну освітню траєкторію.

Принцип *особистісного цілепокладання* передбачає організацію освітнього процесу на основі і з урахуванням особистісних навчальних цілей студента, побудову навчально-виховного процесу, який спрямований на максимальний розвиток індивідуальності.

Принцип *емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу* передбачає цілісність почуттєвої і раціональної сфер особистості, формування системи цінностей, ідеалів. світогляду, досвіду ціннісного ставлення до об'єктів і засобів професійної діяльності.

Принцип *адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів* передбачає фіксацію змін навчальних позицій

викладача і студентів на різних етапах їх спільної діяльності, змін характеру співвідношення пізнавальних цілей у структурі навчально-пізнавальної діяльності. Форми взаємодії суб'єктів навчання розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності (від безпосередньої допомоги викладача у розв'язуванні професійно-педагогічних завдань до власної активності з переходом до саморегульованих предметних і навчальних дій, позицій співробітництва і співтворчості суб'єктів цього процесу). Переходи від однієї форми взаємодії до іншої забезпечують формування механізмів самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю, регуляцію власних позицій і відношень. У трансформації самоуправління навчальною діяльністю із засобу досягнення окремих цілей (формування предметно-змістових знань і дій) у власну мету навчання полягає суть динаміки форм співробітництва, їх роль у психічному розвитку особистості студента. Отже, перехід від однієї форми співпраці до іншої пов'язаний зі змінами позицій викладача і студента на кожному етапі навчання і забезпечує можливість когнітивних змін суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Принцип *сислової наступності в організації діяльності* передбачає її формування на всіх етапах навчання при провідній ролі смисло- і цілепокладання, які є найвищим рівнем самоорганізації особистості, основою розвитку її творчих здібностей. Ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців передбачає побудову механізмів цієї діяльності, засвоєної предметної діяльності та актів взаємодії, відносин і спілкування, тобто самостійне покладання нових цілей діяльності, регуляція особистісних позицій.

Принцип *ускладнення функцій діяльності* [201] передбачає дослідження індивідуальних систем діяльності, підвищення рівня цілей і масштабів об'єктів діяльності, супроводжується зростанням складності професійних функцій та необхідного для їх виконання рівня рефлексії. Педагогічна діяльність як багатоцільова і багатофункціональна система потребує розв'язання багатьох завдань з проміжними результатами різних рівнів узагальнення. У процесі досягнення цілей є імовірність появи

несумісних, суперечливих, локальних завдань, а також альтернативних способів їх досягнення. Багатоваріантність стратегій і цілей, невизначеність конкретних умов протікання діяльності зумовлюють ускладнення її функцій.

Чим вищий рівень цілей, тим складніші засоби їх досягнення. Цей принцип передбачає самоорганізацію і саморозвиток системи діяльності, вибір оптимальних рішень з числа можливих альтернатив, їх критеріальну оцінку, систематичну рефлексію дій і корекцію норм в межах певної стратегії досягнення цілей діяльності. Необхідність корекції виникає при постійній мінливості ситуацій і критеріїв діяльності. Проблематизація в діяльності педагога активізує його мислення, пошук нових нормативних і стратегічних уявлень, процеси реконструкції діяльності.

Усі принципи навчання тісно взаємозв'язані, взаємопроникають і взаємоконтролюють один одного, і чим більше їх реалізовано в процесі підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, тим вища його результативність та ефективність. Як зазначає В. Бондар, одні принципи чітко виявляють свою дію, інші – є загальним дидактичним фоном, а деякі неможливо реалізувати в конкретній навчальній ситуації [64, 78].

У працях Н. Талізінної [326; 327] та інших учених сформульоване актуальне для нашого дослідження положення про те, що діяльність викладача повинна бути спрямована на створення *педагогічних умов* успішної діяльності учіння. На підставі досвіду роботи, теоретичних досліджень, констатувального експерименту визначено психолого-педагогічні умови, які забезпечуватимуть ефективне формування механізмів саморегуляції педагогічної діяльності: ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції. Характеристику психолого-педагогічних умов представлено у § 4.2.

Формування компонентів саморегуляції здійснюється в процесі *активної навчально-пізнавальної діяльності* студентів, в основі якої – партнерство, співуправління, суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки. У процесі такої взаємодії розв'язуються такі завдання: розвиток ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу студентів, прагнення до самореалізації; оптимальний вибір форм, методів і засобів навчальної взаємодії; урахування індивідуальних особливостей, когнітивного стилю студентів. Необхідно підкреслити, що навчально-пізнавальна діяльність буде ефективною, якщо студент володіє такими особистісними якостями, як активність, самостійність, ініціативність, а також бажанням вчитися (наявність стійкої мотивації). Характерною особливістю суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності є самостійність її здійснення (саморегуляція). Тому основний смисл такої навчально-пізнавальної діяльності, її результат – це зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку студентів, а її предметом є процес і результат формування механізмів саморегуляції.

Необхідно підкреслити, що серед основних засобів діяльності саморегуляції домінантне місце займає самоаналіз. Педагогічний самоаналіз і саморегуляція взаємопов'язані процеси, які операційно і гностично взаємозбагачують один одного. Тому технологія здійснення саморегуляції педагогічної діяльності генетично і діалектично детермінована технологією педагогічного самоаналізу.

Існують різні підходи щодо навчання студентів ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність як основу формування компонентів саморегуляції: шляхом побудови спеціального курсу або у процесі вивчення студентами навчальних дисциплін. Окремі дослідники вважають, що навчити студентів здійснювати навчально-пізнавальну діяльність можна тільки під час вивчення конкретних навчальних предметів, що навчальні вміння формуються на конкретному предметному змістові і набувають своєї “надпредметності” тільки у значенні можливостей переносу у різні конкретні умови. Це, безперечно, не виключає можливості навчати студентів ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність під час вивчення спеціального

курсу, коли інформація про механізми даної діяльності подається в концентрованій і систематизованій формі та ілюструється на матеріалі із конкретних дисциплін.

Досвід роботи у вищій педагогічній школі свідчить, що найбільш дієвим є навчання студентів здійснювати навчально-пізнавальну діяльність під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, оскільки їх зміст містить інформацію про механізми формування навчальних дій, про психічні процеси, які супроводжують їх засвоєння. У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін є можливість формувати елементи цілепокладання, моделювання, організації, корегування і контролю навчально-пізнавальної діяльності, її змісту і результатів.

Невипадково багато дослідників при вивченні технологічних аспектів педагогічної діяльності та її основних видів аналізують мікроструктуру педагогічних дій, педагогічних ситуацій, педагогічних завдань, а також педагогічних умінь їх розв'язувати (Н. Кузьміна [176], Ю. Кулюткін [179], М. Кухарєв [183], В. Семіченко [300; 302], В. Сластьонін [309], Л. Спірін [319] та ін.). Названі вище одиниці аналізу, на нашу думку, можуть бути використані і для змістової характеристики готовності вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності.

Відповідно до результату проведених досліджень (О. Міщенко, В. Семіченко [300; 302], В. Сластьонін [309]) встановлено, що *педагогічна дія* зберігає структуру, системні якості та специфічні властивості педагогічної діяльності, способи її функціонування, а також суперечності, що виникають в процесі її здійснення. На думку В. Семіченко, процес реалізації педагогічної діяльності являє собою систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій. Якщо характер реалізації окремих структурних елементів педагогічної дії органічно функціонує у системі діяльності, то, на думку В. Семіченко, вона відповідає високому рівню інтеграції, а кожна дія вчителя є доцільним актом активності [300, 223]. Водночас має місце обернена закономірність, суть якої полягає в тому, що оволодіння цілісною структурою педагогічної діяльності, усвідомлене відтворення її складників у

конкретних діях учителя забезпечує реальну можливість зрозуміти особливості своєї поведінки, окремих вчинків, причини невдач тощо [300, 225].

Дія за своєю природою характеризується низкою властивостей, серед яких можна виділити основні і другорядні. До основних належать незалежні характеристики дій: форма, узагальненість, розгорнутість, засвоєність, самостійність. Другорядними властивостями є: міцність, усвідомленість і розумність дії. Ці властивості є наслідком основних, їх не можна сформулювати без основних. Дія може бути засвоєна як за основними, так і за другорядними властивостями в різних ступенях. Дія засвоюється поступово, поетапно. Ці етапи були виявлені П. Гальперініним і стали основою його теорії поетапного формування розумових дій [84]. При цьому основна зміна дії пов'язана з її формою, яка характеризує дію суб'єктивно, визначає рівень засвоєння її суб'єктом. Основними формами дії є матеріальна, мовна і розумова.

СРПД є ефективним засобом навчання майбутніх учителів, важливим фактором удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ. Отже, вона виконує загальні і специфічні (внутрішні) функції в навчальному процесі.

Формування механізмів будь-якої діяльності, в тому числі і саморегулятивної, і, відповідно, засвоєння знань, що забезпечують її здійснення, може бути успішним тільки за умови, що студент послідовно пройде всі етапи цього процесу. Спираючись на дослідження П. Гальперіна [84], ми “наповнили” новим змістом етапи формування механізмів розумових дій (мотиваційний, матеріальної дії, мовної дії, мовної дії “про себе”, розумової дії).

На першому етапі, мотиваційному, дія ще не виконується, але здійснюється створення схеми її орієнтовної основи, розкриття її змісту, аналіз умов виконання. На цьому етапі студент розробляє план дії (розв'язання задачі, обґрунтування методу навчання та ін.), визначає порядок її виконання, структуру і послідовність операцій. Він повинен зрозуміти логіку дії, визначити можливість її здійснення. Важливим завданням цього етапу є мотивація дії, яка може бути підсилена через залучення студентів до

процесу орієнтування, використання різних методів активізації, внесення у зміст дії професійної спрямованості тощо.

Необхідно відзначити, що для засвоєння змісту і способів діяльності, її необхідно виконувати самостійно. Це і передбачають наступні етапи (етап матеріальної дії, мовної дії, мовної дії “про себе”, етап розумової дії).

На етапі формування дії у матеріальній формі, дія здійснюється через розгортання усіх операцій, які до неї входять. Таким чином забезпечується можливість для студента засвоїти зміст дії, а для викладача – проконтролювати виконання кожної операції, яка входить у структуру дії. Мовна дія, як і матеріальна, повинна бути засвоєна у розгорнутій формі. На етапі мовної дії “про себе” студент промовляє весь процес розв’язання завдання, але здійснює це “про себе”, без зовнішнього вияву (у внутрішньому плані). На початку дія за основними характеристиками нічим не відрізняється від мовної, але потім швидко скорочується і автоматизується. Це свідчить про те, що формування дії переходить на п’ятий, заключний етап – етап розумової дії. Дія на цьому етапі стає недоступною для самоспостереження. Вона перетворюється у навичку.

Функціонування педагогічної діяльності передбачає конкретні дії вчителя у реальних ситуаціях, прийняття і реалізацію педагогічних рішень, розв’язування педагогічних задач.

У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення змісту поняття “*педагогічна ситуація*”: сукупність умов педагогічної дійсності, що утворилися в конкретний момент, зазвичай, у взаємодії учасників педагогічного процесу [230, 14]; об’єктивний стан конкретної педагогічної системи на певному проміжку часу [319]; фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості [313, 28-29]. Основою професійної поведінки педагога у будь-якій педагогічній ситуації є його активна суб’єктна позиція щодо її вирішення, а не пасивне пристосування до умов, що утворилися. А. Маркова радить учителю не

сприймати педагогічну ситуацію як неминучу реальність, до котрої потрібно пристосуватися, а прагнути зайняти в ній активну позицію щодо можливості її зміни [208, 14-15]. Для того, щоб подолати стан невизначеності, керувати процесом перетворення ситуації, необхідно її трансформувати у площину педагогічної задачі.

Оскільки діяльність учителя – це процес розв’язання великої кількості педагогічних задач різних типів, видів і рівнів, то її доцільно досліджувати в поняттях науки управління. Ураховуючи її загальні положення, В. Сластьонін вважає, що процес вирішення педагогічних задач проходить етапи діагностування (аналізу), прогнозування та планування педагогічних впливів як проектування їх результату, конструювання та реалізацію педагогічних дій, підсумки й оцінювання отриманих результатів та визначення нових педагогічних задач [308, 23].

Педагогічна задача – це виявлення суперечностей навчально-виховного процесу, в тому числі і педагогічної діяльності, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості; це педагогічна мета, обумовлена певними умовами [313, 28]. Таке розуміння сутності педагогічної задачі відображено у працях багатьох дослідників (І. Зязюн [248], Н. Кузьміна [174], Ю. Кулюткін [179], А. Маркова [208], Л. Спірін [319] та ін.).

Н. Кузьміна стверджує, що педагогічна діяльність є процесом вирішення незліченної кількості педагогічних задач, що підпорядковані меті формування особистості, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки [174].

На думку Н. Гузій, розв’язання педагогічних задач обумовлюється рефлексивною основою проходження всіх стадій та етапів цього процесу, функціонуванням різноманітних форм педагогічного мислення, сформованістю інтелектуальних умінь, що особливо стосується вихідного аналізу педагогічних ситуацій та аналізу результативності виробленого педагогічного рішення [99, 196].

Педагогічна задача спрямована на аналіз педагогічної ситуації і прийняття конкретного рішення. В. Загвязинський зазначає, що процес

пошуку і прийняття педагогічного рішення складний і багатоступеневий, вимагає дотримання логіки педагогічних дій, аналізу вихідного стану об'єкта, прогнозування, передбачення, цілепокладання, проектування та здійснення, а не одномоментного акту спалаху, осяяння. Водночас дослідник наголошує на важливій ролі інтуїції, підсвідомих моментів у пошуку і прийнятті педагогічного рішення [122].

Педагогічні уміння – здатність свідомо виконувати певні дії, здійснювати педагогічну діяльність, корегувати її результати на основі сформованих знань, навичок і досвіду. Вони є основною одиницею аналізу професійної поведінки вчителя і його педагогічної діяльності, якісною характеристикою вирішення педагогічних задач. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути спрямована на формування конкретних навчально-пізнавальних умінь: самоорганізації, самоаналізу, саморегуляції, самооцінки, самоконтролю. К. Платонов трактує вміння як здатність виконувати відповідну діяльність або дію в нових умовах на основі раніше засвоєних знань і навичок. В уміннях навички як засвоєні дії стають властивостями особистості, її здібностями до нових дій [268].

Результати дослідження проблеми формування педагогічних умінь знайшли відображення у працях В. Бондаря [59; 60], Н. Кузьміної [174], А. Маркової [205; 206; 208], К. Платонов [268], В. Сластьоніна [308], Л. Спіріна [319], О. Щербакова [376] та ін.

Важливими, на нашу думку, є висновки О. Абдулліної [1; 2] та Л. Спіріна [319] про наявність у педагогічних уміннях евристичних елементів, нестандартних дій. Вони наголошують на неможливості повної автоматизації і стереотипізації педагогічних умінь, їх заміни засвоєним на неусвідомленому рівні набором прийомів і способів дій. Частковій автоматизації підлягають лише певні організаційні педагогічні вміння й елементи педагогічної техніки.

У визначені сутності педагогічних умінь, динаміки і механізмів їх формування, співвідношення із педагогічними знаннями і навичками наше

дослідження ґрунтується на висновках і положеннях вищеназваних дослідників.

Навчання у вищій педагогічній школі передбачає не тільки засвоєння знань і одержання інформації про способи дій, але й застосування цих знань і оволодіння досвідом здійснення діяльності, що забезпечується використанням комплексу методів навчання, до яких належать: 1) організація і самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності (лекція, пояснення, розв'язування задач професійного змісту, виконання ІНДЗ, самостійна робота, письмове висловлювання, моделювання педагогічних процесів, написання звітів, есе); 2) стимулювання і мотивація учіння (створення ситуації успіху в діяльності, заохочування, стимулювання самостійної розумової діяльності тощо); самоконтролю (кредитно-модульний контроль). Вибір методів навчання обумовлюється вимогами до особистості майбутнього фахівця, метою професійної підготовки, структурою навчально-пізнавальної, самоаналітичної, саморегуляційної діяльності і забезпечує: поступове ускладнення мисленнєвих дій і операцій; постійний розвиток пізнавальних можливостей кожного студента; оптимальне поєднання методів навчання залежно від дидактичних, логічних і психологічних особливостей змісту навчального матеріалу, рівня знань, умінь і підготовленості студентів до самоаналітичної діяльності з метою розвитку їх продуктивного мислення; підвищення якості знань, умінь і навичок з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

§ 3.3. Зміст і напрями підготовки майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності

Розроблений зміст підготовки майбутнього вчителя до СРПД віддзеркалює вимоги суспільства до його особистих і професійних якостей і являє собою мету освітньої діяльності, що поставлена системою професійно-педагогічної підготовки фахівця. В умовах мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання вища педагогічна школа повинна готувати фахівця,

який володіє адаптивними здібностями, умінням адекватно реагувати на зміни, здатний до нестандартного мислення, творчості, відповідальності за наслідки своєї фахової діяльності. Стає очевидною необхідність введення випереджувальної підготовки фахівця до майбутнього в умовах, коли ця підготовка починається задовго до того, як формується це майбутнє [107].

Для розробки змісту підготовки студентів до досліджуваної діяльності велике значення має систематизація знань про структуру саморегуляції, її компоненти, технології з опорою на методологію пізнання.

Основою для розробки змісту підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, структури методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь були вимоги до вчителя, а також особливості його педагогічної діяльності. Відповідно до структури педагогічної діяльності в умінні здійснювати її саморегуляцію повинні бути відображені всі його компоненти на такому рівні, щоб унаслідок їх взаємодії у майбутніх фахівців формувалась готовність до СРПД.

Для прогнозування змісту підготовки студентів до досліджуваної діяльності важливим є відбір і створення логічних конструкцій наукових знань, які б могли бути інструментом самостійної навчально-пізнавальної діяльності, інструментом мислення взагалі і творчого зокрема, способом, який забезпечує перехід від фіксованих форм, рівнів і станів пізнавальної діяльності до більш високих. Це означає, що система наукових знань, які становлять основу підготовки до діяльності саморегуляції, повинна бути впорядкована і організована таким чином, щоб частина цих знань була зведена до єдиної логіки, в основі якої – процес здійснення педагогічної діяльності, її самоаналіз і саморегуляція.

Саморегуляція педагогічної діяльності вчителя є пізнавальною і підкоряється дії певних закономірностей, які треба розуміти, як залежності та зв'язки між дидактичним цілепокладанням і його здійсненням у конкретних рішеннях: залежність ефективності саморегуляційних процесів від рівня теоретико-методологічної, психолого-педагогічної і дидактико-технологічної

компетенції вчителя; залежність ефективності саморегуляційних процесів від урахування реальних навчальних можливостей учнів; залежність продуктивності навчальної роботи учнів від самоаналітичної і саморегуляційної компетентності вчителя.

Результати аналізу теорії і практики підготовки вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності свідчать, що її здійснення пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та закономірностей навчального процесу, які є одним із об'єктів саморегуляції педагогічної діяльності. Глибоке теоретичне пізнання вчителем процесу навчання (об'єкт регулювання) сприяє значному підвищенню ефективності діяльності саморегуляції. Таким чином, щоби здійснювати саморегуляцію педагогічної діяльності, а отже, і управління навчальним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях самоаналітичного і саморегуляційного процесу, виявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності з метою переведу її у більш високу якість. Зміст, форми і методи підготовки вчителів відображаються в характері їх педагогічної діяльності, технології її саморегуляції.

Проблема структурування наукових знань – важливий компонент дидактичних досліджень. На сучасному етапі розвитку дидактичної теорії здійснюються пошуки створення оптимальних структур навчальних предметів, окремих систем знань. У цьому напрямі напрацьована низка конструктивних і перспективних ідей: укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), виділення наукових теорій і їх структурних елементів (Б. Гершунський [85; 86]), згортання навчального матеріалу за допомогою опорних схем і сигналів (В. Шаталов [370]).

Щоб розв'язати завдання структурування навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін, необхідно попередньо охарактеризувати сутність наукових знань. На думку П. Копніна, знання як “необхідний елемент і передумова практичного ставлення людини до світу є процесом створення ідей, які цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну

реальність в формах її діяльності і які існують у вигляді певної мовної системи” [159, 26]. У цьому визначенні відображені важливі сторони знання: знання як відображення реального світу у свідомості людини, як ставлення суб’єкта до нього, як метод діяльності, як певна мовна і знакова система, що відображає реальну дійсність.

Знання виконують функції опису, пояснення, передбачення і перетворення, які взаємопов’язані і взаємообумовлені. Пояснення того чи іншого явища можна здійснити тільки на основі попереднього опису, а описати іноді неможливо без попереднього (пробного) перетворення. Пояснення іноді розпочинається з перетворення і завершується ним, тобто встановлюється закономірний характер зв’язків і відношень.

Загальновідомо, що обсяг змісту навчального матеріалу, в тому числі і дисциплін психолого-педагогічного циклу, надзвичайно великий. Теперішня структура навчального матеріалу така, що всередині її матеріал неможливо згорнути (можна лише скоротити або викинути). Студенти змушені весь обсяг навчального матеріалу зберігати в пам’яті. Часто навіть здібні студенти не в змозі поєднати весь матеріал в єдине ціле і підняти на рівень бачення окремих тем, розділів в їх взаємозв’язках. Майбутні вчителі часто не здатні оволодіти теоретичним баченням й осмисленням педагогічної реальності.

Як основу досліджуваної структури доцільно виділити теорію саморегуляції із урахуванням діяльнійшої теорії навчання. “Теорія, як стверджує Б. Коротяєв, – це система знань, яка описує і пояснює чітко окреслене коло явищ і яка вказує, як правильно керувати ними” [163, 19]. Теорія саморегуляції спрямована на те, щоб сформувані цілісне уявлення про компоненти саморегуляції, її структуру, принципи, зміст, закономірні зв’язки з іншими видами педагогічної діяльності.

Основними завданнями структурування системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь є:

1. Розробити структуру змісту навчального матеріалу (теорія саморегуляції і діяльнійша теорія навчання), яка була б найбільш

раціональною та економною з погляду її засвоєння, збереження в пам'яті студентів.

2. Віднайти спосіб “стискання” матеріалу, його згортання (системний підхід), щоб звільнити студентів від необхідності запам'ятовувати великий обсяг фактичного матеріалу.

3. Згрупувати і побудувати навчальний матеріал так, щоб у нього можна було ввести як необхідний елемент засвоєння апарат навчально-пізнавальної діяльності (цілепокладання, цілездійснення, самоаналіз результатів).

У процесі структурування навчального матеріалу ми керувалися принципом системності (виділення цілісних, відносно самостійних систем знань і їх структурних елементів); цілеспрямованості (послідовної реалізації вимог професійної підготовки); прогностичності (формування змісту освіти, що забезпечує здатність фахівця розв'язувати завдання діяльності, які можуть виникнути в майбутньому); технологічності (забезпечення безперервності і послідовності реалізації етапів підготовки); діагностичності (забезпечення можливості самооцінювання й самоаналізу рівня досягнень, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці і реалізованих на основі освітньо-професійних цілей); ранжування виділених систем та їх елементів; перервності і неперервності.

Результати системно-функціонального аналізу змісту педагогічної діяльності вчителя, структури наукових основ управління, вступу до педагогічної професії, педагогіки, психології, методики виховної роботи, педагогічних технологій, педагогічної практики дали змогу визначити підсистему методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь як основу для здійснення діяльності саморегуляції. Як основу побудови підсистем знань при визначенні складу дидактико-технологічних знань були: логіка і структура пізнавального циклу; основні компоненти теорії навчання; структура саморегуляції педагогічної діяльності. Названі чинники обслуговують системний самоаналіз процесу навчання і саморегуляцію педагогічної діяльності від постановки і прийняття

цілей і завдань, їх реалізації до одержання і оцінки їх результатів. У цю систему знань входили також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо саморегуляції педагогічної діяльності.

Вивчення кожного навчального предмета, що входить до плану професійно-педагогічної підготовки, було відповідне логіці переходу від навчально-пізнавальної до професійної діяльності. Отже, зміст навчальних дисциплін формувався з урахуванням цілей наукової галузі, вимог пізнавальної і професійної діяльності.

У процесі розробки системи знань враховано основні положення теорії пізнання про єдність теорії і практики, про співвідношення явища і причини, сутнісного та належного, загального, особливого й одиничного, діалектичну єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнання, об'єктивний внутрішній зв'язок між метою, процесом і результатом діяльності, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного, цілого і частини.

При розробці змісту дидактико-технологічного аспекту підготовки майбутніх учителів до саморегуляції професійної діяльності треба виходити, на нашу думку, з діяльнісного підходу до процесу навчання, а також спрямованості дидактичних знань на функції самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції.

У теорії саморегуляції виділено основні структурні елементи: педагогічні ідеї, поняття, закономірності, принципи і правила. Їх кількість обмежена критеріями необхідності і достатності. У структурі змісту психолого-педагогічних дисциплін є всі можливості для організації пізнавальної діяльності студентів щодо засвоєння теорії саморегуляції педагогічної діяльності на основі оптимального і динамічного поєднання репродукування і прогнозування як засобів формування в майбутніх учителів професійної компетентності і розвитку творчого потенціалу.

Для практичної реалізації цього положення необхідно створити таку систему знань і умінь, засвоєння яких передбачало би реалізацію важливих

функцій цих знань: відображувальну, при якій дидактичні знання сприймалися би як відображення практики організації навчально-виховного процесу; перетворювальну, смисл якої полягає в тому, щоб учитель був готовий активно впливати на практику навчання, підвищувати її ефективність і якість; пізнавальну, яка містить наукове дидактичне обґрунтування пізнавального процесу.

У розвитку знань і вмінь СРПД необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних і пізнавальних умінь, урахувати можливості міжпредметних впливів і зв'язків. Процес формування теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань і вмінь необхідно здійснювати поетапно, щоб у студентів поступово нагромаджувалися знання-розуміння (способи дій) і досвід індивідуального користування загальнонавчальними і спеціальними вміннями в різних умовах. Поєднання знань, умінь, ставлення і досвід є основою для формування в свідомості майбутнього вчителя узагальненого способу діяльності саморегуляції.

Групування теоретичних знань і практичних умінь на основі вищеназваних підходів дало змогу створити систему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь.

Методологічні знання

1. Гносеологічні основи навчального процесу.
2. Закони і категорії діалектики і їх виявлення в процесі навчання та педагогічної діяльності.
3. Закони і категорії діалектики та їх роль в навчально-пізнавальній діяльності.
4. Суперечності пізнавального процесу і рушійні сили процесу навчання.
5. Положення про двосторонній характер навчання, в якому функціонують два взаємозв'язаних процеси: викладання й учіння.

6. Процесуальний, динамічний характер навчання загалом, а також викладання та учіння як його основних компонентів.
7. Специфіка педагогічного об'єкта не вичерпується особливостями його складових елементів, а пов'язана, насамперед, із характером взаємодії між ними, типом зв'язків і відношень.
8. Теорії про розвиток особистості і можливості процесу навчання, професійної підготовки у становленні майбутнього фахівця.
9. Сутність та структура педагогічної діяльності.
10. Сутність процесів виховання, освіти і навчання учнів та студентів.
11. Державні документи про розвиток освітньої галузі.
12. Уявлення про цілісність і системний характер педагогічних явищ і процесів.
13. Самоаналіз і саморегуляція педагогічної діяльності як метод пізнання педагогічної реальності.

Загальнотеоретичні знання

1. Вимоги до особистості вчителя та його діяльності.
2. Професійна компетентність – основа професійного саморозвитку вчителя і саморегуляції його діяльності.
3. Принципи навчання як система дидактичних вимог до вибору і реалізації компонентів навчального процесу, його регулювання.
4. Особливості структури теорії навчання.
5. Структура процесу навчання, його функції.
6. Структура діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів.
7. Зміст освіти і його основні компоненти.
8. Забезпечення єдності теоретичного, емпіричного і практичного компонентів змісту навчального матеріалу в процесі навчання.
9. Підготовка вчителя до уроку, моделювання його змісту, самоаналіз результатів.
10. Теорія методів навчання – основа системного підходу до аналізу і регулювання педагогічної діяльності вчителя.

11. Психологічні особливості учнів різних вікових груп і їх урахування в процесі навчання.
12. Психологічні і педагогічні умови реалізації індивідуального і диференційованого підходів у процесі навчання.
13. Мотиви навчальної діяльності учнів.
14. Оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.
15. Теоретичні основи технології навчання, її основні компоненти.
16. Теоретичні основи технології педагогічної діяльності.
17. Самоаналіз і саморегуляція педагогічної діяльності як складові професійної компетенції вчителя.
18. Самоаналіз і саморегуляція педагогічної діяльності як спосіб розвитку творчого потенціалу вчителя.
19. Функції саморегуляції педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічні знання

1. Дидактична мета – системотвірний компонент структури цілісної педагогічної діяльності.
2. Функції дидактичних цілей.
3. Поняття мети і завдання діяльності у процесі навчання.
4. Мотивація діяльності.
5. Мета і результати діяльності.
6. Основи планування навчально-виховного процесу (тематичне, календарне, поурочне).
7. Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності учнів.
8. Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів.
9. Основні фактори розвитку компонентів саморегуляції педагогічної діяльності: мотивація, педагогічні здібності, компетентність, екзистенціональні спонукання, суб'єктний досвід, соціально-професійне середовище.

10.Форми вияву саморегуляції педагогічної діяльності: ситуативна – надситуативна, зовнішня – внутрішня, продуктивна – непродуктивна, потенційна – актуальна.

11.Рівні вияву саморегуляції педагогічної діяльності: елементарний, реконструктивний, творчий.

12.Саморегуляція діяльності та активність особистості.

13.Саморегуляція як вияв суб'єктності педагога.

14.Суб'єктивно прийнята мета як основний компонент, що визначає особливості саморегуляції діяльності.

15.Критерії і рівні готовності вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності.

16.Основні вимоги до організації контролю за процесом навчання.

Дидактико-технологічні знання

1. Теорія управління навчально-виховним процесом.

2. Принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість).

3. Основні компоненти педагогічної діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів.

4. Цикл педагогічної діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності і аналіз результатів.

5. Основи діагностики і планування професійної діяльності (тактичне і стратегічне) і навчально-виховного процесу (тематичне, поурочне).

6. Дидактико-регуляційні рішення вчителя.

7. Дидактичні знання і вміння у процесі управління навчанням.

8. Психологічні механізми діяльності саморегуляції.

9. Структура системи саморегуляції і її основні компоненти.

10.Педагогічне діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності педагогічної діяльності.

11.Моделювання і визначення умов нормального функціонування діяльності.

12. Програмування засобів і дій досягнення цілей діяльності.
13. Самоаналіз і самооцінка результатів педагогічної діяльності.
14. Критерії оцінки ефективності і якості роботи вчителя.
15. Педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції.

Основою здійснення СРПД є сформованість відповідних умінь. Уміння як здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Структура СРПД, результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики роботи вчителів дають змогу виділити групи вмінь, які забезпечують здійснення саморегуляційних дій.

Діагностико-прогностичні уміння

1. Діагностувати навчально-виховний процес, встановлювати причини його недостатнього функціонування.
2. Діагностувати зміст педагогічної діяльності, її основні компоненти.
3. Розробляти діагностичні програми самоспостереження, самоаналізу і самооцінки навчально-виховного процесу.
4. Співвідносити поставлену мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення.
5. Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності.
6. Здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів педагогічної діяльності.
7. Приймати обґрунтовані самоуправлінські рішення.
8. Зіставляти результати діяльності з критеріями успіху.
9. Обґрунтовувати ефективні форми і методи навчання, які характеризують діяльність вчителя й учнів.
10. Визначати перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, переводити її на більш високій, якісний рівень.

Самоаналітичні уміння

1. Аналізувати результати власної педагогічної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання (навчальні успіхи учнів, оцінка зі сторони представників дирекції школи, колег) та суб'єктивних відчуттів.

2. Сформулювати професійний ідеал, який би слугував еталоном для порівняння й оцінки власної діяльності та професійно-особистісних якостей.

3. Здійснювати вибір цілей самоаналізу і вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності (мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, змісту, засобів, результатів навчання).

4. Визначати ступінь досягнення на уроці освітніх, виховних і розвивальних цілей.

5. Визначати ступінь реалізації принципів навчання як основи його управління.

6. Оцінювати правильність вибору засобів досягнення цілей навчання, уроку і педагогічної діяльності: а) змісту навчального матеріалу; б) методів, прийомів і форм навчання; в) наочно-технічного обладнання.

7. Визначати якість знань, умінь і навичок учнів, рівень сформованості загальних навчальних умінь.

8. Здійснювати самоаналіз на всіх етапах процесу педагогічної діяльності: під час проектування (планування); у процесі навчання; після його здійснення (ретроспективний аналіз).

9. Встановлювати причини недостатнього функціонування педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Саморегуляційні уміння

1. Усвідомлювати внутрішню альтернативність педагогічних рішень.

2. Узгоджувати індивідуальні можливості вчителя з вимогами професійної діяльності.

3. Визначати і корегувати ланки психічної саморегуляції на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення.

4. Усвідомлювати свої стани і завдання діяльності.

5. Обґрунтовувати способи перетворення вихідної ситуації, оцінювати одержані результати, вносити корективи у власні дії.
6. Встановлювати взаємодію між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, регулювати їх.
7. Узагальнювати інформацію про успішність діяльності на основі її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв.
8. Переформулювати задану мету і завдання діяльності у суб'єктивні поняття і уявлення.
9. Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності.
10. Економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій із вирішення завдань діяльності.
11. Планувати і програмувати свої дії відповідно до мети педагогічної діяльності і процесу навчання.
12. Самостійно здійснювати необхідні зміни у своїй діяльності.

Реалізація кожного компонента СРПД здійснюється на основі вищеназваних груп умінь. Окрім цього, функціонування мислительної діяльності забезпечують інтелектуальні вміння: аналіз і синтез, конкретизація, порівняння, доведення і спростування, узагальнення і систематизація, моделювання. Визначені групи умінь у процесі професійного становлення поглиблюються і розширюються за змістом і спрямованістю.

Розроблена і апробована на практиці система теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь є орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до досліджуваного феномену і одержала свій розвиток в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, стала основою самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців.

Висновки до III розділу

1. Результати аналізу теорії і практики навчання і виховання майбутнього вчителя дали змогу обґрунтувати концепцію його підготовки до

СРПД у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів. Визначено, що СРПД – універсальна характеристика педагогічної діяльності, що виявляється в різних формах активності; системне особистісне утворення, яке характеризує міру оволодіння технологією самоорганізації педагогічної діяльності, розвиток суб'єктної позиції вчителя, вибірково взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем, психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування системи СРПД обумовлені індивідуальними, психофізіологічними, віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Основними факторами, що зумовлюють необхідність підготовки майбутнього вчителя до СРПД, є: соціально-професійний (зміни у суспільній свідомості, нові цінності в освітній галузі), теоретичний (необхідність розробки теоретичних і методичних основ ступеневого навчання, формування професійних компетенцій) і практичний (поява нових форм та інноваційних методів навчання і виховання).

Розроблена концепція реалізується в навчальному процесі через дотримання вимог загальнодидактичних і специфічних принципів навчання, які регулюють процес реалізації педагогічних законів і обумовлюють вимоги до основних компонентів процесу навчання: мети, завдань, змісту, форм, методів і результатів.

2. Розроблено і теоретично обґрунтовано модель системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД. Методологічною основою моделювання процесу підготовки стали такі дидактичні ідеї: суб'єктності, унікальності внутрішнього світу людини, синергетичності, аксіологічності, адекватності інформаційно-змістової моделі навчання, професійної спрямованості студентів, цілісності фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності охоплює її теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних (функціональних) компонентів. Доведено, що формування готовності

майбутнього фахівця як мети і результату його професійно-педагогічної підготовки є складним, динамічним процесом. Творчий рівень готовності є кінцевим результатом реалізації цієї системи. Модель системи підготовки відображає функціональну взаємодію основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), принципи, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи, які забезпечують формування особистісних якостей майбутнього фахівця (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та вмінь.

Під педагогічною системою підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності в умовах навчання у вищому навчальному закладі ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують цілеспрямований і послідовний вплив на студентів змісту, форм, методів, психолого-педагогічних умов навчально-виховної роботи, спрямованих на формування особистісних якостей (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та умінь самоаналізу, саморегуляції змісту і результатів педагогічної діяльності. Розроблена система передбачає формування мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності, спрямованих на діагностико-прогностичну, самоаналітичну і саморегуляційну діяльність, і включає в себе вихідні цілі, зміст, методи і засоби організації навчання студентів в досліджуваній діяльності. Вона є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителя, володіючи при цьому певною цілісністю.

Система формування у майбутнього вчителя саморегуляції педагогічної діяльності передбачає: чітке визначення цілей професійно-педагогічної підготовки через внутрішні процеси особистісного, інтелектуального та емоційного розвитку студентів, через їх навчальну діяльність і її результати; інформаційно-технологічне забезпечення процесу навчання; самоаналітичну спрямованість дисциплін психолого-педагогічного циклу; розробку тестових форм контролю і технологій навчання з використанням проблемних і дослідницьких методів, різних форм аудиторної

та позааудиторної роботи зі студентами; наближення навчання студентів до умов їх майбутньої професійної діяльності.

3. Обґрунтовано, що формування системи наукових знань, які становлять основу підготовки до діяльності саморегуляції, пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та закономірностей навчально-виховного процесу, які є одним з основних об'єктів самоаналітичної і саморегуляційної діяльності. Глибоке теоретичне пізнання вчителем процесу навчання (об'єкт регулювання) сприяє значному підвищенню ефективності діяльності саморегуляції. Таким чином, щоби здійснювати саморегуляцію педагогічної діяльності, а отже, і управління навчальним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях самоаналітичного і саморегуляційного процесу, виявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності з метою переведу її у більш високу якість. Зміст, форми і методи підготовки вчителів відображаються в характері їх педагогічної діяльності, технології її саморегуляції.

Результати системно-функціонального аналізу педагогічної діяльності вчителя, структури наукових основ управління, педагогіки, психології, педагогічних технологій дали змогу визначити підсистему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь як основу для здійснення діяльності саморегуляції. Основою побудови підсистем знань и визначення складу дидактико-технологічних знань є: ланки пізнавального циклу; основні компоненти теорії навчання; структура саморегуляції педагогічної діяльності. Названі чинники обслуговують системний самоаналіз процесу навчання і саморегуляцію педагогічної діяльності від постановки і прийняття цілей і завдань, їх реалізації до одержання і оцінки їх результатів. У цю систему знань входять також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо її вдосконалення.

РОЗДІЛ ІV.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливе теоретичне і практичне значення має наукове обґрунтування і дослідна перевірка інтерактивної технології навчання студентів, яка б сприяла самосвітнім процесам, саморозвитку і професійному самовдосконаленню на перспективу, надавала б можливість здобути кваліфікацію відповідно до вимог ринку праці. Крім цього, інтерактивна технологія повинна створити умови для формування компонентів самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів. Водночас, інтерактивна технологія передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників навчання. Інтеракція здійснюється тільки у формі суб'єкт-суб'єктних взаємодій. В умовах цієї технології змінюються функції викладача: він стає координатором, консультантом, організатором процесу навчання.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і таким чином забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату навчальної діяльності не можуть забезпечити його чіткого прогнозування і моделювання.

Важливими завданнями психолого-педагогічної підготовки студентів в умовах інтерактивної технології навчання є забезпечення якісної освіти, її особистісної орієнтації, створення умов для оновлення змісту і форм

організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Для реалізації інтерактивної технології доцільно дотримуватися вимог загальнодидактичних (послідовності та систематичності; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової і організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності).

Серед основних характеристик (критеріїв) технологій навчання найбільш важливими є такі: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їх освітнім можливостям. Часто серед різних ознак як інваріантну виділяють закономірності технології. Таким чином, технологія навчання – упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату.

У педагогічній літературі поняття “технологія” використовують у таких значеннях: 1) як синонім понять “методика” чи “форма організація навчання” (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); 2) як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) як сукупність і послідовність методів і процесів, які дають змогу одержати запланований

результат. У першому і другому значенні використання поняття “технологія” не конкретизує процесу навчання, призводить до мовної плутанини. Тільки у третьому значенні зазначене вище поняття зберігає основний смисл, суть якого полягає в попередньому визначенні діагностичної цілі і засобів її реалізації.

У дослідженні ми оперуємо поняттям “технологія підготовки”, предметом якої є створення систем навчання і професійної підготовки. Розуміння сутності технологічного процесу і наявність різних підходів до його визначення вимагає знайти узагальнену інваріантну ознаку технології підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

§ 4.1. Організація і зміст дослідно-експериментальної роботи

У процесі розробки технології підготовки майбутнього вчителя до СРПД ми виходили з теоретичних розробок її сутності і структури, закономірностей розвитку і функціонування; науково-експериментальних досліджень особливостей професійної самосвідомості вчителів і підходів до її цілеспрямованого формування; аналізу практики підготовки вчителів, а також з уявлення про те, що формування готовності до СРПД – процес керований.

Таким чином, формування готовності до СРПД як керований процес передбачає сукупність послідовних дій суб'єктів підготовки для забезпечення переведення майбутнього фахівця в новий якісний стан для професійного саморозвитку.

Основною метою підготовки студентів до вказаного виду діяльності є формування їх готовності до здійснення саморегуляції навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності, психологічної підготовки, педагогічного самовдосконалення. Така готовність передбачає наявність педагогічно важливих особистісних якостей, розвиток діагностико-прогностичних, конструктивних, самоаналітичних, саморегуляційних умінь і навичок.

До основних завдань, що реалізували мету підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, належали такі:

- розвиток самосвідомості, активності і самостійності у навчально-пізнавальній діяльності;
- виявлення суб'єктивних причин невдач у педагогічній діяльності на основі самоаналізу і самооцінки її окремих і загальних результатів;
- забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи дидактико-технологічних знань і вмінь, які сприяють здійсненню саморегуляції педагогічної діяльності;
- формування і розвиток у студентів професійних якостей особистості і методологічної, інформаційної і технологічної компетенції;
- активізація педагогічного самовдосконалення майбутніх учителів (самосвідомості).

Загальну мету і завдання підготовки студентів було реалізовано, з одного боку, через зміст навчальних програм, дидактичні та методичні матеріали, засоби навчання, а з другого – через дії викладачів і навчально-пізнавальну діяльність студентів. Крім цього, реалізація мети і завдань можлива лише тоді, коли майбутні вчителі їх усвідомлюють і займають активну особистісну позицію.

Експериментальна робота здійснювалася протягом 5 років на масиві дванадцяти експериментальних та одинадцяти контрольних груп студентів I-V курсів факультету фізичного виховання, індустріально-педагогічного, історичного, музично-педагогічного і філологічного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету, Кам'янець-Подільського державного університету. Ця робота охопила діяльність студентів з I курсу, коли вони мали можливість вивчати окремі питання теорії і технології саморегуляції педагогічної діяльності, професійної самореалізації, здійснювати самоаналіз результатів навчальної і педагогічної діяльності.

В експериментальній роботі було передбачено реалізацію двох освітніх траєкторій. Перша являла собою організацію роботи професорсько-викладацького складу психолого-педагогічних кафедр, викладачі яких були залучені до роботи методологічного семінару “Саморегуляція педагогічної діяльності як складова професійної компетенції вчителя”, що діяв протягом 2001-2004 рр. На другому напрямі передбачено залучення студентів до поглибленого вивчення психолого-педагогічних дисциплін в аспекті підготовки до СРПД.

Для формування у викладачів і студентів теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань використано ідеї теорії саморозвитку педагога, що відображені в концепціях: професіоналізму особистості та діяльності педагога (О. Бодальов [54; 55], Н. Гузій [99], Н. Кузьміна [174; 175; 176], О. Пехота [265], Р. Хмельюк [345]); рефлексивної самоорганізації педагогічного мислення і педагогічної діяльності (О. Конопкін [156; 157], Ю. Кулюткін [179], Ю. Міславський [220], Г. Щедровицький [374; 375]). На основі ідей комплексності, системності, суб’єктності, інваріантності, аксіологічності, гуманізму педагогів і психологів підводили до розуміння студента не як об’єкта прямих педагогічних впливів, а як суб’єкта власного професійного саморозвитку. На основі ідей педагогічної акмеології поряд із засвоєнням нових знань ми спонукали викладачів до осмислення особливостей індивідуального стилю діяльності, власної науково-педагогічної біографії, проблем і перспектив особистісно-професійного розвитку.

У логіці роботи методологічного семінару передбачено перехід до розгляду практичних питань, що розкривають способи реалізації нових освітніх інноваційних технологій навчання студентів, особливо технологій педагогічної підтримки професійного самопізнання. Так, декілька засідань методологічного семінару було присвячено темі “Практичні аспекти саморегуляції педагогічної діяльності вчителя”. У процесі обговорення цієї теми особлива увага була приділена розробці евристичних програм

саморегуляції педагогічної діяльності, використанню інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання.

Результати роботи методологічного семінару були обговорені під час проведення круглого столу з теми “Саморегуляція як критерій ефективності педагогічної діяльності вчителя”.

У другому напрямі експериментальної роботи передбачено формування у студентів дидактико-технологічних знань під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і педагогічної практики. Основою стратегії навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів була їх власна ініціатива у визначенні змісту, темпу і форм організації самостійної роботи, ураховуючи потреби інших суб’єктів навчально-виховного процесу. Засвоєння змісту психолого-педагогічних дисциплін було спрямоване на розуміння сутності управлінського аспекту педагогічної діяльності вчителя в умовах особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання учнів. На конкретних педагогічних прикладах, що були продемонстровані під час практичних занять, виявлено сутність педагогічної діяльності як специфічного виду соціального управління; підкреслено наявність у ній двох підструктур (діяльність вчителя, діяльність учня як суб’єктів цілісного навчально-виховного процесу). Кожній з них властивий власний механізм самоуправління, в основі якого – рефлексивні дії. Ураховуючи складну структуру педагогічної діяльності і її саморегуляції, зміст психолого-педагогічних дисциплін доповнено теоретико-методологічними і дидактико-технологічними знаннями.

Зміст лекцій, семінарських і лабораторних занять з психолого-педагогічних дисциплін (в експериментальних групах) цілісно відображав навчально-виховний процес, що забезпечило можливість аналізувати його з позицій системного підходу: виділяти основні компоненти і встановлювати взаємозв’язки між ними.

Так, під час вивчення тем “Педагогічна діяльність і особистість педагога”, “Вимоги до особистості вчителя”, “Організація професійного самовиховання майбутніх педагогів” з курсу “Вступ до педагогічної

професії” основну увагу приділено формуванню у студентів знань про основні функції педагогічної діяльності; причини її недостатнього функціонування; труднощі, зумовлені її зовнішніми і внутрішніми умовами; основні вимоги до вчителя; особливості рефлексивних механізмів самоуправління; план і програму самовиховання як систему цілей виховання. Результатом експериментальної роботи була самостійна розробка індивідуальних програм самонавчання і самовиховання, самооцінки навчальних досягнень; розширення самостійності навчально-пізнавальної діяльності студентів та ін.

Під час вивчення тем “Розвиток, формування, соціалізація і виховання особистості”, “Мета виховання”, “Процес навчання, його структура”, “Технологія цілісного педагогічного процесу”, “Організаційні форми і системи навчання”, “Технології навчання”, “Інноваційна діяльність у системі освіти” з курсу “Педагогіка” особлива увага була приділена питанням взаємозв’язку психолого-педагогічних категорій, які є способами свідомого оперування в мисленні під час самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності; визначення діяльності як умови розвитку особистості; ролі активності особистості в її самоформуванні; мети як системотвірного компонента педагогічної діяльності; прогнозування, проектування, регулювання педагогічного процесу; сутності навчання як системи взаємопов’язаних діяльностей викладання й учіння; самоаналізу і самооцінки уроку, саморегуляції педагогічної діяльності в процесі підготовки і проведення уроку; інноваційної спрямованості педагогічної діяльності та ін.

Особлива увага була приділена системному підходу до СРПД. Системне розкриття компонентів дидактичної теорії сприяло формуванню у студентів системи дидактичних знань у їх детермінованих зв’язках і взаємозалежностях. Наголошено було, що педагогічна діяльність має цілі і завдання, зміст, методи і способи організації, результати. Всі ці елементи являють собою єдине ціле, тобто систему. При цьому вони виступають основними об’єктами самоаналізу і саморегуляції.

На лабораторно-практичних заняттях за участі студентів було розроблено евристичні програми, які були матеріальною основою для усвідомлення елементів дидактичної теорії в системі. Розглянуто діалектику процесів самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності.

Засвоєння теоретичного матеріалу поєднувалося з виконанням ІНДЗ. Завдання були розраховані на всі лекції і лабораторно-практичні заняття та передбачали мету: засвоїти зв'язки і співвідношення між дидактичними категоріями і поняттями, сформулювати вміння теоретично осмислювати діяльність навчання на уроці. У комплексі завдань передбачалося озброїти студентів такими процедурами:

1. Сформулювати, керуючись конкретною темою уроку, його дидактичну мету, трансформувати її у суб'єктивні уявлення.

2. Розчленити дидактичну мету уроку на її складові (навчальні завдання) для кожного етапу уроку, виділити умови, найбільш оптимальні з погляду досягнення мети діяльності.

3. Здійснити структурування змісту конкретного навчального матеріалу відповідно до дидактичної цілі і завдань уроку.

4. Здійснити вибір методів навчання, урахувавши кількість і якість навчальних завдань, ступінь складності матеріалу, реальні навчальні можливості учнів.

5. Визначити залежність вибору і поєднання форм організації пізнавальної діяльності від завдань навчання і виховання, характеру навчального матеріалу.

6. Встановити ступінь узгодженості (взаємодії) основних компонентів навчально-виховного процесу, здійснити необхідні зміни у педагогічній діяльності.

7. Визначити основні об'єкти педагогічної діяльності, які відображають її цільові, змістові, операційні і результативні сторони і які є об'єктами саморегуляції.

8. Розробити стратегічні і тактичні цілі педагогічної діяльності і процесу навчання.

9. Визначити основні показники результативності викладання й учіння.

10. Визначити основні засоби організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці.

11. Змоделювати оптимальні умови розвитку педагогічного процесу і педагогічної діяльності.

12. Виявити внутрішні резерви підвищення якості викладання, рівня знань учнів.

13. Розробити програму дій і конкретних рекомендацій за результатами самоаналізу педагогічної діяльності на уроці.

Запропонований комплекс завдань сприяв формуванню в майбутніх учителів системного підходу до самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, уміння оперувати в мисленні конкретними дидактичними категоріями.

Під час вивчення тем “Розвиток психіки і свідомості”, “Діяльність”, “Особистість”, “Мислення”, “Особистість і професія” з курсу “Загальної психології” розкрито сутність діяльності як важливої умови психічного саморозвитку особистості, її здібностей. Аналіз функцій психічної діяльності (орієнтовної, виконавської, контрольної) дав змогу виявити їх особливості у регуляції всіх виявів життєдіяльності людини. Закцентовано увагу на тому, що за результатами розрізняють репродуктивну і творчу діяльність. У кожному з цих видів по різному співвідносяться наслідувальність і самостійність, об’єктивна і суб’єктивна новизна та оригінальність. При визначенні структури особистості було враховано, що вона – саморегульована, динамічна система неперервно взаємодіючих між собою властивостей, відношень і дій, що формуються в процесі онтогенезу людини. Такий підхід до вивчення особистості як в статиці, так і в динаміці її життєдіяльності забезпечує можливість пізнати мотиви діяльності вчителя, особливості його індивідуального стилю, перспективи професійного саморозвитку, рефлексивні механізми самоуправління.

У процесі підготовки і проведення педагогічних практик основну увагу було сконцентровано на усвідомленні студентами сутності елементів

самоуправління, самоорганізації педагогічної діяльності. Це досяглося за допомогою самостійного вибору індивідуально-дослідних завдань практики, регламентування часу їх виконання; навчальних матеріалів, засобів і методів навчання; вибору партнерів для парної і групової роботи; самоаналізу результатів практики, підведення підсумків та ін.

Зазначені вище навчальні дисципліни і теми, що передбачені навчальним планом, є достатніми для повноцінного формування у студентів готовності до СРПД. Але досягти цього важливого освітнього результату можливо лише через реалізацію відповідної технології і комплексу психолого-педагогічних умов підготовки, а також адекватних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз змісту та організаційних форм навчання майбутніх учителів на різних етапах їх підготовки, вивчення рівнів мотиваційної, теоретичної, практичної готовності студентів-випускників до здійснення діяльності саморегуляції дали змогу визначити і описати вдосконалену структуру підготовки фахівців, розкрити систему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь, виділити етапи експериментальної роботи. Ці етапи пов'язані з послідовністю формування досвіду педагогічної діяльності студентів, відображають логіку процесу навчання: мотивацію усвідомлення цілей і завдань, актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, організацію вивчення теоретичного і практичного навчально-інформаційних блоків, самоаналіз одержаних результатів, їх зіставлення з передбачуваними.

На основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту були визначені основні напрями роботи зі студентами, що передбачали реалізацію поетапної методики.

Перший етап – *орієнтаційний* – (I-II курси) передбачав актуалізацію знань, включення в систему психолого-педагогічних знань нових понять і визначень, що відображають сутність, структуру, функції саморегуляції педагогічної діяльності, критерії і рівні її сформованості, виконання завдань самостійного аналізу теорії і практики навчання. Ці питання органічно були

вплетені у зміст лекцій і практичних занять зі вступу до професійної діяльності, педагогіки, психології, вікової та педагогічної психології.

II етап – *навчально-моделювальний* – (III курс) передбачав створення діагностично-прогностичних програм самоорганізації і самоаналізу особистісного розвитку. Водночас у процесі вивчення освітніх технологій, методики виховної роботи, педагогічної майстерності здійснювалась систематизація знань про основні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності, усебічний аналіз їх моделей, узагальнення знань про компоненти процесу навчання та основні види і форми вияву діяльності саморегуляції. У процесі лабораторно-практичних занять здійснювалася активізація рефлексивних, самоаналітичних і саморегуляційних процесів, формувався первинний досвід самоаналітичної, самооцінної діяльності, а також механізми регуляції педагогічної діяльності.

III етап – *результативно-корекційний* – (IV-V курси) передбачав використання програм саморегуляції педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики, в “живих” ситуаціях навчального процесу, безпосередньої професійної діяльності, корекцію сформованих способів і дій, розв’язування завдань професійного змісту. Цей етап також містить обговорення результатів самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності.

Кожний із зазначених вище етапів містив у собі як аналітичні, так і конструктивні процеси.

Організація діяльності саморегуляції найбільш ефективна за умови врахування в ній викладачем двох взаємозв’язаних підсистем: педагогічного регулювання і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студента. Виходячи із сутності процесу навчання як процесу суб’єкт-суб’єктної діяльності, рівноправними членами якої є педагог-викладач і студент, передбачено різну питому вагу педагогічного регулювання і саморегуляції навчальної діяльності на різних етапах навчання. Якщо на початковому етапі домінувало педагогічне регулювання, яке, зокрема, реалізовувало функції цілеспрямованого стимулювання саморегуляції навчальної діяльності, то на

наступних етапах навчання суттєво зростала роль саморегуляції, а однією з основних функцій педагогічного регулювання стало одержання інформації, необхідної для відповідної корекції навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Під час формування системи дидактико-технологічних знань із саморегуляції педагогічної діяльності враховано логіку і структуру процесу навчання і педагогічної діяльності: від знань цілей і мотивів професійної діяльності до її змісту, методів та результатів.

У системі підготовки майбутнього вчителя до СРПД передбачено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів: цільового, змістового, процесуального і результативного.

Цільовий компонент забезпечував:

а) озброєння студентів теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і дидактико-технологічними знаннями і формування діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь;

б) формування умінь розробляти програми самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності.

Цільовий компонент конкретизовано через розв'язання таких завдань під час занять теоретичного характеру:

1. Забезпечити засвоєння теоретико-методологічних основ теорії саморегуляції педагогічної діяльності, визначити її структуру і функції.

2. Обґрунтувати технологію самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності; охарактеризувати погляди відомих педагогів-класиків на проблему професійного саморозвитку вчителя.

3. Сформулювати уявлення про понятійний апарат саморегуляції педагогічної діяльності, фактори, що забезпечують розвиток її механізмів, критерії сформованості, рівні вияву.

4. Забезпечити засвоєння прийомів, методів, засобів системного самоаналізу педагогічної діяльності як основного механізму її саморегуляції.

5. Озброїти студентів програмами самоаналізу, саморегуляції педагогічної діяльності.

Змістовий компонент передбачав відбір і розташування в часі і дидактичному просторі необхідних блоків, оновленого змісту, форм і методів навчання, обґрунтування системи дидактико-технологічних знань і умінь як основи для визначення змісту підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

Цією системою передбачено такі компоненти знань:

1. Основні поняття і положення дидактичної теорії.
2. Основні елементи теорії пізнання і їх творча трансформація в практику системного підходу до здійснення педагогічної діяльності і самоаналізу її результатів.
3. Основні компоненти структури саморегуляції педагогічної діяльності.

Засвоюючи методологічні знання, майбутні вчителі оволодівали методами пізнання педагогічної реальності, власної професійної діяльності, психічних процесів, теоретичною спадщиною засновників педагогіки, розвивали діалектичне мислення, яке функціонує за допомогою основних понять і категорій діалектики, формували готовність реалізовувати ідеї і положення дидактики у власній діяльності.

Засвоєння теоретичних знань з педагогіки і психології сприяло формуванню наукових уявлень про процес навчання: сутність навчання, його закономірності, принципи, зміст, форми і методи навчання. Теоретичні знання ставали способом теоретичної і практичної діяльності щодо професійного самовдосконалення, саморегуляції педагогічної діяльності.

Оволодіння дидактико-технологічними знаннями забезпечувало можливість успішно оволодівати основами виконання різних процедур пошуку, вибору і прийняття педагогічного рішення, діагностувати навчальний процес, регулювати власну пізнавальну діяльність; оцінювати результати власної праці; прогнозувати розвиток об'єктів педагогічного аналізу, здобувати і вдосконалювати досвід самопізнання і пізнання педагогічного процесу.

Функціональна спрямованість дидактичних знань підсилювалася завдяки пізнавальній групі знань, які засвоювалися під час занять з питань науково-педагогічних досліджень, наукових основ пізнання. В реальному процесі оволодіння навчальним матеріалом всі перераховані групи знань по-різному взаємодіють. Під час одних занять домінувала одна група знань, під час інших вона була ілюстрацією, під час третіх – всі групи “зливалися” в інтегративні дидактико-аналітичні знання, які потім трансформувалися у спосіб саморегулятивної діяльності.

Отже, знання теорії навчання, технології його побудови були основною умовою ефективного самоаналізу і саморегуляції власної педагогічної діяльності. Експериментальна робота виконувала інтегративну функцію в процесі підготовки фахівців і сприяла синтезу знань психолого-педагогічних дисциплін і теорії саморегуляції педагогічної діяльності.

Процесуальний компонент.

Його зміст було реалізовано в різних організаційних формах: лекції, практичні заняття, лабораторно-практичні, ІНДЗ, контрольні роботи, тестові завдання, самостійна робота з матеріалами інтерактивних дидактичних комплексів. Провідними методами були метод створення програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, моделювання навчально-виховних процесів і педагогічної діяльності, аналіз реальних професійних ситуацій, рольові та імітаційні ігри. На практичних заняттях ефективними були такі види і форми роботи: захист індивідуального проекту, парна і групова розробка фрагментів уроку з обговоренням і корекцією, аналіз уроків у школі, аналіз навчальних програм та шкільних підручників, організаційно-діяльнісна гра.

Індивідуальна робота студента була методом і формою організації навчального процесу, у якій передбачено створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Індивідуальні заняття проводилися під керівництвом викладачів у позааудиторний час, урахуваючи потреби і можливості студента.

Організацію та проведення індивідуальних занять здійснювали найбільш кваліфіковані викладачі. Індивідуальні заняття на молодших курсах були спрямовані здебільшого на поглиблене вивчення студентами окремих тем, розділів, навчальних дисциплін, на старших курсах вони мали науково-дослідний характер і передбачали безпосередню участь студента у виконанні наукових досліджень та інших творчих завдань.

Серед основних форм індивідуальної роботи доцільними були: консультації, індивідуальні навчально-дослідні завдання (створення конспектів, написання рефератів, складання і розв'язування задач, розробка моделей явищ і процесів, опис будови, властивостей, функцій явищ тощо, анотація додаткової літератури, розробка і розв'язування тестових завдань, розробка поурочних планів і конспектів уроків).

Одним з найбільш важливих засобів підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності були індивідуальні навчально-дослідні завдання. При їх розробці ми виходили з таких положень: 1) всі види завдань повинні сприяти активній мислительній діяльності і бути максимально наближеними до майбутньої педагогічної діяльності; 2) повинні формувати систему діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь; 3) повинні поступово ускладнюватися; 4) зміст завдань повинен відображати зв'язки методологічних, загально-теоретичних і дидактико-технологічних знань.

Приклади ІНДЗ, які виконували студенти експериментальних і контрольних груп подано в додатках (див. дод. В).

Для формування компонентів саморегуляції педагогічної діяльності, побудованих на системній основі, було здійснено:

1) порівняльний аналіз складу елементів теорії діяльності, процесу навчання і уроку як форми вияву окремої ланки процесу навчання і на цій основі виявлення постійно повторювальних елементів, які утворюють структуру узагальненої дидактичної моделі, з опорою на яку стало можливим організувати системне засвоєння теоретичних знань, озброїти студентів програмами евристичного типу з системного самоаналізу уроку загалом і

його окремих компонентів зокрема, забезпечити формування особистісних професійних якостей через формування навчально-пізнавальної діяльності;

2) розробку основних етапів формування дидактико-технологічних знань і вмінь;

3) аналіз ефективності методів навчання як системотвірної категорії, сутність якої зводиться до взаємозалежностей цілі, засобу і результатів навчання;

4) розробку евристичних програм саморегуляції педагогічної діяльності;

5) діагностування процесу навчання і педагогічної діяльності з наступним прийняттям педагогічного рішення з її регулювання.

На етапі формування дидактичних категорій і понять, які становлять основу, ядро дидактичних знань, вирішувалися такі навчальні завдання:

1) здійснити актуалізацію сутнісних ознак психолого-педагогічних категорій і понять і при необхідності доповнити їх новими; 2) забезпечити засвоєння сучасних визначень категорій і понять і включити їх в активний фонд психолого-педагогічних знань; 3) визначити місце кожної категорії і поняття в їх системі і озброїти знаннями про зв'язки між ними як основи системного підходу до самоаналізу педагогічних явищ і процесів. Ці завдання вирішувалися у формах теоретичних занять (лекції). Особливе місце в нашому експерименті із засвоєння дидактичних знань відводилося лекції на тему “Система дидактичних категорій” і практичному заняттю “Логіка і методи навчально-пізнавальної діяльності”, на яких формувалося розуміння того, що: 1) категорії – це найбільш загальні фундаментальні поняття, які відображають суттєві властивості і відношення явищ дійсності і пізнання; 2) всі категорії педагогіки знаходяться в діалектичному зв'язку, виконують гносеологічну, логічну і світоглядну функції, є способом свідомого оперування ними в мисленні (відображення педагогічних явищ у свідомості); 3) причиною того, що майбутній учитель не може прийняти правильного педагогічного рішення, є формальне оволодіння сутністю дидактичних категорій і понять.

На другому етапі формування дидактико-технологічних знань вирішувалися такі навчальні завдання: 1) усвідомити положення про те, що кожне педагогічне явище має зовнішню (формальну) і внутрішню (змістову) сторони; 2) осмислити діалектичну єдність суттєвих сторін педагогічних явищ; 3) засвоїти знання про те, що зміна змісту явища об'єктивно зумовлює необхідність вдосконалення її зовнішньої форми вияву і навпаки; 4) забезпечити розуміння того, що в процесі вдосконалення педагогічних явищ провідним є внутрішня, змістова сторона, яка повинна знаходитися в центрі уваги під час самоаналізу педагогічної діяльності, визначення перспектив розвитку.

У зв'язку із розв'язанням першого завдання під час лекційних і практичних занять з педагогіки для забезпечення засвоєння знань про різні компоненти теорії навчання ми прагнули показати, що за останній час посилилася увага вчених до розкриття внутрішніх змістових сторін процесу навчання. Якість і ефективність педагогічного рішення насамперед пов'язані з цією стороною роботи вчителя. Наприклад, при виборі методу навчання майбутній вчитель продовжує керуватися формальним підходом до цього багатостороннього педагогічного явища. При побудові уроку, його організації основна увага звертається на його тип, зовнішню структуру тощо.

Щоб змінити ці погляди, було спрямовано увагу студентів на всебічний аналіз процесу навчання, формування знань про сутність проблемності в навчанні, що розкриває його внутрішні, глибинні процеси. Зверталась увага на те, що ефективність уроку оцінюється не за його емоційними ознаками, багатоманіттю форм і методів навчання, використанню сучасних технічних засобів, а за кінцевим результатом: якістю знань і умінь, ставленням учнів до учіння, виховним і розвивальним потенціалом навчально-виховного процесу тощо. При цьому підкреслювалося, що важливою умовою ефективності кожного уроку є врахування і реалізація оптимальної взаємодії цілі, засобу і результату навчання, особистісних структур учителя. Будь-які засоби виправдовують цілі, якщо вони правильно конкретизовані. Завдання уроку

знаходять своє відображення в реальних його результатах, новоутвореннях психічних якостей.

На третьому етапі здійснювалося формування умінь оперувати категоріями і поняттями у процесі моделювання й аналізу змісту і результатів педагогічної діяльності.

Пізнавальні уміння – це складні способи діяльності, які формуються шляхом усвідомленого застосування дидактичних знань у процесі цілеспрямованого виконання аналітичних актів із діагностування і прогнозування педагогічного процесу і регуляції власної педагогічної діяльності.

Формування способу застосування дидактичних знань в пізнавальній діяльності здійснювалося за схемою: дидактичні і пізнавальні знання – елементарні вміння у формі знань про способи діяльності – первинне уміння застосовувати знання про способи діяльності – складні уміння як синтез дидактичних умінь і аналітичних навичок.

З цією метою під час семінарських, лабораторно-практичних занять вирішувалися такі навчальні завдання: 1) актуалізація знань про сутність основних категорій і понять дидактики, які є предметом вивчення а) визначення категорій і понять; б) виділення суттєвих ознак і відношень категорій, за допомогою яких здійснюється педагогічний пошук, вибір, прийняття педагогічного рішення); 2) вирішення педагогічних пізнавальних завдань, які моделюють ситуації навчання (спілкування вчителя й учнів за допомогою дидактичних категорій і понять); 3) корекція знань і показ еталонного способу здійснення діяльності, її регуляції.

Під час лекцій і семінарських занять забезпечувалася теоретична підготовка до формування складних дидактико-технологічних умінь, яка здійснювалося у різних формах практикумів: практичних заняттях, які проводилися в аудиторних умовах, лабораторних заняттях, які проводилися в школі, під час проходження практики.

Логіка формування пізнавальних умінь у майбутніх учителів передбачала такі етапи:

1. Формування знань з наукових основ пізнання.
2. Формування дидактичних знань, забезпечення їх спрямованості на пошук, вибір, прийняття педагогічного рішення (моделювання, самоаналіз).
3. Формування елементарних умінь: а) формування знань про способи застосування дидактичних знань; б) формування знань про способи виконання аналітичних процедур пошуку, вибору рішень, зв'язаних з пізнавальним циклом.
4. Формування складних дидактико-аналітичних умінь: а) формування первинних умінь за допомогою моделей, максимально наближених за змістом до педагогічних ситуацій; б) закріплення умінь в умовах педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики.

У процесі експериментальної роботи широко використовувалися методи і форми, які сприяли інтеграції теорії і практики, перетворенню теорії у виробничу силу педагогічної діяльності, а практики – в джерело пізнання нового, яке накопичилося у досвіді.

Методи роботи умовно поділено на три групи: 1) методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню умінь здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності і виробленню умінь прогнозувати її розвиток, здійснювати саморегуляцію; 2) методи стимулювання і мотивації учіння; 3) методи контролю і самоконтролю.

Перша група методів навчання містила проблемне викладення, порівняльний аналіз суттєвих концепцій, визначень, створення проблемних ситуацій і їх розв'язання за допомогою моделювання різних педагогічних явищ чи опори на готові моделі. Ці методи найбільш широко використовувалися під час лекційних занять. Методи цієї групи мають низку переваг над інформаційними. За їх допомогою студенти максимально наближалися до наукового розуміння пізнавальних процесів. Вони не тільки засвоювали готові висновки науки, але й залучалися до пошукової діяльності, навчалися “бачити” суперечності, розуміти їх сутність, природу, ставити

проблеми і розв'язувати їх. Усе це сприяло створенню необхідного фонду теоретичних знань, формуванню діалектичного мислення, розвитку творчих здібностей, озброєнню дослідницькими методами роботи.

А також, ця група методів містила описове і схематичне моделювання дидактичних процесів, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, уроків, рольові ігри та ін.

Описові моделі потребували широкого застосування методів аналізу, дискусії, узагальнення, прийняття рішення, ігор та ін. Схематичні моделі методів синтезу, узагальнення, встановлення зв'язків, вправ із розробки прогностичних програм самоспостереження і самоаналізу, системного аналізу дидактичних процесів і педагогічної діяльності.

До другої групи методів підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності належали методи стимулювання і мотивації учіння (дискусія, метод опори на здобутий педагогічний досвід, створення ситуації успіху в діяльності, заохочування, стимулювання самостійної розумової діяльності, метод дидактичної чи рольової гри тощо). Вони були спрямовані на формування мотиваційного компонента готовності до досліджуваного феномена, розвиток пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів.

До третьої групи методів підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності належали методи контролю і самоконтролю. Вони забезпечували зворотній зв'язок у навчанні, що давало змогу його оперативно регулювати і корегувати, ставити конкретизовані завдання. Методи самоконтролю формували у студентів прагнення до самоосвіти, самоаналізу і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності. Важливим засобом формування умінь самоконтролю було усвідомлення правильності операцій і дій, складання плану відповідей, переказ основних думок, робота з контрольними запитаннями, самооцінка власних успіхів у навчанні.

Кожна група методів навчання реалізовувала певну функцію в цілісному процесі підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності. Названі групи методів навчання та їх функції

взаємопов'язані між собою. Будь-якій метод з названих вище виконував не тільки освітню, розвивальну чи виховну функцію, але й стимулювальну і корекційну, вимагав активності не тільки викладача, але й студентів. Про взаємозв'язок методів навчання говорить той факт, що один і той самий метод міг застосовуватися для різних навчальних цілей. Наприклад, бесіда застосовувалась не тільки для формування нових знань, але й для повторення чи перевірки.

Важливим напрямом підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки, формування системи самоаналітичної і саморегуляційної діяльності було впровадження інтерактивних технологій під час аудиторного навчання та самостійної роботи студентів. Актуальність їх використання зумовлена зміною акцентів із технології запам'ятовування знань на технологію формування навчально-пізнавальної діяльності через творче переосмислення інформації та вміння її застосовувати для вирішення стандартних і нестандартних (евристичних) завдань. З цією метою викладачами Інституту педагогіки і психології ТНПУ ім. В. Гнатюка було розроблено інтерактивний дидактичний комплекс (ІДК) психолого-педагогічних дисциплін, який згідно із сучасними вимогами подано в електронному варіанті (див.рис.4.1).

Він являє собою систему, в яку з метою створення умов для педагогічно активної інформаційної взаємодії між викладачем і студентами інтегровано теоретичні і практичні програмні продукти, бази даних, а також сукупність інших методичних засобів і матеріалів, які забезпечують функціонування навчального процесу.

Структура дидактичного комплексу залежить від змісту предметної галузі. Так, наприклад, дидактичний комплекс інформаційного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного циклу містить: робочу програму дисципліни (гіпертекстовий варіант); електронний варіант лекцій; опорні поняття теми; літературу; контрольні питання; тестові завдання першого і другого рівнів; відповіді на тестові завдання; творчі завдання; фонд повнотекстових електронних варіантів актуальної психолого-педагогічної

літератури; відеоматеріали, що висвітлюють проблеми практичної підготовки фахівця. Центральна сторінка проекту створює можливість вибрати необхідний напрям роботи з навчально-методичним матеріалом дисципліни.

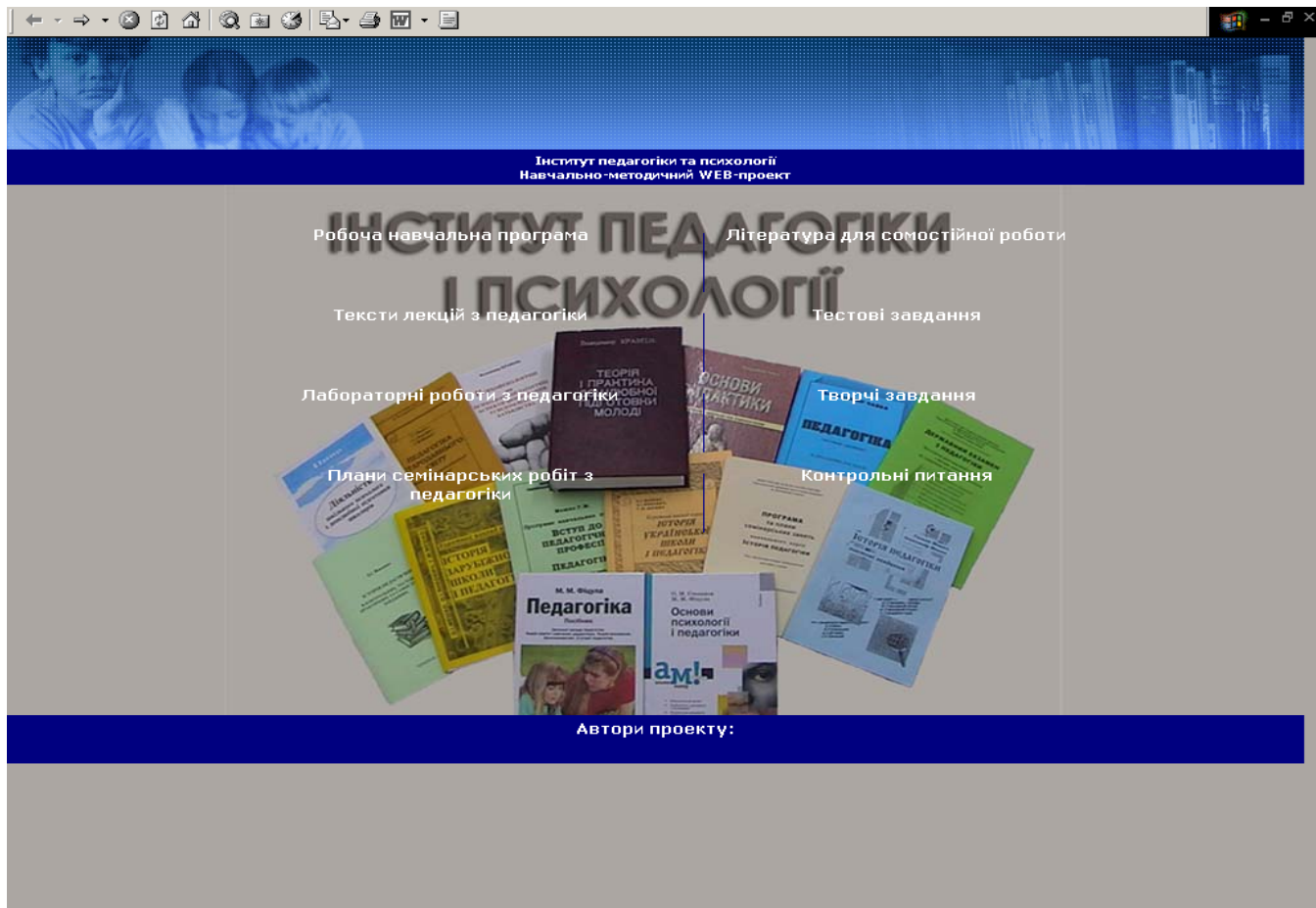


Рис. 4.1. Структура інтерактивного дидактичного комплексу з педагогіки

У формуванні інтерактивного дидактичного комплексу дисциплін психолого-педагогічного циклу, його інформаційної структури було покладено такі загальнодидактичні принципи: неперервності, випереджувального навчання, послідовності, наступності, комплексності. Окрім цього, враховано вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик для розробки і корегування навчальних планів і програм, засобів діагностики рівня професійної підготовки фахівця, визначення змісту навчання як основи для опанування відповідними кваліфікаціями. Технологія підготовки до СРПД передбачала визначення і постановку цілей та завдань навчання студентів у кожному семестрі, на кожному курсі; розробку логічної послідовності вивчення кожної дисципліни в часі; створення раціональних

структур навчального процесу на весь період навчання, враховуючи складність і зміст дисциплін.

У процесі експериментальної роботи використано ІДК, який має низку переваг перед іншими засобами навчання: 1) дидактичні комплекси забезпечують як в умовах лекційно-семінарських, лабораторно-практичних занять, так і в процесі самостійної роботи активну інформаційну взаємодію викладача і студентів; 2) ІДК проектуються і створюються як цілісні системи педагогічних програмних засобів інтегрованих для збору, організації, збереження, обробки, передачі і представлення навчальної інформації студентам і викладачам; 3) усі елементи ІДК взаємопов'язані не тільки єдиною інформаційною основою, але й програмно-апаратними засобами; 4) можливість використання ІДК як у внутрішній (локальній), так і в зовнішній (Internet) комп'ютерних мережах, що дає змогу використовувати його в умовах стаціонарної, заочної і дистанційної форм навчання.

Окрім цього, робота з комп'ютерними програмами не тільки сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації, але й формує уявлення про застосування електронної техніки при вивченні гуманітарних дисциплін, нових способів програмованого і тестового контролю. Реалізація запропонованого підходу у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу дає змогу зробити висновок про те, що створення і використання інтерактивного дидактичного комплексу в умовах інформатизації вищої школи є перспективним.

Оцінювально-результативний компонент передбачав контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання. Він реалізовувався безпосередньо під час групових занять або в процесі оцінювання самостійної роботи студентів у формі співбесід, колоквиумів, тестування, заліків, екзаменів, захисту ІНДЗ та ін.

Мета реалізації цього компонента – досягти найбільш об'єктивного оцінювання знань студентів, яке б виконувало насамперед діагностичну, стимулювальну і мотиваційну функції, сформувати вміння самоконтролю, самоаналізу і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Проблему об'єктивного контролю знань студентів розв'язували через структурування змісту конкретної навчальної дисципліни у формі логічних тестових завдань, які згруповані за її основними структурними компонентами. Для педагогіки такими є структурні компоненти навчально-виховного процесу, її основні розділи. Мета цієї роботи полягала не стільки в поповненні теоретико-методологічних знань студентів, скільки у формуванні системного педагогічного мислення, професійних умінь проектувати технології навчання і виховання учнів, у здійсненні педагогічного аналізу і самоаналізу, визначенні структури, змісту, методів і форм навчання.

Зміст тестових завдань охоплював всі розділи педагогіки: загальні основи, теорію виховання, дидактику, школознавство, а також окремі питання вступу до педагогічної професії, історії педагогіки, загальної і вікової психології, педагогічних технологій.

Створення системи тестового контролю задовольняло вимогам основних принципів: зв'язку контролю з цільовим і змістовим компонентами процесу навчання, об'єктивності, науковості й ефективності, системності і всебічності, гласності.

Тестові завдання (тести досягнень) виконували не тільки інформаційно-технологічну функцію, але й, на нашу думку, були коректним засобом виміру характеристик особистості суб'єкта навчання. Вони були відповідні до критеріїв оцінки якості методів вимірювання: об'єктивності, надійності, валідності і точності.

Об'єктивність передбачала, що результати вимірів максимально незалежні від дослідників. Це означало, що різні викладачі, експерти, вимірюючи одну й ту ж характеристику, одержували однаковий результат. Важливою умовою забезпечення об'єктивності була стандартизація процедури вимірювання: об'єктивність здійснення вимірювання (однакові умови, час, засоби); об'єктивність обробки даних (фіксація результатів, їх збереження й аналіз); об'єктивність інтерпретації результатів (алгоритми аналізу, критерії оцінки та інтерпретації результатів).

Надійність методу вимірювання передбачала відновлення результатів діагностики при повторних вимірах. Ступінь надійності методу визначалася за допомогою коефіцієнта надійності, який дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами, які одержані однаковим методом та в однакових умовах. Коефіцієнт надійності вказував, наскільки збігаються результати вимірів.

Ступінь надійності методу вимірювання залежала від об'єктивності методу, оптимізації параметрів засобів вимірювання, від стабільності характеристики, яку вимірювали.

Валідність методу відображала відповідність того, що вимірювалося цим методом, тому що він повинен вимірювати. Валідність методу диференціювали за такими ознаками: валідність змісту, валідність відповідності, валідність прогнозу.

Точність методу вимірювання характеризувала ступінь коливання параметру, що вимірювався і визначав мінімальну або систематичну помилку, з якою можна здійснити вимірювання таким методом. Коливання результатів вимірювання підпорядковувалося статистичним закономірностям.

Ці критерії оцінки якості методів вимірювання є необхідними, але недостатніми критеріями ефективності педагогічного контролю. Окрім них, ефективність значною мірою залежала від організації контролю, забезпеченості навчального процесу технічними і методичними засобами, рівня професійної освіченості самих викладачів з питань методології і теорії тестового контролю. У 2004-2005 навчальному році було створено і апробовано комп'ютерну програму тестового контролю знань студентів-випускників з педагогіки.

Робота над тестовими завданнями забезпечувала здійснення поточної, поетапної та підсумкової атестації результатів навчальної діяльності студентів. Крім цього, використання тестових завдань дало змогу значно підвищити відповідальність майбутніх учителів за результати своєї діяльності, скорегувати дії викладача: від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуальної траєкторії розвитку студента.

Основними формами тестових завдань були:

1. Завдання закритої форми із запропонованими відповідями, з яких одна є правильною.
2. Завдання відкритої форми з вільно конструйованими відповідями.

Тестові завдання закритої форми склалися з трьох компонент: а) інструкції з їх виконання; б) запитальної змістової частини; в) правильної відповіді. В деяких тестових завданнях інструкція була відсутня, оскільки цю функцію виконувала запитальна змістова частина. Часто інструкцію розміщували на початку тестового зошита чи тестових матеріалів.

До тестових завдань закритої форми належали:

1. Завдання альтернативних відповідей (“правильно-неправильно”, “так-ні”). Вони застосовувалися для оцінки одного елемента знань.
2. Завдання простого множинного вибору передбачали знаходження однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів.
3. У завданнях з множинним вибором кількість правильних відповідей була необмежена.

Завдання з простим множинним вибором будувалися за принципами класифікації та кумуляції. Завдання з множинним вибором – відповідно до вимог принципів класифікації, кумуляції, циклічності, комплексності (поєднання принципів).

До завдань відкритого типу належали завдання на відновлення послідовності або відповідної частини. Під час їх створення ми керувалися такими основними правилами:

1. Зміст завдання повинен бути відповідним до вимог програми і відображати зміст навчання.
2. Тестові завдання однакової форми повинні супроводжуватися однією інструкцією з їх виконання.
3. Текст інструкції повинен відрізнятися від основного тексту іншим шрифтом або кольором.
4. Тестові завдання нумеруються арабськими цифрами, нумерація тестових завдань різної форми наскрізна.

5. Створення тестового завдання розпочинається з формулювання правильної відповіді (для завдань закритої форми) або постановки запитання (для завдань відкритої форми).

6. Запитальна частина тестового завдання формулюється зазвичай у стверджувальній формі, стисло, чітко, без подвійного тлумачення.

7. Запитальну частину тестового завдання доцільно виділити іншим шрифтом (великі літери, активний колір тощо).

8. Варіанти відповідей тестового завдання повинні мати окрему індексацію (нумерацію).

У процесі експериментальної роботи було розроблено систему тестових завдань, які відображені у змісті авторського навчального посібника “Педагогіка (тестові завдання)” [335].

На основі аналізу результатів нашої експериментальної роботи можна стверджувати, що створення системи об’єктивного тестового оцінювання знань й умінь, яку можна було б використовувати у всіх видах педагогічного контролю і яка задовольняла би його цілям і функціям, повинно базуватися на сучасних технологіях педагогічних вимірів. Встановлено, що в умовах тестування активізується навчальна робота студентів, формуються механізми її самоконтролю, самоаналізу і саморегуляції, підвищується рівень уважності, знижується рівень екзаменаційної тривоги.

§ 4.2. Ціннісно-цільова спрямованість навчального процесу на формування у майбутнього вчителя системи саморегуляції педагогічної діяльності

Оскільки процес формування системи СРПД насамперед передбачає досягнення певної мети-результату, то з позицій сучасних вимог до організації такого процесу найбільш оптимальним є цільовий підхід, який забезпечує раціональні витрати часу, вибір найбільш ефективних технологій, досягнення максимально можливих результатів з мінімальними зусиллями.

Крім цього, формування готовності до СРПД забезпечується за допомогою багатьох факторів, у тому числі цілеспрямованого впливу з боку

викладачів-методистів, системи підготовки, що закономірно вимагає координації дій, комплексного підходу у розв'язанні проблеми. Таким чином, найбільш доцільним в організації підготовки до СРПД є цільовий підхід, що реалізується через створення відповідної програми.

Мета – важливий компонент структури цілісної педагогічної діяльності вчителя і процесу його підготовки, системотвірний фактор, що закономірно визначає не тільки передбачуваний результат, але й етапи, форми, методи і засоби діяльності.

Мета в структурі педагогічної діяльності реалізовує три взаємозв'язані функції: 1) спрямовує дії вчителя на одержання прогнозованого результату; 2) інтегрує і впорядковує послідовність дій та операцій; 3) забезпечує оцінку продуктивності дій через зіставлення реально досягнутих результатів із раніше запланованими.

В основі формування мети, в тому числі і професійної підготовки, лежить усвідомлення зовнішньої чи внутрішньої необхідності, визначення наявних умов для її досягнення. Корегування мети передбачає врахування конкретних засобів досягнення, поділ її на окремі завдання, тобто перетворення мети-ідеалу в конкретну мету діяльності (підготовки).

Поняття “мета” і “завдання” співвідносяться як ціле і його частина, але лише умовно. Якщо мета – ідеальна модель процесу і результату підготовки, то завдання – сам процес підготовки, кроки до досягнення поставленої мети. Завдання у своїй сукупності повинні конкретизувати мету і бути відповідні їй, забезпечувати науково обґрунтований вибір змісту та засобів навчання.

Специфіка дидактичних цілей у ВНЗ полягає в тому, що вони повинні формулюватися не як дії викладача, що часто має місце в реальній практиці, а як результати діяльності студента, як його просування і саморозвиток у процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу.

Основою для розробки експериментальної технології навчання було формування цілей і цільової орієнтації навчання. Серед основних способів постановки цілей, які використано в практиці навчання, були такі їх визначення: через аналіз основних компонентів змісту навчального

матеріалу, діяльності вчителя, внутрішніх процесів особистісного, інтелектуального та емоційного розвитку учнів, їх навчальної діяльності. Такий підхід забезпечив усвідомлення студентами того, що цілі навчання необхідно формулювати через результати, виражені в діях учнів, які вчитель може надійно розпізнати. Щоб “перевести” результати навчання на мову конкретних дій, необхідно: 1) побудувати систему цілей (таксономію), виділити її категорії і рівні; 2) створити чіткий, конкретний мовний апарат для опису цілей навчання, що забезпечить об’єктивну оцінку його результатів.

Мета і результати діяльності, як правило, не збігаються, оскільки мета всього лише образ, ідеал, а будь-яка цілісна діяльність, особливо педагогічна, завжди більш об’ємна, ніж абстрактні устремління, і її результат більш об’ємний за поставлену мету, хоча буває навпаки. Результат педагогічної діяльності, в тому числі і педагогічної підготовки, формується в процесі суб’єкт-суб’єктних відносин, у яких не тільки студенти, але й викладач оволодіває новим змістом. Отже, успіх у досягненні цілей навчання, в тому числі і у вищій педагогічній школі, може бути забезпечений за умови створення діалектичної системи “мета → мотив → засоби → результат”.

Що стосується студента, то, не усвідомлюючи мети і завдань власної діяльності, він не усвідомлює, для чого виконує ту чи іншу роботу, а головне, не розуміє, як протікає процес діяльності. Успіх у виборі цілей і завдань навчально-пізнавальної діяльності, а згодом і педагогічної, буде досягнутий, якщо вони стануть для студентів “своїми”. Це буде свідченням того, що майбутні вчителі усвідомили цілеспрямованість дій, зрозуміли загальні і конкретні цілі.

Орієнтація на кінцевий результат становить суть ціннісно-цільової спрямованості навчального процесу на формування в майбутнього вчителя системи СРПД.

Формулювання цілей підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності повинно бути не описовим, абстрактним, а винятково стислим, технологічним, передбачати конкретні процедури діяльності.

Загальна мета підготовки будувалася із урахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості майбутнього фахівця з огляду на його просування в процесі засвоєння визначеного змісту підготовки.

Формулювання цілей підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як *процес цілепокладання* передбачає вибір найбільш сприятливих з погляду можливостей навчального матеріалу і підготовленості студентів варіантів навчання, в яких зовнішні (матеріал, середовище, засоби) і внутрішні (готовність до учіння, зацікавленість, рівень знань, умінь, навичок) фактори співвідносяться в зоні найближчого розвитку студентів у процесі їх пізнавальної діяльності. Цілі навчання визначалися із урахуванням освітніх, виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу, з одного боку, і досягнутого рівня знань, умінь, якостей особистості – з другого.

Педагогічні цілі наповнені конкретним змістом, який містив:

- 1) систему фактів, понять, законів, які треба засвоїти;
- 2) сукупність ідей, світоглядних положень, відношень, оцінок, яку студент повинен здобути (опанувати) чи поглибити;
- 3) сукупність дій і операцій, якими необхідно оволодіти;
- 4) особистісні якості (розвиток мислення, пам'яті, уяви, волі, здібностей, почуттів, інтересів, потреб, ідеалів), які необхідно розвивати чи вдосконалювати.

Названі вище методологічні положення стали основою для обґрунтування ціннісно-цільової спрямованості навчального процесу ВНЗ на формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності.

Забезпечення ціннісно-цільової спрямованості навчального процесу у вищій педагогічній школі на формування у майбутніх учителів компонентів саморегуляції педагогічної діяльності, насамперед, передбачало усвідомлення викладачами та прийняття студентами загальної мети, завдань і напрямів підготовки до досліджуваного виду діяльності. Такою метою було формування компонентів готовності студентів-випускників до саморегуляції

педагогічної діяльності, аналізу її реальних умов, обґрунтування засобів здійснення дій із досягнення завдань, до планування і програмування власних дій, корегування змісту і результатів педагогічної діяльності, педагогічного самовдосконалення. Корегування загальної мети підготовки передбачало врахування конкретних засобів досягнення, членування її на окремі завдання, тобто перетворення мети-ідеалу в конкретну мету діяльності.

Забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості змісту знань, умінь пов'язано з мотивацією навчально-пізнавальної діяльності (НПД) студентів, пізнавальною активністю, інтересом. Цю умову було реалізовано через зміст і структуру психолого-педагогічних дисциплін, які мають визначену педагогічну мету та забезпечують внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки; професійну спрямованість психолого-педагогічних дисциплін; розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів (орієнтація студентів на саморегуляцію НПД); достатнє матеріально-технічне забезпечення (використання сучасних електронних засобів навчання, забезпечення студентів навчально-методичною літературою тощо). Сучасні технічні засоби навчання, насамперед комп'ютерна техніка, дали змогу забезпечити активне сприймання студентами знань, удосконалити процес формування практичних умінь і навичок, забезпечити прямий і зворотний зв'язок викладача зі студентами, ефективний контроль та самоконтроль засвоєння, збереження, обробки інформації і багаторазове її використання. Сучасні комп'ютерні засоби дають змогу індивідуалізувати, диференціювати зміст, обсяг знань і послідовність їх викладання. За допомогою комп'ютерної техніки стало можливим перейти від елементарного сприймання до складних інтелектуальних процесів. Можливості використання комп'ютерної техніки, засобів мультимедіа активізували діяльність як викладача, так і діяльність студентів, розширили їх можливості в активному і самостійному пошуку знань.

Для формування у студентів ціннісних орієнтацій, інтересу до діяльності саморегуляції, обґрунтовано зміст, форми, методи, засоби

навчання і виховання із урахуванням психологічних закономірностей розвитку морально-професійних якостей майбутніх учителів.

Названі вище компоненти забезпечували педагогічний вплив на всі сфери особистості – почуття, розум, свідомість, мотиви діяльності та поведінки, вольові елементи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу визначити основні підходи до організації підготовки студентів у вищій педагогічній школі, які забезпечили ціннісно-цільову спрямованість навчального процесу на формування готовності здійснювати саморегуляцію педагогічної діяльності. Ці підходи передбачали організацію спільної взаємопов'язаної діяльності викладачів, студентів, учителів, керівників школи з метою створення умов для розвитку особистісних і професійних рис.

Ефективність формування компонентів саморегуляції діяльності залежить від діяльнісної позиції суб'єкта в педагогічному процесі. Це має місце в ситуаціях вільного вибору дій і рішень, самоаналізу і творчої діяльності. Таким чином, саморегуляція навчально-пізнавальної діяльності забезпечувала вдосконалення всієї системи професійної підготовки. Під її впливом формувалися позитивні якості особистості, творчі устремління, резерви ефективності діяльності, надійність власного досвіду.

За результатами емпіричного дослідження в багатьох учителів відсутній механізм ціннісного вибору, ціннісного самовизначення. Практика свідчить, що майбутні вчителі знаходяться в стані “аксіологічної депресії” (термін А. Маслоу). Особливості соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється педагогічна діяльність, не можуть не впливати на формування життєвих і професійних цінностей учителів. Сучасна школа вимагає іншого вчителя, який може зважено приймати самостійні рішення, адекватно та ефективно працювати в нестандартних умовах. Отже, проблема цінностей є не тільки предметом наукових дискурсів, вона тісно зв'язана з навчанням і вихованням учнів, професійною підготовкою фахівців, освітою суспільства загалом. Професійні цінності майбутнього вчителя будуть визначати способи

його педагогічної діяльності, духовно-практичну взаємодію із суб'єктами освітнього процесу, дадуть змогу уникнути діяльнісної тріади “мета – засіб – результат”.

Методологія культурологічного підходу дає можливість охарактеризувати аксіологічний (ціннісний) компонент професійної саморегуляції як сукупність відносно стійких педагогічних цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі. Суб'єктивне засвоєння педагогічних цінностей визначається ступенем розвитку педагогічного мислення, багатством особистості, науково-педагогічною кваліфікацією, досвідом роботи, наявністю власної педагогічної системи.

На нашу думку, вивчення і відбір педагогічних цінностей становлять основу змісту і постановки цілей педагогічної освіти. Ураховуючи особливості педагогічної діяльності, діалектичну природу цінностей і характер дослідницьких завдань, розроблено класифікацію педагогічних цінностей у структурі саморегуляції професійної діяльності вчителя: цінності-цілі – концепція суб'єктності, професійного самовдосконалення і саморегуляції в її різних виявах і видах діяльності; цінності-засоби – концепція педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, педагогічної імпровізації і інтуїції; цінності-відношення – концепція власної професійної позиції (активності) як сукупність відношень вчителя й учня, учителя з іншими учасниками педагогічного процесу і власної педагогічної діяльності; цінності-якості – комплекс здібностей узгоджувати свої можливості відповідно до вимог діяльності, моделювати свою діяльність і передбачати наслідки, здатність до творчості, здатність порівнювати свої цілі і дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного педагогічного мислення; цінності-результати – теоретико-технологічні знання про регуляцію особистості і діяльності, критерії її успішності, знання про ідеї і закономірності цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості. Названі вище групи педагогічних цінностей є синкретичною системою, яка становить змістову основу професійної

саморегуляції вчителя. Як доміантними у структурі саморегуляції професійної діяльності вчителя виділено цінності-цілі і цінності-результати, оскільки вони забезпечують логічну послідовність дій, інформацію про їх успішність. Викривлення інформації про результати чи зміна суб'єктивних критеріїв успішності призводять до змін в ефективності і спрямованості діяльності загалом.

Цінності є основою формування цілей саморегуляції особистості, її професійної діяльності та процесу підготовки. Ми виходили з того, що у формуванні структури саморегуляції педагогічної діяльності вчителя здійснюється процес засвоєння ним професійних цінностей, норм, ролей, узагальнених цілей, типів мотивації та ін., які є орієнтирами для педагогічних рішень.

Таким чином, аксіологічний компонент професійної саморегуляції вчителя є основою змісту його підготовки. Це знаходить відображення у структуруванні змісту психолого-педагогічних дисциплін і розробці таких курсів, як педагогічні технології, основи професійної саморегуляції вчителя, інновації в освіті, педагогічна етика та ін. Ціннісні уявлення в структурі особистості вчителя визначають спрямованість його активності особливо за умови, коли вони входять до структури самосвідомості. Функціональну структуру навчальної діяльності студентів досліджували через удосконалення компонентів системи саморегуляції з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється. Вивчення психічних процесів, механізмів формування ціннісних орієнтацій, ураховуючи їх залучення до функції саморегуляції, допомогло проаналізувати їх становлення і розвиток у процесі навчання.

Формування ціннісно-орієнтаційного (аксіологічного) компонента діяльності саморегуляції в процесі навчання студентів передбачало включення відповідної додаткової інформації в курси психолого-педагогічних дисциплін, що дало можливість інтегрувати знання із психології, педагогіки, теорії управління, теорії діяльності, теорії особистості, планувати і здійснювати на основі всебічного вивчення

самоаналітичних і саморегуляційних процесів навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів. Результати нашого дослідження свідчать, що сформувати достатній рівень готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності можна, якщо на засадах єдності змісту всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу забезпечувати їх інтегрування. За такого підходу ці дисципліни набувають певної професійної орієнтації, посилюється прикладна спрямованість тих розділів і тем, які є дотичними до проблем формування систем самоорганізації, саморегуляції, самореалізації, самоаналізу, самооцінки особистості. Розробка на завершальному етапі навчання у ВНЗ “Програми саморегуляції педагогічної діяльності” зумовлює ефективне вдосконалення практичних умінь і навичок завдяки трансформації знань у безпосередню практичну діяльність під час бакалаврської і магістерської практик.

§ 4.3. Формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь як основи здійснення саморегуляції педагогічної діяльності

Аналіз традиційних підходів до формування системи психолого-педагогічних знань і вмінь вчителя як основи його пізнавальної активності, вивчення рівня готовності до дидактико-технологічного забезпечення саморегуляції педагогічної діяльності, а також урахування завдань, які постають перед школою на сучасному етапі її розвитку, дали змогу розробити систему заходів з подальшого підвищення ефективності формування дидактико-технологічних знань та умінь учителів як основи здійснення саморегуляції педагогічної діяльності.

Основою здійснення саморегуляції педагогічної діяльності є підсистема дидактико-технологічних знань і вмінь. Глибоке пізнання за допомогою дидактико-технологічних знань і вмінь педагогічного процесу означає відповідно високий рівень активності суб’єкта, розвиток його мотивації, здібностей, якостей мислення. Однак мета навчання у ВНЗ – це не тільки нагромадження знань та вмінь, але й збагачення досвідом практичної

діяльності, творчості, формування механізмів самоорганізації, самоосвіти, самореалізації особистості.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної професійної діяльності, і, по можливості, максимально скоротити в часі період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду педагогічної діяльності, системи її саморегуляції.

Основне завдання підготовки полягало не тільки у формуванні теоретико-методологічних основ професійної діяльності й усвідомленні суперечливості педагогічних процесів, але й синтезуванні психолого-педагогічних знань для теоретичного обґрунтування сутності будь-якого педагогічного явища чи факту, технологічному забезпеченні професійної діяльності.

Серед основних шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі під час експериментальної роботи були такі:

- 1) формування комплексу проблемних завдань вивчення теми;
- 2) виділення головного, суттєвого у змісті тем;
- 3) створення плану заняття і особистісної самоорганізації;
- 4) самостійний пошук необхідної інформації (підручники, посібники, електронні джерела);
- 5) демонстрування вибору того чи іншого варіанту діяльності;
- 6) забезпечення проблемно-пошукового характеру підготовки студентів;
- 7) розробка декількох варіантів однієї і тієї теми чи проблеми, порівняльний аналіз різних методичних розробок;
- 8) обґрунтування того чи іншого виду робіт, змісту навчання.

Вивчення педагогічної теорії повинно сприяти розвитку в майбутнього вчителя зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і процесів, умінь регулювати власну діяльність на уроці. Уже на початках оволодіння

педагогічною теорією і практичними вміннями (під час неперервної практики, вивчення курсу “Вступ до педагогічної професії”) прагнули до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. Було з’ясовано, що “цікавий” зміст навчального матеріалу чи “ефектні” прийоми педагогічного впливу “виникають” не як випадок чи натхнення, а внаслідок попередньої цілеспрямованої підготовки вчителя. З’ясовано, що досягнення поставленої дидактичної мети стає можливим за умови дотримання чіткої логіки навчального процесу, забезпечення оптимальної взаємодії між його основними компонентами, формування мотивації учіння, визначення тактики і стратегії навчання. Таким чином формувалося переконання: ніщо не виникає без достатніх умов, вибір будь-якого педагогічного рішення завжди повинен спиратися на об’єктивний аналіз-оцінку конкретних умов. У професійній діяльності не повинно бути необґрунтованих дій: за кожне легковажне, непродумане рішення чи дію педагог карається недовірою до себе з боку учнів, внутрішнім неспокоєм, невдоволенням результатами власної роботи, недосягненням основних навчально-виховних цілей.

Водночас, як свідчив аналіз реальної практики, майбутні педагоги усвідомлювали, що “провалити” урок можна і в тому разі, коли не зроблено “грубих” помилок. Часто студенти спостерігали, як учитель “правильно” будує урок, усвідомлюючи взаємозв’язок між його етапами, цікаво пояснює зміст нового навчального матеріалу. Але цього було замало. Причиною “провалу” в педагогічній діяльності були його шаблонні, хоча, на перший погляд, правильні дії, не позбавлені внутрішньої логіки рішення. “Маленькі” шаблони (перевірити домашнє завдання, щоб поставити бали, запропонувати учням самостійне виконання вправи без належного цілепокладання, пояснити новий навчальний матеріал без достатньої мотивації учіння тощо) породжували великі наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов’язаний з небезпекою формального виконання професійних функцій. Це сприяло тому, що за останні роки вчитель сприймав педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконував студентів, що багато помилкових рішень (некоректне формулювання цілей уроку, неузгодженість між метою і типом уроку, методом і формою організації навчання, відсутність взаємозв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу, слабе розуміння навчальних можливостей учнів) можна було уникнути, якби майбутні педагоги були ознайомлені з відомими в теорії правилами, конкретними схемами-варіантами процесу навчання. Тому пошукова робота студентів спрямовувалася на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формувалося бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, виховувалися потреби систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів допомагало правильно оцінити конкретні умови навчання, вибрати адекватний ситуації план, прийняти оптимальне рішення.

Необхідно виокремити наявність особливо сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для розвитку пізнавальних потреб у студентів саме під час проходження практики, оскільки знання безпосередньо пов'язані з їх практичними досягненнями, тобто результативністю діяльності. Водночас педагогічна теорія і практика переконливо відкриває відносне, а не абсолютне значення засвоєних знань у професійній діяльності. Те, що в одній ситуації було основним, визначальним, в іншому (часто вже на наступному етапі уроку) ставало другорядним. Відомо, що у професійній діяльності дотримуватися одного правила означає порушувати інше – виконати їх в один і той же час просто неможливо. Наприклад, перед поясненням нового навчального матеріалу в одній ситуації педагог повинен забезпечити повторення раніше вивченого матеріалу з метою його закріплення, в іншому – здійснити повторення, щоб “підвести” учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному разі треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів (“зону найближчого розвитку” за Л.Виготським), в іншому – спрощувати навчальний матеріал, постійно повторювати основні правила і поняття. Яким чином діяти? Що в конкретній

ситуації вважати основним, а що другорядним? Результати нашого дослідження показують, що навіть висока теоретична підготовленість випускників не давала змоги досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А. Дістервег, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно [113]. В. Сухомлинський стверджував, що “нема ні однієї педагогічної закономірності, нема ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей” [325, 7].

Було наголошено на тому, що в процесі педагогічної діяльності (під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін) професійні дії вчителя обумовлені насамперед дидактичною метою, логікою навчального процесу, особливостями конкретної ситуації, співвідношенням основних його компонентів. Майбутньому педагогу необхідно враховувати логіко-психологічну сутність указаних правил, не відривати їх одне від одного.

Для професійного зростання прагнули навчити майбутнього вчителя самостійно використовувати знання й навички, щоб вибрати оптимальне педагогічне рішення в умовах практичної діяльності. На основі нашого дослідження можна стверджувати, що під час вивчення педагогічної теорії важливо оволодіти прийомами порівняльного мислительного аналізу (уміння знаходити відмінності в подібних педагогічних явищах і подібність у зовнішньо відмінних). Крім цього, в осмисленні навчальної інформації передбачено, щоб студенти використовували такі мислительні операції, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, класифікація, систематизація, абстрагування. Формування вміння виділити основне, суттєве (поняття, правила, закони, ідеї) здійснювали під час повідомлення студентам основних завдань вивчення теми, виділення основних положень, понять, їх характеристик, порівняння суттєвих ознак з додатковими, другорядними або з близькими за змістом, аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Так, наприклад, під час проведення лабораторно-практичних занять студенти вчилися знаходити і диференціювати елементи методики розумового виховання, що є найбільш уживаними в процесі фізичного виховання учнів; основні компоненти процесу навчання за змістом діяльності вчителя й учнів;

різні аспекти проблеми співвідношення навчання і розвитку особистості; зміст таких понять, як, наприклад, “процес”, “процес навчання” і “навчальний процес”. Під час проведення лабораторно-практичних занять перед студентами поставали такі завдання: знайти ключові слова, смислові ряди, основні думки та ідеї у прочитаному тексті, поділити зміст навчального матеріалу підручника на теоретичний, емпіричний і практичний, створити план виступу, виразити в одному реченні основну ідею, сформулювати запитання до тексту, з’ясувати причини недостатнього функціонування діяльності, обґрунтувати умови її оптимального розвитку і вдосконалення та ін. Водночас ми прагнули до розвитку логічного запам’ятовування: формулювали установку на запам’ятовування матеріалу на тривалий період, організовували діяльність, яка сприяла запам’ятовуванню: створення схем, опорних пунктів, конспектів, заповнення таблиць, моделювання окремих етапів уроку.

Результати експериментальної роботи свідчать, що наприкінці семестру студенти впевнено знаходили загальні ознаки в ситуаціях з різними зовнішніми параметрами. Уміння порівнювати формувало здатність узагальнювати педагогічний матеріал. Поступово майбутній учитель легко і природно усвідомлював поняття типового, наприклад, характерна побудова етапу уроку того чи іншого типу (мікроструктура уроку), типовий прийом; основні, найбільш суттєві характеристики та особливості конкретної ситуації.

Багато прикладів для такої роботи знайдено у педагогічній спадщині В.Сухомлинського. “У діяльності багатьох учителів часто трапляється така ситуація: на попередньому уроці всі учні добре зрозуміли правило (визначення, закон, формулу, теорему), добре відповідали, наводили приклади, але на наступному – більшість із них відтворює вивчене невпевнено, нечітко, з помилками, а дехто навіть забуває зміст матеріалу попереднього уроку. Виявляється, що при виконанні домашнього завдання, багато учнів мали великі труднощі” [325, 47]. Так, студенти, аналізуючи ситуацію, її особливості, знаходили причини суперечливого явища,

вказували шляхи розв'язання даної проблеми. У процесі спільної аналітичної діяльності майбутні вчителі з'ясовували, що зрозуміти – це не означає знати. Щоб оволодіти знаннями, необхідно їх осмислити. Тому при формуванні нових знань в учнів важливим є етап спеціального осмислення нового навчального матеріалу, особливо зв'язків між фактами, явищами і закономірностями. Студенти самостійно формулювали основну вимогу до діяльності вчителя: чим ефективніша праця учня під час осмислення знань, тим менше часу і зусиль необхідно йому для виконання домашнього завдання.

Позитивний вплив на процес оволодіння педагогічною теорією мав розвиток пам'яті студентів. Достатньо аргументованою є думка про те, що під час навчання у вищій школі майбутній учитель здебільшого спирається на точне запам'ятовування визначень, понять, правил, закономірностей. Є певна кількість викладачів, які стимулюють студентів саме до цього. Наше дослідження свідчить, що в навчальній діяльності майбутнього вчителя (61%) домінує механічне запам'ятовування, а не смислове, логічне. Не випадково, що ефективність практичної роботи випускників низька. Це наслідок того, що під час навчання у вищій школі майбутній педагог не запам'ятав на все життя, не зберіг міцно в пам'яті тих елементарних правил, закономірностей, вимог, “прописних істин”, які є фундаментом професійних знань. Під час експериментальної роботи ми пропонували завдання, зміст яких треба було відновити через 15 хвилин після показу моделі-схеми навчальної теми чи педагогічної ситуації з великою кількістю елементів. З'ясувалося, що схеми з логічно розміщеними елементами відтворювалися в 4-5 раз швидше і з меншою кількістю помилок. Щоб розвивати пам'ять, ми пропонували завдання для самостійного створення таких моделей, відтворення змісту тієї чи іншої теми у формі запитань-відповідей, структурування основних понять, упорядкування категоріального апарату педагогіки, фіксування основних проблемних питань.

Успіхи в педагогічній діяльності обумовлені дисципліною мислення і вимагають стійкої, інтенсивної уваги. Послідовною і цілеспрямованою

роботою педагог може забезпечити успішність навчальної діяльності учнів, високий рівень сформованості вмінь і навичок, але достатньо послабити увагу, як результати попередніх зусиль зникнуть. Педагог, який досягає значних успіхів у професійній діяльності, відрізняється від інших не тільки більш глибоким розумінням законів теорії, але й здатністю до тривалої та активної концентрації уваги.

Практична діяльність учителя, як свідчать результати нашого дослідження, формує вміння фіксувати не тільки окремі фактори чи “бачити” окремого учня в цей момент, але й уміти розподіляти увагу на весь спектр навчального процесу. Досягти цього нелегко. Наше дослідження свідчить, що майбутній педагог під час пошуку і прийняття конкретного рішення “не бачить” усіх учнів, особливостей протікання їх пізнавальних процесів на етапах сприймання, осмислення, розуміння чи узагальнення навчальної інформації: із загальної кількості учнів (25-30 чол.) в полі зору знаходяться лише 5-10. Це зовсім не означає, що вибірковість уваги і зумовлені нею помилки в практичній діяльності визначаються об’єктивними умовами. Навпаки, практика свідчить, що об’єктивні труднощі під час аналізу педагогічної ситуації розвивають у майбутніх учителів здатність у певні моменти переключати увагу і перерозподіляти напрями мисленнєвого зосередження. Ця важлива професійна якість – “бачити” в складній педагогічній ситуації багато і достатньо глибоко – добре формується в умовах практичної роботи. В. Сухомлинський вважав, що здатність учителя розподіляти увагу, наприклад, при поясненні нового навчального матеріалу, є фундаментом педагогічної майстерності. Він писав: “Учитель пояснює, наприклад, тригонометричні функції, але основна його думка – не про функції, а про учнів: він спостерігає, як працює кожний учень, які труднощі сприймання, мислення, запам’ятовування мають окремі вихованці” [325, 28].

У процесі експериментальної роботи враховано, що обмежений час на пошук і прийняття конкретного педагогічного рішення дисциплінує мислення. Тривалі сумніви і відкладання вибору “на потім” заборонені педагогові. За певні проміжки часу рішення обов’язково повинно бути

прийнято і втілено в практику. Тому майбутнього педагога навчали раціонально розподіляти час, об'єктивно оцінювати його інтервали, а основне – долати нерішучість у виборі того чи іншого рішення. Водночас акцентували увагу на тому, що не треба забувати поради В. Сухомлинського про те, що іноді треба зачекати, не приймати рішення, надати можливість “відстоятися” почуттям. “Кожний раз, коли треба поговорити з учнем про його вчинок, в якому виявилися складні, суперечливі сторони його душі, я завжди відкладаю цю бесіду на декілька днів” [325, 9].

У процесі експериментальної роботи стимулювали у студентів розвиток уяви та здібностей передбачення. Увагу було зацентровано на тому, що будь-яке професійне рішення не повинно реалізовуватися тільки з розрахунку на вдачу; повинні бути зважені всі “за” і “проти”. Надмірне фантазування, легковажність неприпустимі: необхідно приймати рішення, виходячи із реальної ситуації. Багато студентів-випускників втрачають час і сили на те, щоби подолати негативні хвилювання, які пов'язані зі спогадами про минулі упущення і втрати. Педагогові не завжди треба звертатися до думок типу “треба було...”. Рішення прийнято і втілено, минулу ситуацію не повернеш, жаль про нереалізовані можливості даремний, а наступна ситуація потребує зосередження уваги на реальності.

У процесі створення моделі уроку, вибору того чи іншого засобу навчання студенти навчалися в уяві оперувати педагогічними поняттями-явищами (мета, метод, форма, прийом, навчальні можливості учнів та ін.), які ще “не відбулися”. Тому ми спрямовували майбутніх фахівців на діяльність, яка забезпечувала можливість абстрагуватися від конкретного “розташування” основних компонентів процесу навчання і здійснювати прогностичний аналіз без опори на безпосереднє сприймання педагогічних явищ. Конкретний підхід до оцінки основних компонентів майбутнього процесу навчання і власної педагогічної діяльності ставив за мету передбачити майбутні події, дії (ситуації), завдання. Це можливо здійснити тільки за умов динамічної оцінки педагогічного процесу, а не статичної, яка передбачає вивчення зовнішніх факторів, опору на зовнішні параметри

ситуації (загальна навчальна активність учнів, основні методи і форми роботи та ін.). Таку статичну оцінку-аналіз можна позитивно прийняти тільки на попередньому етапі тематичного планування. Отже, здатність аналізувати в мисленні результати навчально-виховного процесу є однією з важливих умов ефективності професійної діяльності, її корегування. Особливістю прогностичного аналізу є необхідність постійного зіставлення майбутнім вчителем своїх рішень (дій) з реакцією учнів, з їх пізнавальними діями.

Таким чином, у процесі оволодіння педагогічною теорією важливим завданням було не тільки формування знань з теорії виховання і навчання, оволодіння дидактико-технологічними вміннями, але й розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, професійного мислення, зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і фактів.

У процесі експериментальної роботи прагнули до варіативності занять за змістом і формою, оскільки майбутній учитель часто імітує побачене раніше. Знання рівня підготовленості аудиторії забезпечувало можливість здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання студентів, корегувати зміст і форми навчання від “класичних” лекцій і семінарів до лекцій-консультацій, лекцій-дискусій, проблемних семінарів, ділових ігор, аналізу уроків чи їх фрагментів.

Основним принципом диференціації була диференціація не стільки змісту навчання, скільки диференціація допомоги студентам з боку викладачів без суттєвого зниження складності змісту навчального матеріалу. У процесі експериментальної роботи деякі студенти потребували посиленої уваги і допомоги, інші – епізодичної. Була група студентів, яким була надана повна самостійність у виборі індивідуально-дослідних завдань, розробці програм саморегуляції діяльності. Такий підхід, коли диференціація охоплювала не тільки обсяг і складність навчального матеріалу, але й допомогу студентам, дав змогу студентам досягнути максимуму своїх навчальних можливостей. Кількість студентів, які потребували підвищеної допомоги, не була постійною. За результатами навчальних досягнень і виконання контрольних завдань студентів “переводили” в іншу групу.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти мали можливість вибирати відповідно до рівня сформованості знань, умінь, навчальних досягнень та пізнавальних інтересів різні завдання, форми роботи і рівні тестового контролю.

Так, наприклад, вивчення тем з дидактики передбачали виконання завдань за трьома рівнями складності.

Завдання I рівня були спрямовані на визначення того, як студенти оволоділи основними категоріями і поняттями дидактики в їх взаємозв'язках.

Завдання II рівня складності передбачали визначення ступеня сформованості у майбутніх учителів умінь аналізувати, узагальнювати дидактичні явища і процеси, визначати тенденції їх розвитку, суперечливі сторони. Для II рівня завдань властивий більш складний зміст, що відповідний поглибленому засвоєнню навчальної інформації.

III рівень складності завдань мав практично-творчий, комплексний характер. Серед параметрів оцінювання результатів виконання завдань III рівня важливими були: володіння основними поняттями і категоріями дидактики; вміння визначати основні компоненти процесу навчання, обґрунтовувати взаємозв'язки між ними; вміння передбачати труднощі в реалізації цілей і завдань навчання; вміння варіативно і творчо розв'язувати завдання педагогічної діяльності.

Так, наприклад, при вивченні теми "Зміст освіти" завдання були диференційовані на три рівні (групи).

Завдання **I групи** передбачали: 1) характеристику нормативних документів, які визначають зміст освіти; 2) розв'язання кросворду (чайнворду); 3) визначення компонентів змісту навчального матеріалу, що відображені у системі понять і категорій; 4) вибір правильної відповіді на запитання.

I. Навчальна програма – це:

1. Документ, який визначає порядок вивчення навчальних предметів, кількість годин на їх вивчення; початок та кінець кожної чверті.
2. Документ, у якому перераховані ті предмети, які вивчаються в певному класі, кількість годин на їх вивчення.

3. Документ, що визначає склад навчальних предметів, які вивчаються в навчальному закладі, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, що відводяться на кожний навчальний предмет; структуру навчального року.
4. Документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, які необхідно засвоїти; зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.

II. Одна із особливостей повноцінних знань, яка передбачає уміння застосовувати знання в стандартних ситуаціях:

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 1. Повнота. | 2. Глибина. |
| 3. Оперативність. | 4. Гнучкість. |
| 5. Узагальненість. | 6. Системність. |
| 7. Усвідомлення. | |

III. Принципи формування змісту навчального матеріалу підручника:

1. Логічний.
2. Психологічний.
3.

IV. Назвіть відсутній у даному переліку компонент змісту освіти:

1. Досвід творчої діяльності.
2. Знання про природу, суспільство, техніку, людину і способи діяльності.
3. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, діяльності.
4.

Завдання **II групи** були на аналіз, доповнення, вибір і визначення правильних відповідей:

I. Що необхідно з'ясувати в тому випадку, якщо учні не володіють повноцінними знаннями?

1. Чи вміють швидко знаходити способи застосування знань в інших умовах.
2. Чи вміють застосовувати знання в стандартних ситуаціях.
3. Чи володіють всією сукупністю (кількістю) елементів знань про об'єкт, що вивчається.
4.
5.
6.

II. Формування змісту загальної середньої освіти повинно задовольняти таким вимогам:

1. Відповідність соціальному замовленню суспільства.
2.
3.
4.

III. Для яких систем викладу змісту навчального матеріалу характерні такі особливості:

1. Повторне вивчення певних розділів, тем з метою більш глибокого проникнення в сутність явищ та процесів.
.....
2. Безперервна послідовність матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності, доступності.
.....
3. Неперервне розширення і поглиблення знань з певної проблеми.
.....
4. Комбінація різних систем викладу.
.....

IV. Вкажіть компоненти змісту навчального матеріалу, які передбачають:

1. Відображення об'єктів у системі понять і категорій:
.....
2. Підтвердження теоретичних знань практикою:
.....
3. Відображення зовнішніх зв'язків та відношень предметів і явищ:
.....

V. Визначте особливості повноцінних знань за змістом основних параметрів.

Для довідки:

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 1. Повнота. | 2. Глибина. |
| 3. Оперативність. | 4. Гнучкість. |
| 5. Узагальненість. | 6. Системність. |
| 7. Усвідомленість. | |

Має вияв у швидкості знаходження способів застосування знань в інших умовах —

Визначається кількістю знань про об'єкт, що вивчається —

Передбачає вміння застосовувати знання в подібних ситуаціях —

.....

Передбачає утворення певної структури знань, яка відповідна структурі наукової теорії —

Має вияв через розуміння зв'язку між знаннями, шляхів оволодіння ними —

Характеризується числом усвідомлених істотних зв'язків даного знання з іншими, що до нього належать —

Має вияв в здатності підводити конкретні знання під загальні —

VI. Вкажіть, які конкретні завдання постають перед учителем при здійсненні аналізу навчального матеріалу підручника.

1. Визначити методологічні основи вивчення теми.
2. Виявити її дидактичні цілі.
3. Вказати місце теми в системі курсу.
4. Зробити логіко-структурний аналіз текстового матеріалу теми.
5. Розподілити запитання-завдання на різних етапах навчального процесу.
6. Розробити додаткові запитання.
7. Визначити значимість ілюстрацій та їх розподіл відповідно до цільових установок.
8. Розробити завдання до ілюстрацій підручника.
9. Сформулювати мету уроку.

VII. Визначте основні функції підручника (освітня, виховна, розвивальна, управлінська, дослідницька) за їх зовнішнім виявом.

1. Формування розумових, перцептивних, мнемонічних мовних здібностей учнів —
2. Засвоєння нових знань —
3. Формування в учнів умінь та навичок відповідно до чинної програми —
4. Програмування певного типу навчання —
5. Удосконалення певних рис особистості школяра —
6. Формування світогляду учня —
7. Програмування типу навчання, методів, форм і засобів здобуття знань та обробки інформації —
8. Спонування учня до самостійного розв'язування проблеми —

VIII. Проаналізуйте терміни і розподіліть їх на групи за самостійно виділеними ознаками групування.

Науковість, усебічність, розвивальна, спіральна, теоретичний, емпіричний, повнота, зв'язок з життям, освітня, глибина, лінійна, оперативність, гнучкість, доступність, управлінська, концентрична, практичний, узагальненість, виховна, системність і взаємозв'язок з іншими предметами, дослідницька, мішана, системність, усвідомлення.

Завдання **III групи** складності: 1) порівняйте сильні і слабкі сторони різних теорій формування змісту освіти; 2) проаналізуйте навчальну програму (з фаху) з питань змісту загальної і політехнічної освіти; 3) розкрийте шляхи вдосконалення змісту освіти згідно із “Законом про освіту”, програмою “Освіта (Україна XXI ст.)”, Національною доктриною розвитку освіти; 4) проаналізуйте зміст навчального матеріалу підручника (на прикладі конкретної теми) щодо його відповідності навчальним можливостям учнів; 5) з’ясуйте можливі наслідки слабкої реалізації принципу зв’язку теорії з практикою.

Під час вивчення теми “Методи і засоби навчання” мала місце диференціація завдань на три групи для студентів з різними навчальними можливостями.

Завдання **I групи**:

I. Чому неможливо знайти універсальний метод навчання?

II. Що слід розуміти під методом навчання?

1. Метод навчання – це вихідні закономірності, які визначають організацію навчального процесу.
2. Метод навчання – це спосіб організації цілеспрямованої діяльності вчителя і учнів для формування особистості.
3. Метод навчання – логічна категорія, яка вказує на шлях організації пізнавальної діяльності.
4. Метод навчання – це шлях руху думки від вчителя до учнів з метою передачі знань.

III. Частина методу навчання —

IV. Що слід розуміти під прийомом навчання?

1. Це спосіб планування викладання.
2. Це шлях руху думки від вчителя до учнів.
3. Це часткове положення процесу навчання.
4. Це частина методу навчання.
5. Це цілеспрямована діяльність учня.
6. Це цілеспрямована діяльність вчителя.

V. Яка з груп методів навчання є «зайвою» в класифікації на основі цілісного підходу до взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів у навчанні (за Ю. Бабанським)?

1. Методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності.
2. Методи стимулювання і мотивації учіння.
3. Проблемно-пошукові методи.
4. Методи контролю і самоконтролю ефективності навчання.

VI. За зовнішньою формою вияву (за джерелом знань) методи навчання є:

1. Словесні.
2. Наочні.
3.

VII. Які методи належать до групи наочних методів?

1. Графічні роботи, демонстрування, самостійне спостереження.
2. Демонстрування, ілюстрування, вправи.
3. Ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.
4. Лабораторні роботи, вправи, демонстрування.
5. Графічні роботи, вправи, лабораторні роботи.

VIII. Вкажіть правильну класифікацію методів навчання за зовнішньою формою вияву (за джерелом знань):

1. Дослідницькі, індукції, дедукції, аналогії.
2. Репродуктивні, словесні, практичні.
3. Репродуктивні, проблемно-пошукові, стимулювання і мотивації учіння, аналогії.
4. Індуктивні, дедуктивні, самостійної роботи.
5. Практичні, наочні, словесні.

IX. До якої групи входять практичні методи навчання?

1. Демонстрування, самостійне спостереження, ілюстрування.
2. Вправи, лабораторні, практичні і дослідні роботи.
3. Складання таблиць, робота з контурними картами, графічні роботи.
4. Робота з книгою, бесіда, графічні роботи.
5. Правильної відповіді немає.

Х. Які методи навчання утворюють групу словесних методів навчання?

1. Розповідь, пояснення, лекція, бесіда, дискусія, диспут, робота з книгою, ілюстрування.
2. Розповідь, пояснення, лекція, бесіда, дискусія, диспут, робота з книгою.
3. Розповідь, пояснення, лекція, бесіда, дискусія, диспут, інструктаж, демонстрування.
4. Інструктаж, демонстрування, робота з книгою, лекція, бесіда, диспут, дискусія, ілюстрування.
5. Правильної відповіді немає.

Завдання II групи складності:

I. Визначте метод навчання за рівнем розвитку пізнавальної діяльності учнів. Його характерні ознаки:

1. Знання учням пропонуються у «готовому» вигляді.
 2. Учитель не тільки повідомляє знання, але й пояснює їх.
 3. Учні свідомо засвоюють знання, розуміють, запам'ятовують і правильно відтворюють їх.
 4. Міцність засвоєння знань забезпечується шляхом їх багаторазового повторення.
-

II. Чи правильне твердження про те, що функція управління характерна тільки для деяких методів?

1. Так, для цієї цілі розроблені спеціальні методи.
2. Ні, це загальна функція всіх методів.
3. Нічого конкретного сказати не можна: все залежить від обставин.
4. Управління це не функція метода.
5. Функція управління – допоміжна для всіх методів.

III. Загальні умови, які визначають вибір методів навчання:

1. Відповідність цілям і завданням навчання.
2. Відповідність можливостям учителя.
3. Відповідність навчальним можливостям учнів.
4. Відповідність умовам і відведеному часу для навчання.
5.
6. Відповідність закономірностям і принципам навчання.

IV. Пропущені в тексті місця заповніть адекватними змісту поняттями.

За допомогою розв'язання системи завдань учитель включив учнів у діяльність, яка передбачала самостійне вивчення окремих сторін, ознак і властивостей нового об'єкта з поступовим переходом до узагальнень і формулювань законів. Отже, за зовнішньою формою вияву цей метод можна назвати; за рівнем пізнавальної діяльності учнів він є; за логікою засвоєння навчального матеріалу він є

V. Проаналізуйте терміни і розподіліть їх на групи за самостійно виділеними ознаками групування.

Практичні, репродуктивний, індуктивний, робота з книгою, спостереження, вправи, проблемний, синтетичний, диспут, лабораторна робота, частково-пошуковий, аналітичний, розповідь, ілюстрування, дидактична гра, пояснення, дискусія, наочні, дослідницький, дедуктивний, лекція, пояснювально-ілюстративний, бесіда, практична робота, традиційний, демонстрування, словесні.

Завдання **III групи** складності: 1) визначте переваги і вади класифікації методів навчання за джерелом знань; 2) обґрунтуйте використання комплексу методів навчання для формування в учнів теоретичних знань, охарактеризуйте їх; 3) обґрунтуйте використання комплексу методів навчання для формування в учнів практичних умінь і навичок, охарактеризуйте їх; 4) розробіть конкретні поради вчителю, якщо використані методи навчання не забезпечили формування повноцінних знань учнів; 5) розробіть конкретні поради вчителю, якщо результати підсумкового тестування значно відрізняються від результатів поточного контролю; б) визначте відповідність методів навчання власним можливостям через аналіз сформованого досвіду, рівня теоретичної і практичної підготовки, особистісних якостей.

Важливим елементом експериментальної роботи щодо формування системи дидактико-технологічних знань і вмінь був самоаналіз уроків, власної педагогічної діяльності під час педагогічної практики. Складання евристичних програм самоаналітичних і саморегуляційних дій у процесі лабораторно-практичних занять у школі дало змогу успішно знаходити

причини тих чи інших педагогічних явищ, моделювати значущі умови педагогічної діяльності і створювати прогностичну програму її здійснення.

Приклади програм і пам'яток із самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності подано в додатках Г, Д, Е.

Створення евристичних програм було ефективним засобом розвитку самостійності мислення і дослідницьких умінь.

Розроблена і апробована на практиці система теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь стала орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до досліджуваного феномену і одержала свій розвиток в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, стала орієнтиром їх самоосвітньої діяльності.

§ 4.4. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі

У проектуванні психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності необхідно враховувати зміст понять “умова”, “педагогічна умова”, “психолого-педагогічна умова” сутність професійної діяльності як основного способу самоорганізації, залежності її результативності від взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, психологічні механізми активності особистості, її вікові та індивідуально-типологічні особливості.

Зважаючи на складність процесу саморегуляції педагогічної діяльності особистості, її залежність від багатьох чинників, основні цілі продуктивної саморегуляційної роботи не можуть задовольнити одна чи декілька психолого-педагогічних умов, що не пов'язані безпосередньо істотними зв'язками. Необхідний певний комплекс педагогічних умов, що відображає їх єдність і взаємообумовленість. Виходячи з цього, комплексом психолого-педагогічних умов, необхідних для підготовки майбутніх учителів до

саморегуляції педагогічної діяльності, ми вважаємо таку їх сукупність, у якій кожна умова слугує досягненню одного з конкретизованих завдань на шляху до кінцевої мети. Реалізація кожної умови створює підґрунтя для наступної, що і характеризує їх взаємозв'язок.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у вищій школі дають підстави стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Широке використання нових інформаційних технологій, які, на жаль, відтворюють модель традиційного навчання, спрямоване на засвоєння "готових знань", віддалених від практичної діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що не визначено умови, які забезпечують цілісність і системність цільової підготовки фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності, розвиток їх професійних, особистісних якостей.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі вимагає обґрунтування психолого-педагогічних умов підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення психолого-педагогічних умов. Так, О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленої проблеми. Л. Андрєєв визначає дидактичні умови як обставини процесу навчання, котрі є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, які забезпечують досягнення відповідної дидактичної мети. Р. Нізамов визначає психолого-педагогічні умови активізації навчальної діяльності студентів як обставини, які в тісній взаємодії забезпечують найкращу сукупність факторів (відношень, засобів тощо) і надають можливість

викладачеві організувати активну навчальну діяльність студентів (забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій; системне використання вимог дидактичних принципів; різноманітність методів навчання; забезпечення емоційності навчання; ефективна організація самостійної роботи студентів і підвищення ролі контролю; комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів завчання) [236].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що нема єдиного підходу до розв'язання цієї проблеми. Із названих вище підходів прослідковується тенденція виділити такі можливості та обставини процесу навчання, котрі сприяють ефективному досягненню певної дидактичної мети. Однак ми розглядаємо це питання з інших позицій. По-перше, необхідно визначити не тільки дидактичні, але і психолого-педагогічні умови; по-друге, визначені умови повинні насамперед забезпечувати розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності у процесі формування навчально-пізнавальної діяльності студентів і механізмів саморегуляції.

Оскільки саморегуляція – особистісне утворення, в основі якого лежать рефлексивні механізми саморозвитку і самопізнання, свідомо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу і самого себе, суб'єктивна активність, важливим напрямом підготовки до досліджуваного феномену є урахування цих психологічних аспектів особистості і діяльності.

Під психолого-педагогічними педагогічними умовами формування готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка характеризується здатністю до її цілепокладання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції.

Аналіз результатів психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, власного експериментального дослідження забезпечив можливість зробити висновок – цілеспрямоване управління процесом

формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку їх пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності, творчих здібностей і, на цій основі, оволодінню підсистемою дидактико-технологічних знань, системою дій, необхідних для саморегуляції педагогічної діяльності. Цей комплекс містить такі умови: формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції. Теоретичну модель комплексу психолого-педагогічних умов можна представити у вигляді рис.4.2.

Психолого-педагогічні умови можна класифікувати на три великі групи залежно від домінування тих чи інших цілей підготовки і навчально-пізнавальної діяльності. Виявлення і обґрунтування педагогічних умов підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності здійснювалось з позицій основних положень теорії діяльності, особистості, мети формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, єдності цілей, методів і форм навчання, з позицій основних вимог системного підходу. У своїй єдності вони впливають на формування кожного компонента підготовки.

Вплив комплексу психолого-педагогічних умов підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності виявляється через функції кожної умови, які відзначаються інтегративною взаємодією. Науково обґрунтована відповідність функцій кожної із умов забезпечує комплексність і багатогранність впливу на процес підготовки до досліджуваного виду діяльності. Основними системоутвірними зв'язками психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності студентів, є зв'язки управління.



Рис.4.2. Комплекс психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності

Ці зв'язки виявляються в діяльності викладача у плануванні (перша група педагогічних умов), організації (друга група педагогічних умов), регулюванні й контролі за навчально-пізнавальною діяльністю студентів (третья група педагогічних умов), відображаючи взаємозв'язки і взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Вирішальну роль у цілісному функціонуванні навчального процесу мають зв'язки взаємодії викладача і студентів, які пронизують і пов'язують усі групи психолого-педагогічних умов. У першій групі педагогічних умов функціонують численні зв'язки між викладачем і студентами, які виявляються у конкретизації мети, урахування особливості студентів, їх майбутній фах, у виявленні суперечностей між вимогами загальної мети і реальними можливостями групи, окремих студентів. Шляхи розв'язання цих суперечностей передбачали розробку системи перспектив у розв'язанні завдань навчання, виховання і розвитку студентів. Відтак перша група умов має своєю домінантною метою забезпечити формування позитивних мотивів діяльності: формування пізнавальної мотивації, пізнавальної потреби в конкретній діяльності; розвиток стійких пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій.

До другої групи психолого-педагогічних умов формування готовності до СРПД належать умови, в яких домінує мета – забезпечити успішне формування системи знань, способів дій на основі самоуправління процесом учіння. Ця група умов ураховує систему конкретизованих цілей, особливості змісту і реальні умови, забезпечує обґрунтування викладачем побудови процесу навчання на основі врахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору форм, методів, прийомів навчання, які сприяють розвиткові пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів і на цій основі забезпечують: формування дидактико-технологічних умінь, пов'язаних з обробкою навчальної інформації; формування навчальних (умінь планувати, самоорганізовувати процес учіння) і практичних умінь (аналізувати його результати).

У третій групі психолого-педагогічних умов домінує мета – залучити кожного студента до процесу активної навчально-пізнавальної діяльності: здійснення індивідуального підходу в умовах групової роботи; розробка індивідуальних діагностичних програм самоаналізу різних аспектів уроку, евристичних моделей СРПД, індивідуально-диференційована корекція навчальної діяльності та міра педагогічної допомоги студентам з різним рівнем загально-навчальних і дидактико-технологічних знань, умінь та особистих якостей; спільне обговорення навчальних результатів з викладачем, завдяки якому завершується зворотний зв'язок у навчальному процесі. Цей зв'язок не тільки “інформує” про результати продуктивної взаємодії (викладання і учіння), але й виявляє вплив на викладача: призводить до осмислення і перегляду ним поставленої мети, матеріально-технічного та дидактичного забезпечення, конкретизує їх, вносить корективи, щоб новий цикл взаємодії відбувався на більш високому рівні.

Таким чином, запропонований комплекс педагогічних умов, відображаючи єдність викладання і учіння, спрямований на розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів, перетворення їх в активних суб'єктів навчання, на розвиток навичок самоаналізу, самоконтролю учіння.

Названі вище педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування СРПД в єдності і взаємозв'язку. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів СРПД, але виявляє основне функціональне навантаження при формуванні відповідного їй компонента та є адекватною певному етапу формування діяльності.

Цей комплекс забезпечує розширення сфери самоорганізації, самоаналізу та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачення навчальної, позанавчальної, індивідуальної та колективної діяльності елементами самоорганізації і саморегулювання.

Перша група умов була спрямована на формування ціннісно-цільового компонента СРПД, потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, свого професійного “Я”, умінь ставити цілі і завдання

самовдосконалення педагогічної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей, власного досвіду; залучення студентів до діяльності за вибором, забезпечуючи індивідуальний підхід. Друга група умов розширювала простір для виявлення розвитку і самореалізації творчих здібностей та можливостей студентів через диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій з урахуванням навчальних можливостей студентів; використання інтерактивних методів, мультимедійних засобів навчання, програмованих підручників і посібників; співробітництво і співтворчість суб'єктів педагогічного процесу; дослідницьку діяльність студентів. Третя група умов актуалізувала процес самоаналізу і саморегуляції діяльності; забезпечувала індивідуально-диференційовану корекцію навчальної діяльності та міру педагогічної допомоги студентам з різним рівнем загально-навчальних і дидактико-технологічних знань, умінь та особистих якостей. Вона збуджувала внутрішні механізми активності, стимулювала потреби у практичних діях щодо вдосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності.

Третя група педагогічних умов впливає з ідеї контекстного підходу до організації змісту професійної підготовки. Згідно з цим підходом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а також формування навчально-пізнавальної діяльності повинно бути орієнтованим на контекст майбутньої професії і спеціалізації. Таким контекстом є ефективна педагогічна діяльність, її самоаналіз і саморегуляція. Тому саме вона є сферою докладання всіх необхідних для її опанування знань, умінь та навичок. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх учителів постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що спрямоване й особистісно орієнтоване на досягнення сутності та способів реалізації функцій подальшої педагогічної діяльності, але й як засіб її самоорганізації, саморегуляції і самовдосконалення.

Ураховуючи контекстний підхід, кожний навчальний предмет психолого-педагогічного циклу було спроектовано не у формі певної

знакової системи, що відповідає семіотичним, психолого-педагогічним, науково-організаційним і професійним вимогам, а як предмет навчальної і професійної діяльності студента – майбутнього вчителя. Тільки в цьому разі, як вважає А. Вербицький, засвоєння знань із самого початку буде здійснюватися в контексті цієї діяльності, а самі знання виконуватимуть функції орієнтувальної основи діяльності і засобів її регуляції [77].

Щоб оптимізувати процес підготовки студентів до саморегуляції педагогічної діяльності, створити можливості до усвідомлення себе в діяльності, необхідна суттєва зміна умов взаємодії суб'єктів процесу навчання і виховання.

Формування готовності студентів до СРПД забезпечує ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу. Ця умова спрямована на розвиток їх пізнавального інтересу, активності і організацію самостійної роботи. Зрозумілим може бути смисл дисципліни тільки з позицій потреб майбутньої професійної діяльності, тих завдань, які її вивчення допоможе розв'язати. Тому першочерговою в процесі навчання є логіка розвитку і розгортання системи професійної діяльності. Результати експериментальної роботи свідчать, що вияв творчої активності, самостійності виражаються у цілеспрямованості пізнавальних дій, у їх доцільності; у характері знань, умінь, способів діяльності, у мобільності їх використання; у бажанні розширити, поглибити пізнавальну діяльність через засоби соціальної комунікації.

На рівень пізнавального інтересу, активності студентів у процесі формування готовності до СРПД, суттєво впливає емоційність цього процесу, яка забезпечувалася створенням в аудиторії психологічного мікроклімату, ділового настрою, усуненням зайвих факторів. Такі стосунки виникали унаслідок продуктивної діяльності викладача і студентів. Викладач і студенти – співучасники цього процесу в усіх його компонентах: від постановки мети до одержання і контролю результатів. Взаємопроникнення в духовний світ один одного передбачає взаємозбагачення духовними цінностями при провідній ролі викладача. При цьому співробітництво і

співтворчість діалектично поєднувалися з індивідуальною творчістю. Особливі умови для вдосконалення технології взаємовідносин (професійної комунікації) створюювалися у навчально-дослідницькій діяльності студентів під час виконання індивідуальних завдань, лабораторно-практичних робіт.

Формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності СРПД передбачало інтелектуальний розвиток особистості студента, виховання його моральних якостей, естетичних почуттів. Ми враховували, що на заняттях студента виховує все: зміст, форми, методи, організація навчання, особистість викладача, його ставлення до предмета тощо.

Важливим аспектом ціннісно-цільової спрямованості навчально-виховного процесу на формування готовності до СРПД була диференціація та індивідуалізація навчання, що забезпечувала врахування особливостей інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової та дієвопрактичної сфер особистості, її фізичного і психічного стану. Реалізація цієї умови передбачала спрямованість методів і прийомів на розвиток пізнавального інтересу, активності в навчанні шляхом постановки і розв'язання проблем, задач, які активізують мисленнєву діяльність кожного студента. Увесь комплекс цих особистісних утворень умовно можна вважати механізмом становлення активної позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності.

Розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності у процесі формування готовності до СРПД нерозривно пов'язаний з питанням про стимули учіння, функція яких – інтенсифікувати процес засвоєння знань, самостійно знаходити елементи нових знань. На основі аналізу досвіду роботи, результатів експерименту можна виділити стимули, які ефективно впливали на процес формування готовності до СРПД. До них належать такі групи зовнішніх і внутрішніх спонукань: а) віра у пізнавальні можливості студента; б) позитивний приклад викладача; в) моральне заохочення; г) майбутня перспектива (статус компетентного фахівця, наукова діяльність, аспірантура тощо); г) соціально-психологічний фактор (думка колективу). Останній визначав певною мірою установку, спрямованість кожної

особистості і мав суттєве значення для її активної навчально-пізнавальної діяльності.

Важливим напрямом реалізації першої умови є наявність вибору і свобода його здійснення. Студентам експериментальних груп була надана можливість вибрати будь-які завдання із запропонованих. Вони також самостійно розподіляли час (30 хв.), який був виділений на їх розв'язання. Студенти контрольних груп не мали такої можливості. За результатами аналізу змісту навчально-пізнавальної діяльності студенти експериментальних груп показали значно більш високий рівень внутрішньої мотивації в період вільного вибору, ніж респонденти контрольних груп.

Важливим є вплив на внутрішню мотивацію інформації про успішність діяльності студента: позитивного чи негативного зворотного зв'язку. Студенти при наявності позитивного зворотного зв'язку (під час моделювання дидактичного процесу) виявляли більш високу внутрішню мотивацію в період вільного вибору, ніж студенти, які не мали такої можливості.

Меті задоволення і розвитку потреб саморегуляції студентів (І група умов) задовольняла сукупність нових виховних ситуацій, створених засобами професійно-психологічних тренінгів, дискусій, спеціально дібраного змісту, програм самоаналізу і саморегуляції діяльності. Тренінг як форма саморегуляції має низку переваг: можливість обговорення змісту своїх переживань, уявлень про власне "Я", про професійні здібності і можливості; рольова гра-імпровізація на задану тему, зміст якої відображав аспекти реальної педагогічної діяльності; управління власними психічними процесами, формування навичок самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції.

Професійно-психологічні тренінги "Самопрезентація", "Реалізуємо себе у педагогічній діяльності", "Регулюємо власну діяльність" передбачали виконання студентами спеціального комплексу вправ, що допомагали швидко "увійти" в педагогічну діяльність і комунікативні зв'язки. Було розроблено та адаптовано вправи з урахуванням завдань професійної

саморегуляції: самопрезентація у формі відповідей на запитання учнів; розповідь про свої професійні інтереси, ідеал; опис програми саморозвитку і самоаналізу, створення програми саморегуляції педагогічної діяльності.

Під час тренінгів здійснювалася корекція мотивації саморегуляції. Це стосувалося студентів з різними типами стратегії саморегуляції діяльності: активним, ситуативним та пасивним. Студенти з активним типом стратегії саморегуляції отримували простір для виявлення своїх здібностей, закріплення відповідного статусу в колективі ініціативою, впевненістю у своїх діях. Студенти із ситуативним типом саморегуляції під впливом поведінки студентів I групи починали адекватно орієнтуватися у ситуаціях діяльності: часто мали нагоду більш активно заявити про себе, залучитися до рефлексії, самоаналізу і переосмислення своїх можливостей. Студенти з пасивним типом самовираження під час тренінгів долали невпевненість і набували рішучості, створювали внутрішні передумови для самоорганізації і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Значні потенційні можливості в аспекті підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності мали дискусії, які активізували мислення, мотиваційну та емоційну сфери особистості, виховували культуру спілкування, формували адекватну самооцінку. Дискусійний процес був механізмом виявлення активності особистості, корекції знань, мотивів та особистісної позиції.

У процесі експериментальної роботи основну увагу було зосереджено на розробці змісту дискусій, що мали професійне спрямування і сприяли особистісній саморегуляції (“Я – суб’єкт професійних дій і рішень”, “Чи зможу зреалізувати свої здібності у педагогічній діяльності?”, “Коли педагогічну діяльність можна вважати успішною?”, “Як досягти рівня педагогічної майстерності?”).

Зміст багатьох дискусій був спрямований на задоволення професійних інтересів майбутніх учителів, їх професійних здібностей. Процес підготовки і проведення дискусії створював сприятливі умови для вибору особистісної позиції, для самоаналізу власних дій та рішень.

Важливим засобом підготовки до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності було створення програм самоаналізу, в основі якого – процеси рефлексії, самооцінки, самопізнання. Їх використання задовольняло потребу студентів у самостійності, прагненні до самопізнання і самореалізації. За допомогою цих програм з'являлась можливість збагатити інформацією про сутність і значення саморегуляції особистості та діяльності.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми для студентів, викладачів розроблено блок інформації, який охоплював такі питання: 1) сутність, структура, компоненти, джерела, сфери і форми вияву саморегуляції педагогічної діяльності; 2) узагальнені характеристики змісту навчального матеріалу (система дій і знань з психолого-педагогічних дисциплін) як предмета і продукту саморегуляційної діяльності; 3) відомості про склад і будову кожної навчальної дії, структурними компонентами якої є предмет, продукт, засоби, операції; 4) спілкування і діяльність як основні сфери вияву професійної саморегуляції; 5) значення і форми самоаналізу для вдосконалення педагогічної діяльності і розвитку професійної саморегуляції.

Знання про операційний зміст саморегуляційної діяльності було відображено в спеціальних характеристиках для окремих тем психолого-педагогічних дисциплін шляхом постановки і вирішення проблем, виконання завдань різних типів і рівнів. Саме в процесі їх розв'язання формувалися способи дій, що зумовлювали когнітивні зміни суб'єкта навчання.

Зміст програми саморегуляції педагогічної діяльності (Додаток Д) розкриває послідовні етапи цього процесу:

1. Усвідомлення сутності і значення саморегуляції педагогічної діяльності.
2. Оцінка власного рівня сформованості компонентів саморегуляції педагогічної діяльності.
3. Аналіз причин недостатньої підготовленості до саморегуляції педагогічної діяльності.
4. Планування індивідуальної траєкторії розвитку механізмів і засобів саморегуляції педагогічної діяльності, оптимізація цього процесу.

Вимоги (рекомендації) програми саморегуляції педагогічної діяльності передбачають їх творче застосування під час самоаналізу і саморегуляції, вільну послідовність позицій (наприклад, друга позиція може бути першою, восьма – єдиною тощо). Це залежить від індивідуальності майбутнього вчителя, набутого досвіду, сформованості дидактико-технологічних знань та вмінь. Система способів здійснення СРПД – це не довільний набір можливих методичних прийомів і рекомендацій. Способи СРПД, як закономірності і принципи, мають певну послідовність, що відповідає логіці пізнання основних компонентів процесу навчання та особистісних структур: від постановки цілі, її трансформації у суб'єктивні уявлення, розробки програми реалізації до самоаналізу результатів діяльності, прийняття конкретного педагогічного рішення щодо переведення діяльності у новий якісний стан.

Ми прагнули до того, щоб програма була адекватна рівню розвитку мислення студентів, володіння розумовими операціями аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення і систематизації, водночас надавала диференційовану допомогу відповідно до рівня сформованості компонентів саморегуляції і педагогічного досвіду, індивідуальних особливостей, вольових процесів, уваги тощо.

Зазначеним вимогам задовольняв програмований виклад змісту навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечував індивідуальний темп його засвоєння і диференційовану допомогу в цьому процесі [250].

Програмований самоаналіз педагогічної діяльності мав низку переваг:

- 1) передбачав послідовність певних дій;
- 2) пропонував вільний вибір різних можливих рішень;
- 3) забезпечував можливість порівняти своє рішення з еталонним, що подане в банку даних.

Отже, запропонована структура самоаналізу задовольняла завданням підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності студентів. Унаслідок створення сукупності навчальних ситуацій засобами інформаційно-

технологічного забезпечення, тестового контролю, процесу самоаналізу досягалося підвищення рівня сформованості компонентів саморегуляції.

Отже, в процесі підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності ми спиралися не тільки на один вид діяльності чи навіть на певний їх набір. Окремий вид діяльності містить лише обмежений обсяг навчальної програми, а отже, набір елементів свідомості та поведінки особистості, що вона реалізує в процесі цього виду діяльності. Чим більше різноманітні види діяльності особистості, тим більше різнобічний їх розвивальний і виховний вплив. Тому важливою умовою виховуючого характеру діяльності була участь у різних соціально цінних видах діяльності, розширення кола таких видів діяльності, що найбільшою мірою відповідні до потреб та інтересів особистості.

Водночас, за даними психологічної науки, сам факт участі в діяльності ще не забезпечує автоматично позитивного виховного і розвивального ефекту. Ставлення до діяльності, до її змісту і процесу може бути нейтральним, позитивним чи негативним.

Відповідно до соціально-психологічного механізму діяльності вона є актуально виховним чинником за умов наявності в неї об'єктивно позитивних соціальних характеристик (суспільної значущості) і певного суб'єктивного ставлення особистості до цієї діяльності. Останнє виявляється:

- 1) у ступені задоволення суб'єкта діяльності видом, характером, соціальною значущістю, умовами, результатами цієї діяльності;
- 2) у відповідності якостей особистості характеру і вимогам певної діяльності.

Для студентів були створені такі ситуації, коли вони могли обирати ті сфери діяльності, що сприяли виявленню і вдосконаленню їх здібностей і нахилів, щоб виконувати ними соціальні функції були одночасно і способами їх індивідуального розвитку. Діяльність реалізує виховну і розвивальну функції за умови, що вона відповідає об'єктивним можливостям, потребам, інтересам та рівню зрілості особистості.

Ураховуючи це положення, серед шляхів розширення змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх мотиваційної сфери для підготовки їх до саморегуляції педагогічної діяльності були визначені такі:

- 1) створення банку даних про види діяльності, доцільні для розвитку професійної активності, системи саморегуляції педагогічної діяльності;
- 2) збагачення навчально-виховного процесу ВНЗ цими видами діяльності;
- 3) виховна і розвивальна спрямованість організації видів діяльності, до яких залучено студентів.

Ефективним шляхом перебудови компонентів та умов діяльності студентів у напрямі посилення особистісної значущості була реалізація принципу самодіяльності. Самодіяльність здійснюється за власним бажанням особистості, відповідно до її потреб і мотивів. У ній особистість самостійно ставить мету, здійснює, контролює, оцінює і регулює процес діяльності, приймає рішення, одержує задоволення від результатів реалізації поставлених завдань. Тому самодіяльність є плацдармом для виявлення і розвитку здібностей та нахилів особистості. Усе це визначає високий рівень значущості цього принципу для підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

Ураховуючи вікові особливості студентів, з метою розвитку механізмів саморегуляції доцільно використовувати такі види самодіяльності:

1. Самостійне вивчення окремих тем, курсів і навчальних предметів студентами, які володіють високим рівнем сформованості навчальної діяльності, на основі індивідуальних програм (індивідуальна організація навчання). Особливо це ефективно можна здійснювати в умовах кредитно-модульної організації навчання.

2. Розробка і виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, проектів теоретичного і практичного характеру, дослідження складних проблем навчально-виховного процесу.

3. Участь у роботі проблемних груп.

Підготовка до СРПД мала наскрізний характер, оскільки цьому сприяло вивчення психолого-педагогічних дисциплін з 1 по 10 семестри, включаючи значну кількість годин на педагогічну і науково-педагогічну практики.

Значні можливості щодо підготовки майбутніх фахівців до СРПД має магістратура. Однак професійна підготовка магістрів, як свідчать результати аналізу практичного досвіду, супроводжується низкою проблем, а саме: основним критерієм процесу підготовки залишається критерій успішності навчання, кількість балів-оцінок, а не критерій професійної спрямованості особистості; домінування дисциплін спеціалізації, що спотворює оптимальне співвідношення фахової і психолого-педагогічної підготовки; слабка спрямованість навчально-виховного процесу на організацію різних видів самодіяльності та індивідуально-дослідних завдань (ІНДЗ); відсутність гнучких та індивідуалізованих форм звітності та контролю; формальний захист результатів практики у формі письмового звіту без обґрунтованого психолого-педагогічного самоаналізу досягнень і вад діяльності, а також діагностики особистісно професійного росту. Про це свідчать і результати констатувального етапу експерименту.

Результати експериментального дослідження свідчать, що реалізація зазначених вище психолого-педагогічних умов і їх змістові характеристики щодо досліджуваної проблеми забезпечують повноцінну підготовку майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності без збільшення кількості навчальних годин (спецкурсів). Досягти цього можна лише через реалізацію комплексу психолого-педагогічних умов, технології підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

Висновки до IV розділу

1. Для конструювання експериментальної технології навчання у ВНЗ виділено основні параметри, які забезпечують його успіх: діагностичне цілепокладання, логічна структура, дозування змісту навчального матеріалу і

контрольних завдань, опис поетапної послідовності дій педагога щодо використання відповідних методів і прийомів навчання, система контролю, оцінки і корекції. Основою для розробки експериментальної технології навчання було формування цілей і цільової орієнтації навчання. Серед основних способів постановки цілей, які використано в практиці навчання, були такі їх визначення: через аналіз основних компонентів змісту навчального матеріалу, через діяльність вчителя, через внутрішні процеси особистісного, інтелектуального та емоційного розвитку учнів, через їх навчальну діяльність.

2. Доведено, що технологічність системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД досягається через реалізацію вимог загальнодидактичних (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних (суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності; ускладнення професійних функцій) принципів, забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують здійснення СРПД.

3. На основі розробленої моделі, аналізу результатів констатувального етапу експерименту було визначено основні напрями роботи зі студентами, які передбачали реалізацію поетапної методики.

Перший етап – орієнтаційний – (I-II курс) передбачав актуалізацію знань, включення в систему психолого-педагогічних знань нових понять і визначень, що відображають сутність, структуру, функції саморегуляції педагогічної діяльності, критерії і рівні її сформованості, виконання завдань самостійного аналізу теорії і практики навчання.

II етап – навчально-моделювальний – (II-III курси) базувався на первинному досвіді педагогічної діяльності, передбачав створення діагностично-прогностичних програм самоорганізації і самоаналізу особистісного розвитку.

III етап – результативно-корекційний – (IV-V курси) передбачав використання програм саморегуляції педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики, в “живих” ситуаціях навчального процесу, безпосередньої професійної діяльності, корекцію сформованих способів і дій, розв’язування завдань професійного змісту.

4. Основними психолого-педагогічними умовами ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців до СРПД є ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування механізмів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції.

5. Технологія підготовки спрямована на діагностику рівнів сформованості кожного компонента готовності, організацію самоаналітичної і самоорганізаційної діяльності на основі діалогової та інформаційної взаємодії, актуалізацію педагогічного досвіду студентів, стимулювання їх емоційно-почуттєвої сфери, формування ціннісного ставлення до змісту і результатів власної педагогічної діяльності.

6. Для упровадження системи підготовки майбутніх учителів до СРПД в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм СА і СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп’ютерне тестування.

Визначено, що серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними є: лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні заняття, лабораторно-практичні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, самостійна та індивідуальна робота.

Для формування компонентів готовності до СРПД важливо використовувати мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, Internet.

РОЗДІЛ V.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА СИСТЕМИ ЙОГО ПІДГОТОВКИ

§ 5.1. Порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів

У розділі представлено результати експериментального навчання майбутніх учителів. Дослідна робота здійснювалась в природних умовах, в процесі підготовки бакалаврів і магістрів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського і Кам'янець-Подільського державного університету. Всього формувальним експериментом було охоплено 630 студентів, з яких 320 (12 груп) становили експериментальні групи і 310 (10 груп) – контрольні. Формувальний етап експерименту охоплював період з 1999 по 2004 рр.

Етап дослідно-експериментальної перевірки цілісно здійснювався в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. На основі результатів виконання контрольних завдань, розробки програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, участі в рольових іграх, результатів самоаналізу уроків, індивідуальних проектів, педагогічної практики стало можливим на кожному курсі виявити типові утруднення в засвоєнні змісту навчальних програм, виявити їх причини, внести необхідну корекцію в навчально-тематичний план, а також визначити порівняльну ефективність різних варіантів технологій навчання і на цій основі розробити оптимальний варіант побудови підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності; визначити рівні сформованості готовності до досліджуваного феномену.

Перш ніж розглядати ефективність різних технологій навчання студентів, необхідно визначитися в сутності поняття “ефективність”. Ефективність ми трактуємо як міру діяльності і якість системного об’єкта. Мірою діяльності в нашому експерименті була мета – підготувати майбутніх

учителів до саморегуляції педагогічної діяльності, а якістю – результат, тобто рівень сформованості готовності до досліджуваного виду діяльності. Щоб практично визначити ступінь ефективності експериментального навчання, необхідно співвіднести мету з досягнутими результатами. Їх відносний збіг буде свідчити про найбільш високу ефективність експериментального навчання. Характеризуючи зміст поняття “готовність до СРПД”, ми насамперед вказували на такі сторони психіки як мислення, воля, почуття, тобто виділяли такі види психічної діяльності, як спостереження, мислення, практична дія, бо вони відображають генеральні лінії взаємовідносин людини із собою, довкіллям.

З метою підвищення ефективності підготовки студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми прагнули знайти і обґрунтувати оптимальний, із багатьох можливих, варіант побудови процесу навчання, який найбільш доцільно веде до поставленої мети: до формування професійно-ціннісних орієнтацій, дидактико-технологічних знань та умінь здійснювати самоаналіз і саморегуляцію педагогічної діяльності.

Показником ефективності різних технологій навчання була комплексна оцінка сформованості мотиваційної, теоретичної і практичної готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності. Критерієм мотиваційної готовності був рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій (мотиви, цілі, професійні цінності), ставлення до досліджуваної діяльності, а критерієм теоретичної і практичної готовності був рівень сформованості відповідних дидактико-технологічних знань та вмінь, який визначався повнотою, усвідомленістю, якістю виконання завдань.

У процесі формувального експерименту підготовка студентів до саморегуляції педагогічної діяльності здійснювалася за допомогою трьох варіантів технологій навчання: традиційного, випереджувального (інформаційного) і інтерактивного. Особливості основних технологій відображені в таблиці № 5.1.

Порівняльний аналіз технологій навчання

№ п/п	Технологія навчання	Цілі навчання	Концептуальні положення	Особливості методики
1.	Традиційна технологія підготовки	Формування знань, умінь і навичок, професійних якостей; розвиток пізнавальних інтересів.	Послідовність і системність змісту навчального матеріалу; домінування колективних форм навчання; емпіричний підхід у методиці навчання; управління засвоєнням змісту навчального матеріалу з боку викладача; провідна роль теоретичних знань.	Домінування репродуктивних і пояснювально-ілюстративних методів навчання; фронтальний контроль; наступність навчання; надання свободи вибору окремих елементів процесу навчання; використання ТЗН; забезпечення зворотного зв'язку; організація самостійної роботи з конспектами, підручниками; спрямованість навчальної діяльності на вивчення зовнішніх взаємозв'язків процесу навчання; озброєння програмами самоаналізу і саморегуляції пед. діяльності в різних її видах.
2.	Технологія випереджувального (інформаційного) навчання	Формування умінь роботи з інформацією, дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальне рішення, цілісне інформаційне забезпечення. Засвоєння знань, умінь, навичок; орієнтир на стандарти; успішне навчання всіх студентів.	Оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи; підтримка психологічного комфорту; реалізація принципів адаптивності, управління. Успіх – основна умова розвитку студента; диференціація (завдання для кожного); послідовність, системність змісту навчального матеріалу;	Використання на всіх етапах процесу засвоєння знань комп'ютерних програм; формалізована модель змісту, статистична, текстова, графічна, ілюстративна інформація; індивідуальна допомога студенту. Випереджувальне введення деяких складних питань програми (перспективна підготовка); використання опорних схем, диференційоване опитування; наступність навчання.

			індивідуалізація навчання.	
3.	Інтерактивна технологія підготовки	Забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи вимоги ринку праці; забезпечення можливості навчання студента за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сприяє його саморозвитку; стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення якості освіти; унормування порядку надання можливості студентові отримати професійні кваліфікації відповідно до вимог ринку праці. Формування дослідницьких умінь, самостійності й активності у навчанні.	Орієнтація на освітні стандарти та вимоги кваліфікаційних характеристик; стимулювання самостійної роботи; забезпечення можливості контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування у засвоєні знань шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль для досягнення навчальних результатів. Дотримання вимог таких принципів: пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку; діагностичності та прогностичності; технологічності та інноваційності; усвідомленої перспективи.	Організація навчального процесу на основі інтерактивно-інформаційних технологій навчання; розробка індивідуального навчального плану студента та інформаційного пакету; науково-методичне забезпечення освіти; встановлення нормативного терміну навчання; орієнтація на індивідуально-диференційовану особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти; виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

Перший варіант експериментального навчання (контрольні групи) здійснювався на основі раніше здобутих студентами психолого-педагогічних знань. В основному він передбачав озброєння студентів програмами самовдосконалення і самоорганізації, діагностичними програмами самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності в різних її видах. Для цього варіанту методики навчання характерним є емпіричний підхід: студенти відображали знання про сутність процесу навчання, структуру

педагогічної діяльності, особливості її самоаналізу, саморегуляції, механізми саморозвитку. Результати констатувального експерименту (§ 2.2), проведеного на основі традиційної підготовки студентів до СРПД, свідчать про низький рівень сформованості вмінь самоаналітичної і саморегуляційної діяльності студентів-випускників. Існуюча на практиці традиційна методика навчання не забезпечує можливості формування прийомів і методів саморегуляції педагогічної діяльності, оволодіння сутністю психолого-дидактичних категорій і понять, які “обслуговують” процес професійного самопізнання і саморозвитку.

Це обумовлює необхідність внести у зміст чинних навчальних програм предметів психолого-педагогічного циклу положень теорії і технології саморегуляції педагогічної діяльності

Другий варіант методики передбачав внесення елементів знань з теорії і технології саморегуляції педагогічної діяльності у процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Однак, на початку експериментальної роботи це призвело до того, що майбутні вчителі виявилися не готовими самостійно використовувати дидактико-технологічні знання в діяльності саморегуляції. Озброєння студентів теорією і технологією саморегуляції не забезпечило наступності в реалізації оптимального співвідношення між самоаналітичною, саморегуляційною і самооцінювальною діяльністю майбутніх фахівців і їх психолого-педагогічною підготовкою. В умовах запровадження теорії саморегуляції педагогічної діяльності стало особливо відчутним нерозуміння студентами зв'язків між компонентами теорії навчання, теорії діяльності і теорії її саморегуляції. Наслідком цього стало те, що в процесі саморегуляції власної діяльності студенти слабо оперували в мисленні конкретними дидактичними категоріями і поняттями, знаннями про систему навчальної діяльності.

Це обумовило необхідність розробки третього варіанту методики, який забезпечував синтез форми і змісту, будувався таким чином, що механізми і прийоми саморегуляції педагогічної діяльності були зовнішньою формою

пізнання педагогічної реальності, а системні знання з психології і педагогіки – його змістовим компонентом.

Для реалізації оптимального варіанту підготовки студентів до СРПД було враховано положення гіпотези дослідження про взаємодію знань і вмінь, засвоєних майбутніми вчителями в процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу на основі методології пізнання і спеціальних знань і вмінь з технології саморегуляції педагогічної діяльності, які передбачені в розробленій навчальній програмі.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули створювати ситуації співробітництва між викладачами і студентами, в яких би для майбутніх учителів вирішувалися важливі для них питання. Було акцентовано увагу на тому, що пропонувані завдання і ситуації спрямовані на виявлення особистісних характеристик, потенцій і перспектив, розробку суто індивідуальних рекомендацій і порад. Така спільна діяльність формувала в учасників експерименту інтерес, бажання співпрацювати, вдосконалювати свою навчально-пізнавальну діяльність. Спрямованість на вирішення практичних, професійно важливих для майбутніх учителів завдань унеможлиблювала викривлення і необ'єктивність під час вивчення особистості, різних видів її діяльності.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули поєднати діагностику і консультування, створити умови для взаєморозуміння і взаємоповаги між учасниками експериментальної роботи, стимулювання більш адекватної участі студентів.

Новий варіант змісту підготовки було здійснено в умовах інтерактивної технології, доповнено психолого-дидактичним компонентом з позицій системного підходу. Третій варіант технології навчання будувався таким чином, що аналітико-синтетичні процедури саморегуляції педагогічної діяльності були зовнішньою формою пізнання педагогічної реальності, а дидактико-технологічні знання – його змістовим компонентом. Для формування способів СРПД, побудованих на системній основі, здійснювався порівняльний аналіз теорії навчання, уроку, учіння і педагогічної діяльності.

Це дало можливість виявити інваріантні елементи, з опорою на які стало можливим організувати системне засвоєння дидактико-технологічних знань та озброїти студентів евристичними програмами СРПД загалом і її окремих елементів.

Важливим засобом підготовки до СРПД було озброєння студентів діагностичними програмами самоаналізу різних аспектів уроку (див. дод. Є), процедурами обробки і узагальнення результатів діагностування процесу навчання, методикою розробки рекомендацій щодо корегування і вдосконалення педагогічної діяльності. Як свідчать результати експериментальної роботи, розробка програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності є важливим дидактичним засобом, що формує матеріальні основи (самостійність, оперативність, систематичність, уважність, активність) готовності студентів до здійснення досліджуваного виду діяльності. При цьому значно поглиблюється зацікавленість студентів аналітичною роботою на основі всебічного осмислення індивідуальних та колективних висновків про різні аспекти, які визначають ефективність діяльності вчителя. Цей етап експериментального навчання передбачав формування уміння визначати відповідність уроку цільовій діагностичній програмі (на лабораторних заняттях в школі), знаходити причини недоліків у діяльності навчання, робити обґрунтовані висновки.

Оскільки студенти-старшокурсники знають дидактичні категорії і поняття, раніше їх вивчали, то основне завдання експериментальної роботи полягало не стільки в їх відтворенні та актуалізації, скільки у формуванні цілісної системи дидактичних знань, які би використовувались як опорні у процесі засвоєння технологічних знань та умінь СРПД. Таким чином досягалася єдність цілого, засвоєння теорії саморегуляції педагогічної діяльності як фактора управління процесом навчання.

Це завдання розв'язувалося в формі теоретичних (лекції) і лабораторно-практичних занять, на кожному з яких вдосконалювалося розуміння системи дидактичних категорій, їх конкретних виявів в процесі і діяльності навчання. На кожному із семи лекційних занять 10-12 хв.

відводилось питанням розкриття системної природи різних категорій дидактики, поглиблювалось розуміння сутності таких компонентів як дидактична мета, навчальні завдання, зміст, методи і форми навчання, принципи навчання, його результати.

Особливу увагу було приділено питанням системного підходу до самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності під час уроку. Наголошувалось на тому, що урок, незалежно від його типу, має цілі і завдання, зміст, методи і способи організації навчальної діяльності учнів, результати. Ці компоненти являють собою єдине ціле, тобто систему. При цьому вони є також одиницями педагогічного самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності. Без знання цих залежностей неможливо глибоко проаналізувати власний урок. При цьому ми характеризували урок як процес. Тому вчитель повинен бути спрямований під час його самоаналізу не тільки на фіксацію фактів і явищ, а на їх вивчення з метою визначення зв'язків, розкриття взаємодій між компонентами уроку. Цим забезпечувалось усвідомлене сприйняття майбутніми учителями елементів теорії саморегуляції педагогічної діяльності і озброєння спеціальними процедурами в їх закономірній обумовленості: цілі саморегуляції визначають її завдання, вибір об'єктів; цілі і завдання є вихідними при визначенні змісту регуляції; на зміст регуляції визначальний вплив мають її принципи, які реалізуються шляхом застосування необхідних методів, засобів і форм регуляції. Усі процедури СРПД, узагальнення її даних спрямовані на підвищення результативності навчально-виховного процесу на уроці.

На заключному етапі підготовки студентів до СРПД здійснювалося обговорення результатів із самоаналізу і саморегуляції навчально-виховного процесу на уроці у формі рольової гри на тему "СРПД під час проведення уроку і по його завершенні". Студенти виступали в ролях учнів, керівників школи, методистів, інспекторів, учителів. Один із студентів виступав в ролі вчителя, який проводив урок, приймав оперативні рішення, аналізував їх наслідки-результати. Гра розпочиналася самоаналізом розробленої моделі

майбутнього уроку. У процесі її самоаналізу учасники гри ставили завдання такого змісту:

- 1) конкретизувати цілі уроку, їх мотиваційну основу;
- 2) обґрунтувати вибір способів (зміст, методи, форми) досягнення поставлених цілей;
- 3) обґрунтувати вибір взаємодії вчителя і учнів на уроці (пояснювально-репродуктивного чи проблемного);
- 4) обґрунтувати взаємозв'язки між різними етапами уроку;
- 5) визначити перспективи вдосконалення основних об'єктів педагогічної діяльності;
- 6) встановити причини недостатнього функціонування педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Після обговорення результатів педагогічної діяльності майбутнім учителям пропонувалось еталонне рішення щодо вдосконалення процесу навчання і педагогічної діяльності, здійснювалася корекція рішень, що були прийняті раніше.

Дидактичні ігри, в яких активну участь беруть усі студенти, в поєднанні з індивідуальними і колективними формами обговорення, були оптимальним дидактичним засобом для формування в майбутніх педагогів аналітичних і регуляційних умінь. При цьому інтенсивно розвивалися такі професійні якості як активність, уважність, дидактична компетентність, самостійність, комунікабельність, поглиблювався інтерес, інтенсифікувався творчий розвиток. Крім цього, навчання за допомогою дидактичних ігор сприяло нейтралізації психологічного напруження, забезпечувало впевненість у своїх діях.

Показником ефективності різних технологій навчання була комплексна оцінка мотиваційної, теоретичної і практичної підготовленості до досліджуваної діяльності.

Ефективність експериментального навчання насамперед визначається рівнем сформованості у майбутнього вчителя мотиваційного компонента готовності. У дослідницьких цілях здійснено діагностику рівня розвитку

цього компонента за допомогою системи педагогічних методів. Види мотивів визначалися шляхом індивідуальних бесід зі студентами із залученням матеріалів анкетування, аналізу продуктів педагогічної діяльності (план-конспект уроку, щоденник спостережень, психолого-педагогічні характеристики на учнів, педагогічний самоаналіз уроків і виховних заходів), вивчення результатів успішності майбутніх учителів з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

На заключному етапі формувального експерименту для визначення ставлення студентів до СРПД було розроблено анкету, яка містила такі запитання:

1. Ваше ставлення до СРПД: позитивне. негативне, нейтральне (підкресліть).

2. Як Ви вважаєте, чи є СРПД ефективним засобом її вдосконалення і професійного саморозвитку особистості? Так, ні (підкресліть).

3. Чи сформований у Вас ідеал (еталон) для порівняння й оцінки власної діяльності і професійно особистісних якостей?

4. За яких умов у Вас виникала потреба аналізувати і регулювати власну діяльність?

5. Чи співвідносите рівень розвитку власної діяльності й особистості з вимогами, що пред'явлені до професії вчителя?

6. Чи виявляєте Ви дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності?

Аналіз результатів анкетування, співбесід, продуктів навчальної і педагогічної діяльності, програм її самоаналізу і саморегуляції під час проходження педагогічних практик, діагностика ступеня зацікавленості педагогічною роботою забезпечили можливість умовно розподілити студентів-випускників на три групи за рівнями розвитку мотиваційного компонента, ступенем навчальної активності, ставленням до саморегулятивної діяльності.

Умовно виділено 3 рівні сформованості мотиваційного компонента (високий, середній, низький), які не мали жорстких меж, але були орієнтиром у визначенні динаміки розвитку ставлення до досліджуваного феномена.

До I групи (позитивне ставлення до СРПД) належали студенти з високим рівнем здатності до засвоєння теоретичних знань і способів діяльності, яскраво вираженим позитивним ставленням до професійного саморозвитку на перспективу, наявністю зацікавленості до оволодіння необхідними для цього знаннями та вміннями, наявністю потреби в самопізнанні, виявом інтересу до педагогічного самоаналізу і СРПД, усвідомленням необхідності їх здійснення. У студентів цієї групи сформований стійкий інтерес до педагогічної професії, рефлексивне педагогічне мислення, емоційно-ціннісне ставлення до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Вони активні не тільки на нормативно-рольовому, але й особистісно-смысловому рівнях, відчують моральне задоволення від самоаналітичної і саморегуляційної роботи, інтелектуальну потребу в самопізнанні і вивченні педагогічного процесу, усвідомлюють свої індивідуально-психологічні особливості.

До II групи (нейтральне ставлення до СРПД) належали студенти, які володіли вираженими здібностями до засвоєння нових знань і способів діяльності, але займали нейтральну позицію щодо досліджуваної діяльності. У студентів даної групи відсутній необхідний інтерес до самодіагностичної і саморегуляційної роботи, тому вони не відчують потреби у вдосконаленні власної педагогічної діяльності. Володіючи достатніми для саморегуляційної діяльності знаннями і вміннями, студенти формально виконують завдання із самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності. У студентів цієї групи функціонує репродуктивне мислення в логіці індуктивного шляху пізнання, відсутнє емоційно-ціннісне ставлення до змісту і результатів власної діяльності. Вони виявляють активність тільки на нормативно-рольовому рівні, не завжди усвідомлюють свої індивідуально-психологічні особливості.

В III групу (негативне ставлення до СРПД) увійшли студенти, які володіли низькими здібностями до засвоєння нових знань і способів

діяльності та займали в основному негативну позицію щодо досліджуваного виду діяльності. Знання і вміння, необхідні для самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, не сформовані. У студентів даної групи відсутній необхідний інтерес до самовдосконалення і потреба у здійсненні педагогічного самоаналізу. У студентів цієї групи функціонує інтуїтивне мислення, основна функція якого – пристосування до конкретної ситуації, вимог професійного оточення. Завдання із саморегуляції і самоаналізу педагогічної діяльності вони не виконували, або виконували неправильно.

Результати сформованості мотиваційного компонента готовності до СРПД у динаміці відображені у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

Показники сформованості мотиваційного компонента готовності до саморегуляції педагогічної діяльності студентів контрольних та експериментальних груп (у%)

Рівні сформованості мотиваційного компонента	Контрольні групи								Експериментальні групи			
	Традиційна технологія підготовки (110)				Технологія випереджувального (інформаційного) навчання (200)				Інтерактивна технологія (320)			
	До експер.		Після експер.		До експер.		Після експер.		До експерим.		Після експерим.	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий (позитивне ставлення)	6	5,5	10	9,1	12	6,0	23	11,5	16	5	121	37,8
Середній (нейтральне ставлення)	48	43,6	50	45,4	97	48,5	105	52,5	147	45,9	158	49,4
Низький (негативне ставлення)	56	50,9	50	45,5	91	45,5	72	36	157	49,1	41	12,8

Дані таблиці свідчать, що в результаті формування експерименту (інтерактивна технологія) збільшилась кількість студентів з позитивною спрямованістю на діяльність саморегуляції: до експерименту студентів з високим рівнем мотивації було 5%, а після – стало 37,8%. В контрольних групах кількість студентів з позитивною мотивацією діяльності саморегуляції наприкінці експерименту становила 9,1% (традиційна

технологія) і 11,5% (технологія випереджувального навчання). Важливим показником ефективності навчання є зменшення кількості студентів експериментальної групи (більше, ніж у 3,5 рази) з негативною спрямованістю на саморегуляцію (було – 49,1%, стало – 12,8%). В контрольних групах помітного зменшення кількості студентів з нейтрально-негативною спрямованістю на діяльність в досліджуваному аспекті не виявлено.

Необхідно відзначити, що високий інтерес до знань з усіх розділів дисциплін психолого-педагогічного циклу і теорії саморегуляції виявили студенти, які належали до I групи (з високим рівнем здатності до засвоєння знань, позитивною мотивацією на даний вид роботи, яскраво вираженим бажанням здійснювати педагогічний самоаналіз). Це виявилось в якості самостійної роботи з джерелами, комп'ютерними програмами, виконання тестових завдань. Вони були найбільш активні під час семінарських і лабораторно-практичних занять. Досить зацікавлено ставились до балів, які одержували під час навчальних занять, виявляли творчий підхід до проведення рольових ігор і педагогічного самоаналізу, створення індивідуальних програм саморегуляції педагогічної діяльності.

Значно менший інтерес і пізнавальну активність в процесі експериментального навчання виявили студенти, які належать до II групи (з нейтральною спрямованістю на педагогічний самоаналіз і саморегуляцію). Майже половина з них виявилася не готовою до якісного засвоєння теорії саморегуляції в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. З великими труднощами студенти цієї групи включалась у самостійну самоаналітичну діяльність. До практичних занять вони не завжди були готові. Активної участі в рольових іграх не брали. Зміст письмових робіт з педагогічного самоаналізу і саморегуляції був поверхневим, дидактично не глибоким, мав формальний характер.

Наявність в експериментальних групах незначної кількості студентів (12,8% студентів) з негативною спрямованістю на самоаналітичну діяльність і низьким рівнем сформованості мотиваційної готовності можна пояснити

неадекватними мотивами вибору вчительської професії і наявністю психолого-педагогічного стереотипу у свідомості і педагогічній діяльності.

Критерієм теоретичної і практичної готовності був рівень сформованості відповідних знань і вмінь, який визначається повнотою, усвідомленістю і якістю виконаних завдань (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3.

**Порівняльні дані ефективності підготовки студентів до СРПД
в умовах різних технологій навчання (у %)**

№ завдання	Кількість студентів, які правильно і повністю виконали завдання		
	Традиційна технологія підготовки (110 студ.)	Технологія випереджувального (інформаційного) навчання (200 студ.)	Інтерактивна технологія (320 студ.)
1.	12,2	23,5	50,8
2.	15,7	16,2	22,5
3.	23,4	25,1	49,9
4.	17,3	29,8	54,6
5.	20,1	23,4	60,4
6.	29,7	34,3	56,1
7.	22,8	24,1	52,7
8.	19,1	33,4	63,2
9.	20,9	22,1	65,9
10.	12,2	14,5	20,8
	$X_1=20,2$	$X_2=24,6$	$X_3=49,7$

Для контрольного зрізу студентам, які навчалися в умовах різних технологій, пропонувались такі завдання:

1. Визначити основні компоненти процесу навчання за змістом діяльності вчителя й учнів.
2. За описом діяльності вчителя й учнів визначити дидактичну мету уроку.
3. Визначити відповідність використаних засобів навчання дидактичній меті уроку.
4. Проаналізувати власну діяльність у логіці “мета – засіб досягнення – результат”.

5. Назвати основні компоненти СРПД, які відображають її цільові, змістові, операційні і результативні сторони.
6. Визначити основні показники результативності викладання й учіння.
7. Проаналізувати результати власної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання.
8. Розробити програму дій і конкретних рекомендацій за результатами самоаналізу педагогічної діяльності на уроці.
9. Зіставити мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення.
10. Визначити перспективи вдосконалення процесу навчання і власної педагогічної діяльності.

Результати виконання завдань (підсумковий зріз) свідчать, що впровадження випереджувальних (інформаційних) технологій без відповідного методично-консультаційного забезпечення (II варіант технології) не дає достатнього ефекту в підготовці студента до саморегуляції педагогічної діяльності. Причиною цього є недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів систематизованих дидактико-технологічних знань та умінь здійснювати самоаналіз змісту та результатів педагогічної діяльності. Тому в показниках виконання завдань студентами контрольних груп (I-II варіанти технологій) суттєвих відмінностей не спостерігається, окрім 4 і 8 завдань, де різниця становить відповідно 12,5% і 14,3%. Ці завдання пов'язані із здійсненням процедур педагогічного самоаналізу і саморегуляції. Студенти, які навчалися в умовах I варіанту технології, інформацією, що відображена у завданнях 4, 5, володіють на рівні ознайомлення з розробленою програмою СРПД, тому виконати їх успішно вони не змогли.

Результати виконання завдань свідчать про наявність у студентів контрольних груп (I і II варіанти технологій) формальних знань, про їх слабку готовність застосовувати теоретичні знання на практиці. Педагогічний самоаналіз передбачає, насамперед, розуміння суттєвих ознак дидактичних явищ, зв'язків, в яких знаходяться різні поняття і процеси.

Показовими в цьому відношенні є завдання 2, 3, 6, 10. Їх виконання вимагає розуміння зв'язків між компонентами процесу навчання, поліфункціональної природи мотивів навчальної діяльності, зв'язку дидактичної мети із засобами її досягнення. Студенти контрольних та експериментальних груп виконали ці завдання з різною ступінню повноти. Рівні розуміння цих зв'язків характеризується такими показниками:

1. Правильне повне розуміння зв'язків між компонентами процесу навчання, між метою і засобами її досягнення (завдання 2, 10) виявили відповідно 15,7% і 12,2% студентів, що навчалися за I варіантом, і 16,2% і 14,5% – які навчалися за II варіантом.

2. Рівень виконання цих завдань студентами експериментальних груп (III варіант методики) характеризується більш високими показниками: розуміння зв'язків між дидактичними явищами виявили відповідно 22,5% і 20,8% студентів.

Таким чином, порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання на момент завершення навчання свідчить, що ефективність III варіанта підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності вища традиційного (I вар.) та випереджувального (інформаційного) (II вар.) навчання студентів. Це стало наслідком того, що в умовах традиційного навчання курсів психолого-педагогічного циклу не досліджувалися зв'язки і залежності між дидактичними компонентами, не враховувалися професійні якості педагога в процесі діагностування, проектування, організації педагогічного процесу і власної педагогічної діяльності. Таким чином, завдання, що висвітлюють ці проблеми, студенти контрольних груп не змогли б розв'язати (I варіант технології навчання).

З метою перевірки результативності експериментальної роботи з підготовки студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми діагностували ступінь задоволеності майбутніх учителів своєю готовністю (табл. 5.4).

Дані таблиці свідчать, що в результаті формування експерименту має місце значне збільшення кількості студентів експериментальних груп, які

цілком задоволені (на 7,8%) і швидше задоволені (на 25,4%) своєю готовністю до СРПД. У контрольних ця кількість відповідно зросла на 2,2% і 6,1%.

Таблиця 5.4.

**Показники ступеня задоволеності (самооцінки) майбутніх учителів
своєю готовністю до СРПД**

Кількість студентів, охоплених опитуванням		Самооцінка готовності до СРПД									
		цілком задоволений		швидше задоволений		байдужий		швидше незадовол.		зовсім незадовол.	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початок експерименту (I)	осіб	30	37	75	91	140	131	55	47	10	14
	%	9,7	11,6	24,2	28,4	45,2	40,9	17,7	14,7	3,2	4,4
Кінець експерименту (II)	осіб	37	62	94	172	114	40	50	36	15	10
	%	11,9	19,4	30,3	53,8	36,8	12,5	16,2	11,2	4,8	3,1

Важливим показником ефективності експериментального навчання є зменшення кількості студентів експериментальних груп (більш ніж у 3 рази), які байдужі до своєї готовності до СРПД. У контрольних групах цей показник зменшився лише на 8,4%.

Кількість студентів, які швидше незадоволені і зовсім незадоволені своєю готовністю до СРПД у контрольних групах майже не змінилася (до експерименту було 17,7% і 3,2%, після експерименту стало 16,2% і 4,8%).

В експериментальних групах кількість студентів, які швидше незадоволені і зовсім незадоволені своєю готовністю до СРПД, зменшилася майже на 5%. Наявність в експериментальних групах студентів, які швидше незадоволені і зовсім незадоволені своєю готовністю до СРПД (14,3%),

мають негативне ставлення до аналітичної діяльності можна пояснити неадекватними мотивами вибору вчительської професії, низьким рівнем сформованості психолого-педагогічних знань і вмінь, відсутністю інтересу до педагогічної діяльності.

Коефіцієнт задоволеності визначався за формулою (5.1):

$$L_{\text{зад.}} = \frac{a \cdot (+2) + b \cdot (+1) + c \cdot (-1) + d \cdot (-2)}{N} \quad (5.1.),$$

де

a , b , c і d – кількість студентів, які мають відповідний рівень задоволеності готовністю до здійснення СРПД;

N – загальна кількість респондентів.

Цей коефіцієнт в контрольних групах становив до експерименту

$$L_{\text{зад.КГ}}^I = \frac{30 \cdot (+2) + 75 \cdot (+1) + 55 \cdot (-1) + 10 \cdot (-2)}{310} = 0,2 \quad (5.2.),$$

після –

$$L_{\text{зад.КГ}}^{II} = \frac{37 \cdot (+2) + 94 \cdot (+1) + 50 \cdot (-1) + 15 \cdot (-2)}{310} = 0,3 \quad (5.3.)$$

В експериментальних групах відповідно

$$L_{\text{зад.ЕГ}}^I = \frac{37 \cdot (+2) + 91 \cdot (+1) + 47 \cdot (-1) + 14 \cdot (-2)}{320} = 0,28 \quad (5.4.)$$

$$L_{\text{зад.ЕГ}}^{II} = \frac{62 \cdot (+2) + 172 \cdot (+1) + 36 \cdot (-1) + 10 \cdot (-2)}{320} = 0,75 \quad (5.5.)$$

Як свідчать результати розрахунків, коефіцієнт задоволеності в контрольних групах (формули 5.2 і 5.3) зріс на 0,1. В експериментальних

групах – на 0,47 (формули 5.4 і 5.5), що свідчить про ефективність експериментальної роботи.

Таким чином, порівняльний аналіз різних варіантів технологій свідчить, що за допомогою традиційних форм і методів навчання зі студентами не можливо досягнути розуміння ними внутрішньої сутності педагогічних явищ і процесів, власних резервів самовдосконалення себе і професійної діяльності. Репродуктивне використання положень психолого-педагогічної теорії при здійсненні СРПД (II варіант технології) не сприяє спрямованості мислення студентів на пізнання сутнісних, змістових сторін педагогічного процесу. III варіант технології враховував залежність ефективності педагогічної діяльності, її самоаналізу і саморегуляції від знання специфіки об'єктів пізнання, його суперечливих сторін, що сприяло забезпеченню оптимального співвідношення між знаннями теорії саморегуляції (як інструмента пізнання) і теоретичними знаннями сутності і закономірностей процесу навчання (як об'єкта пізнання).

Розглянемо більш детально результати формувального експерименту щодо сформованості загальної готовності майбутніх учителів до СРПД.

§ 5.2. Результати експериментального дослідження

Основними компонентами загальної готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності умовно виділено:

- 1) мотиваційний, який визначає ставлення студентів до досліджуваного феномену і рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій;
- 2) змістовий, який визначає рівень теоретичної підготовленості до досліджуваного феномену;
- 3) процесуальний, що характеризується сформованістю складних дидактико-технологічних умінь (діагностико-прогностичних, самоаналітичних, саморегуляційних), які залежать від мотивації учіння і методики навчання.

На основі аналізу даних констатувального зрізу, оцінювання самостійних робіт та розроблених програм саморегуляції педагогічної діяльності, з'ясовано зміни ступеня розвитку зацікавленості до процесу діяльності саморегуляції, виявлено технологічний ріст, розвиток психічних процесів.

Показником рівня сформованості зацікавленості до діяльності самоаналізу є результати навчальної роботи студентів і характер протікання навчального процесу. Результати навчальної діяльності вимірювались середнім показником бальної оцінки знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу, оцінок на державних екзаменах з педагогіки (додаток Ж). Середній статистичний показник знань студентів експериментальних груп дорівнює 4,2 бала, контрольних – 3,9 бала.

Результати навчальної діяльності студентів, рівень їх активності на семінарських та лабораторно-практичних заняттях, в процесі самостійної роботи, якість виконання ІНДЗ, програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, повнота і змістовність усних відповідей забезпечили можливість сформулювати об'єктивне уявлення про рівень готовності студентів контрольних та експериментальних груп до СРПД (додатки И, І).

З метою підтвердження або спростування ефективності запропонованої технології підготовки студентів до СРПД було здійснено аналіз отриманих результатів дослідження на початку організованого навчання і по його завершенні. Аналіз здійснювався з урахуванням показників, що характеризують визначені нами критерії розвитку вищезазначеного процесу. Результати формульованого експерименту подані в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

**Показники рівнів готовності студентів до СРПД
до і після експерименту**

Рівень готовності до СРПД	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту

	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Творчий	32	10	141	44,1	30	9,7	66	21,3
Репродуктивно-інтуїтивний	176	55	151	47,2	171	55,1	204	65,8
Елементарний	112	35	28	8,7	109	35,2	40	12,9

Розподіл студентів за рівнями сформованості зазначеної якості в експериментальній групі (на відміну від показників на початку формування експерименту) став суттєво відрізнятися – за рахунок зменшення кількості студентів з елементарним рівнем (з 35% до 8,7% – тобто в 4 рази) і репродуктивно-інтуїтивним рівнем (з 55% до 47,2%) збільшилась кількість студентів з творчим рівнем готовності до СРПД (з 10% до 44,1% – майже в 4,5 рази).

У контрольній групі відбулися менш суттєві зміни в рівнях готовності

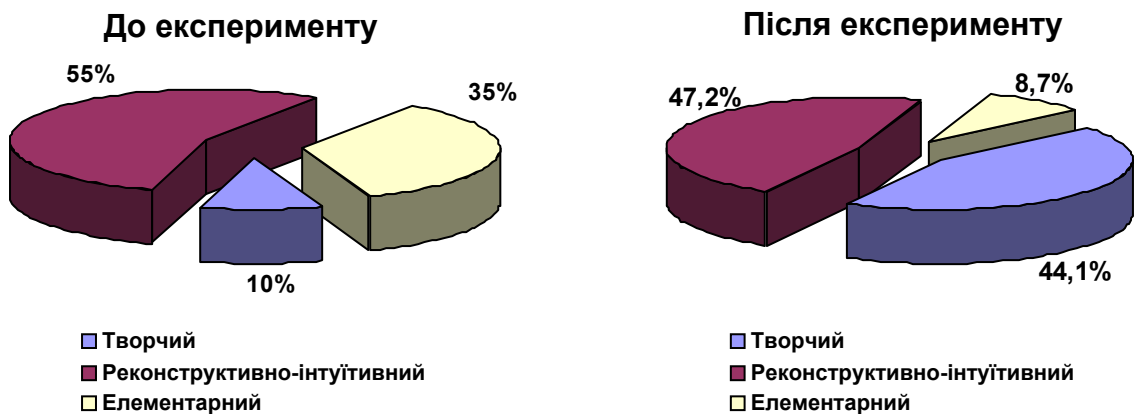


Рис. 5.1. Розподіл студентів експериментальних груп за рівнем готовності до СРПД

студентів до СРПД: кількість студентів з елементарним рівнем зменшилась в 2,7 рази – з 35,2% до 12,9%, кількість студентів з творчим рівнем збільшилась в 2 рази – з 9,7% до 21,3.

На рис. 5.1. подано розподіл студентів експериментальних груп за рівнем готовності до СРПД до і після експерименту.

На рис. 5.2. подано розподіл студентів контрольних груп за рівнем готовності до СРПД до і після експерименту.

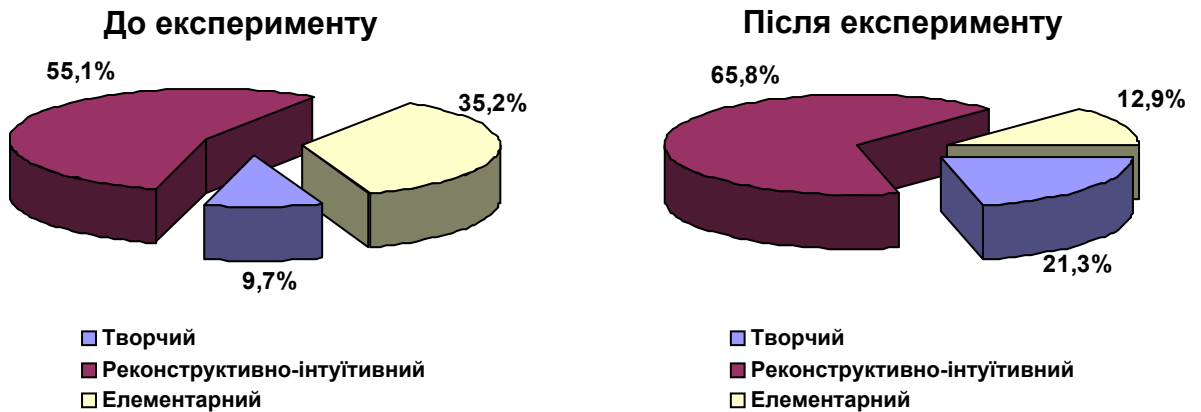


Рис. 5.2. Розподіл студентів контрольних груп за рівнем готовності до СРПД

Результати проведеного оцінювання за кількісними показниками подані в таблиці 5.6.

Як свідчать дані таблиці, найбільш значущі зміни відбулися у показниках, які характеризують рівень сформованості мотиваційного (показники № 1-4) і практичного (показники № 9-12) компонентів готовності. Так, показник розвитку внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками саморегуляційної діяльності в контрольних групах зріс на 0,2, в експериментальних – на 0,5 бали. Показник сформованості вміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і вносити в неї корективи в контрольних групах зріс на 0,3, в експериментальних – на 0,6 бали.

**Кількісні показники рівня готовності до СРПД
студентів контрольних та експериментальних груп**

№ п/п	Показник	Кількісні показники критеріїв			
		Контрольні групи		Експериментальні групи	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
1.	Усвідомлення цілей і мотивів навчальної і педагогічної діяльності	1,6	1,9	1,5	2,1
2.	Розвиток внутрішньої потреби в оволодінні знаннями, уміннями і навичками саморегуляційної діяльності	1,6	1,8	1,6	2,1
3.	Орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз і саморегуляцію педагогічної діяльності у майбутньому	1,6	2,0	1,6	2,2
4.	Розвиток самосвідомості, вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів	1,7	2,0	1,7	2,2
5.	Якість знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці)	2,3	2,6	2,3	2,7
6.	Володіння категоріально-понятійним апаратом теорії СР	2,3	2,7	2,4	2,8
7.	Ступінь засвоєння системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань	2,4	2,7	2,4	2,8
8.	Уміння самостійно використовувати інформаційні джерела	2,5	2,7	2,5	2,8
9.	Уміння з'ясувати причини відхилень у реалізації програми діяльності і вносити в неї корективи	1,6	1,9	1,5	2,1
10.	Оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу	1,6	1,9	1,6	2,2
11.	Уміння визначати рівень власної готовності до саморегуляції педагогічної діяльності	1,6	2,0	1,6	2,2
12.	Уміння обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності	1,8	2,1	1,8	2,3
13.	Загальний рівень готовності до СРПД	1,88	2,19	1,86	2,37

Таким чином, одержані дані про сформованість готовності до СРПД дали можливість констатувати, що за всіма показниками студенти експериментальних груп, виконуючи завдання зі створення програми СРПД і педагогічного самоаналізу, керуються професійно забарвленими мотивами, що є однією з ознак сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності. Необхідно відзначити, що позиція майбутнього вчителя щодо досліджуваного виду професійної діяльності формувалася і перевірялася в процесі практичної роботи. Позитивне ставлення до педагогічного самоаналізу не могло виникнути лише як результат успішності навчання майбутнього вчителя. Своєчасне включення студентів в самоаналітичну роботу, побудова індивідуальної траєкторії навчання, формування бажань, здібностей і навчальних можливостей, організація виконання пізнавальних завдань сприяли формуванню у майбутніх учителів позиції активного суб'єкта, що самостійно створює і реалізує програми самовдосконалення.

Для оцінки ефективності упровадження запропонованої технології підготовки студентів до СРПД скористаємось основними методами досліджень в галузі професійної педагогіки, спираючись на рекомендації, подані у праці [164]. Основні статистичні характеристики готовності студентів КГ та ЕГ до СРПД наведено в додатку І.

1. Коефіцієнт зміни кількісного показника рівня готовності до СРПД розраховувався за формулою 5.6.

$$\beta_{\text{заг.}} = \frac{k_{\text{заг. після експерименту}}}{k_{\text{заг. до експерименту}}} \quad (5.6.),$$

де

$\beta_{\text{заг.}}$ – коефіцієнт зміни кількісного показника рівня готовності студентів до СРПД;

$k_{заг. до експерименту}$ – кількісний показник рівня готовності студентів до СРПД до експерименту;

$k_{заг. після експерименту}$ – кількісний показник рівня готовності студентів до СРПД після експерименту.

Унаслідок обчислень отримано такі показники:

- для контрольних груп $\beta_{заг} = 1,16$
- для експериментальних груп $\beta_{заг} = 1,27$

Тобто отримані дані свідчать про те, що після проведеного навчання загальний рівень готовності студентів-випускників до СРПД в експериментальних групах зріс на 27%, в той час як у контрольних групах він зріс на 16%.

Графічно це відображено на рис. 5.3.

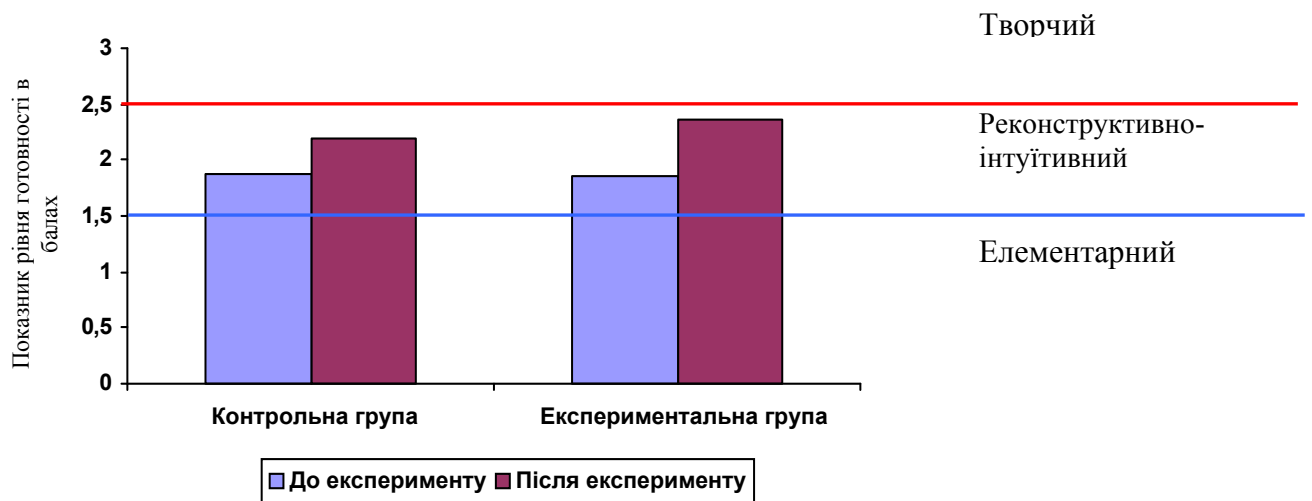


Рис. 5.3. Зміна кількісного показника рівня готовності студентів до СРПД

2. Визначено розмах варіації.

Ця величина характеризує діапазон коливання кількісних показників рівня готовності студентів до СРПД і розраховувалася за формулою 5.7.

$$R = k_{max} - k_{min}$$

(5.7),

де

k_{max} – максимальний кількісний показник;

k_{min} – мінімальний кількісний показник.

Результати визначення розмаху варіації для контрольних та експериментальних груп наведено в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7.

**Розмах варіації кількісних показників готовності студентів до
СРПД**

Розмах варіації	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
R	2,3	2,2	2,2	1,6

Як свідчать результати, розмах варіації в експериментальних групах зменшився у 1,38 рази (на 38%), в той час, як у контрольних групах зниження даного показника становило 1,04 рази (на 4%).

Відзначимо, що рівень готовності студентів до СРПД зріс і у контрольних групах, але інтенсивність цього зростання в експериментальних групах була значно вищою (див. рис. 5.4; 5.5; 5.6).

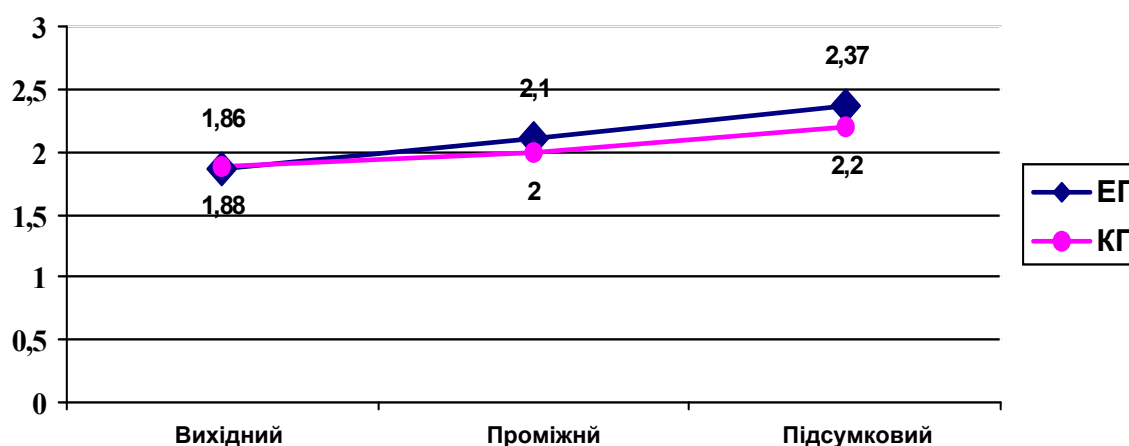


Рис. 5.4. Динаміка готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності

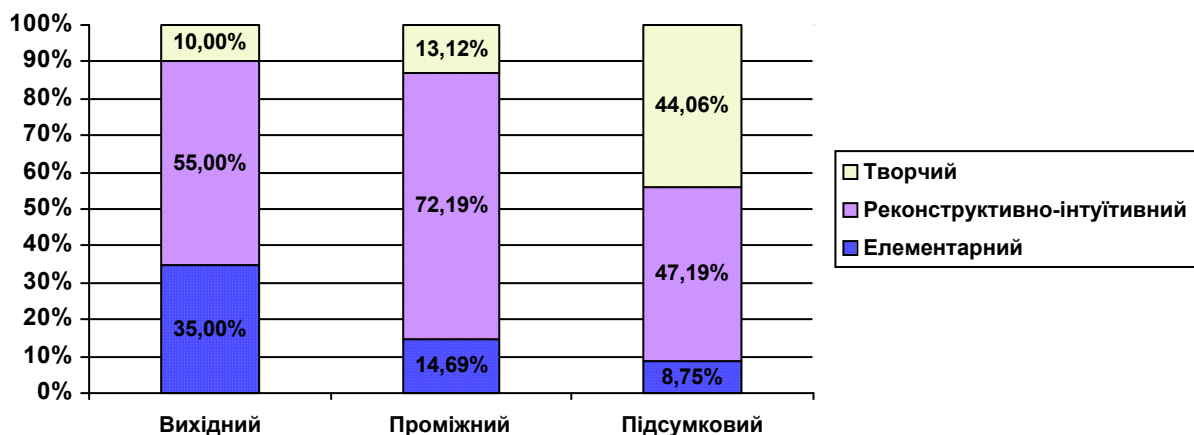


Рис. 5.5. Динаміка рівнів готовності студентів ЕГ до СРПД

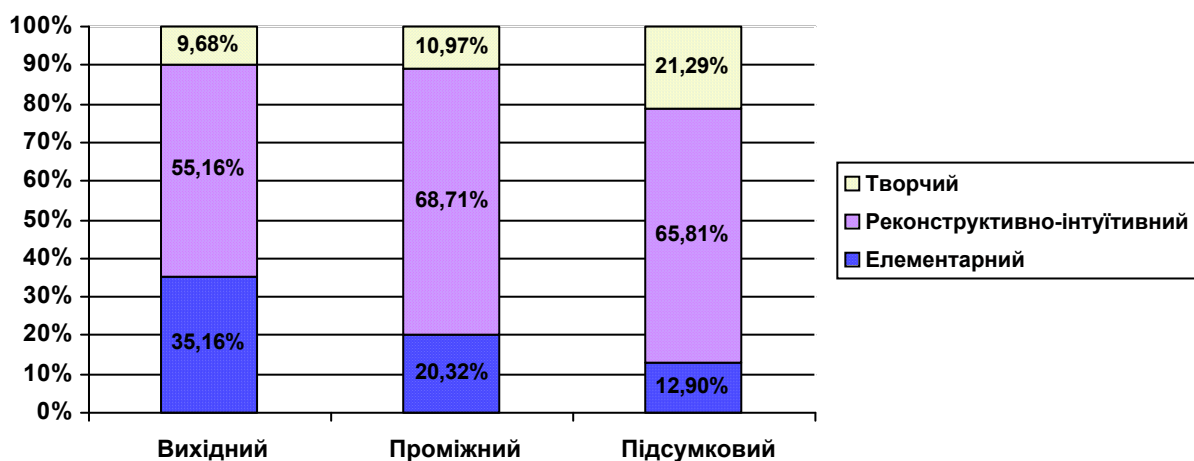


Рис. 5.6. Динаміка рівнів готовності студентів КГ до СРПД

З метою підтвердження того, що експериментальні і контрольні групи на підсумковому зрізі мали свою окрему специфіку, обумовлену для експериментальних груп впливом упровадженої інтерактивної технології підготовки до СРПД, було здійснено статистичний аналіз на однорідність даних експерименту. У ході статистичного аналізу отриманих даних експерименту було перевірено статистичну незалежність отриманих в експерименті вибірок, що являють собою експериментальні і контрольні сукупності.

Для доведення того, що отримані дані в контрольних та експериментальних групах підсумкового і вихідного зрізів істотно відрізняються і належать до різних генеральних сукупностей, було сформульовано дві гіпотези H_0 і H_1 .

У гіпотезі H_0 йдеться про відсутність відмінностей, кореляцій або впливів між експериментальною і контрольною сукупностями. Протилежне твердження становить альтернативна гіпотеза H_1 . Перевіряючи гіпотези, визначали, яке твердження є правильним.

Вважалось, що ймовірність помилкового відкидання гіпотези H_0 (рівень значущості) $\alpha = 0,01$.

Для отриманих емпіричних даних визначено значення статистичного критерію t та імовірність його отримання для ситуації, коли гіпотеза H_0 є правильною, тобто отримані результати у контрольних та експериментальних групах не відрізняються і належать до однієї генеральної сукупності:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_x^2 + (n_2 - 1)S_y^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (5.8),$$

де t – показник достовірності для заданої довірчої ймовірності висновку; $\bar{x} = 2,37$, $\bar{y} = 2,19$ – середні значення оцінок для експериментальних і контрольних груп відповідно; $n_1 = 320$, $n_2 = 310$ – обсяг вибірок експериментальних і контрольних груп відповідно; $S_x = 0,43$, $S_y = 0,46$ – середньоквадратичні (стандартні) відхилення в експериментальних і контрольних сукупностях відповідно.

Величина t при перевірці гіпотези має розподіл Стьюдента з числом ступеня свободи $f = n_1 + n_2 - 2 = 628$. Для прийнятого рівня значущості $\alpha = 0,01$ і $f = 628$ за статистичними таблицями $t_{\text{теоретичне}} = 2,58$.

При $|t_{\text{експеримент.}}| < t_{\text{теоретичне}}$ приймається гіпотеза H_0 (про відсутність відмінностей в експериментальних і контрольних групах), а при $|t_{\text{експеримент.}}| > t_{\text{теоретичне}}$ – альтернативна гіпотеза H_1 (про істотну з ймовірністю $p = 1 - \alpha = 0,99$ відмінність сукупностей n_1 , n_2 та їхніх параметрів).

Підставивши в наведену формулу відповідні значення, отримуємо:

$$t_{\text{експеримент.}} = \frac{2,37 - 2,19}{\sqrt{\frac{(320-1) \cdot 0,43^2 + (310-1) \cdot 0,46^2}{320+310-2}}} \cdot \sqrt{\frac{310 \cdot 320}{310+320}} = 5,14 \quad (5.9.),$$

що більше за $t_{\text{теоретичне}} = 2,58$

Оскільки $t_{\text{експериментальне}} > t_{\text{теоретичне}}$, то різниця значень у результатах контрольних та експериментальних груп статистично достовірна.

Отже, висунута гіпотеза H_1 про істотну відмінність вибірок для контрольних і експериментальних груп приймається з надійністю $p=1-\alpha = 0,99$.

Відзначимо, що на початковому зрізі статистичний критерій t мав значення

$$t = \frac{1,86 - 1,88}{\sqrt{\frac{(320-1) \cdot 0,5^2 + (310-1) \cdot 0,5^2}{320+310-2}}} = -0,5 \quad (5.10.),$$

що менше за $t_{\text{теоретичне}}$. Отже, це свідчить про однорідність двох вибірок, тобто до початку реалізації інтерактивної технології підготовки та психолого-педагогічних умов експериментальні і контрольні групи мали однаковий вихідний стан.

Для перевірки достовірності отриманих даних результати пошукового експерименту оброблено за допомогою методів математичної статистики. З цією метою застосовано метод порівняння двох незалежних вибірок – критерій χ^2

$$T_{\text{спост}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (5.11.),$$

де n_1, n_2 - число студентів першої та другої вибірок;

O_{1i} – число студентів першої вибірки, які належать до відповідних рівнів готовності до СРПД (Е, РІ, Т);

O_{2i} – число студентів другої вибірки, які належать до відповідних рівнів готовності до СРПД (Е, РІ, Т).

Після цього $T_{спост}$ експериментально порівнювали з $T_{крит}$ – критичним значенням статистик, що мають розподілення χ^2 .

Підґрунтям для застосування даного методу є виконання таких двох умов:

- вибірки експериментальних і контрольних груп мають бути випадковими і незалежними;
- вимірювана якість (готовність до СРПД) повинна мати безперервне розподілення і виміряна за шкалою порядку, яка має 3 рівня ($C=3$).

Для доказу цієї статистичної гіпотези розраховано значення $T_{спост}$:

$$T_{спост} = \frac{1}{310 \cdot 320} \left[\frac{(310 \cdot 28 - 320 \cdot 40)^2}{40 + 28} + \frac{(310 \cdot 151 - 320 \cdot 204)^2}{204 + 151} + \frac{(310 \cdot 141 - 320 \cdot 66)^2}{66 + 141} \right] = 20,29 \quad (5.12.).$$

За *таблицею Г* [92, 130] для $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 3 - 1 = 2$, критичне значення $T_{крит} = 5,99$, де C – кількість рівнів. Порівнюючи підраховане значення $T_{спост} = 20,29$ із значенням $T_{крит} = 5,99$, отримано нерівність $T_{спост} \succ T_{крит}$.

За *таблицею Г* [92, 130] для $\alpha=0,01$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 3 - 1 = 2$, критичне значення $T_{крит} = 9,21$, де C – кількість рівнів. Порівнюючи підраховане значення $T_{спост} = 20,29$ із значенням $T_{крит} = 9,21$, отримаємо нерівність $T_{спост} \succ T_{крит}$.

На основі цього можна зробити висновок, що нульова гіпотеза відхилена і є всі підстави для прийняття альтернативної гіпотези, яка стверджує про те, що результати підвищення рівнів готовності до СРПД в

експериментальних групах є наслідком упровадження розробленої нами системи підготовки фахівців, покладеної в основу експериментального навчання.

Отже, результати пошукового експерименту в цілому підтверджують загальну гіпотезу дослідження.

Висновки до V розділу

1. На основі результатів виконання контрольних завдань, розробки програм самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, участі в рольових іграх, результатів самоаналізу уроків, індивідуальних проєктів, педагогічної практики стало можливим на кожному курсі виявити типові утруднення в засвоєнні змісту навчальних програм, виявити їх причини, внести необхідну корекцію в навчально-тематичний план, а також визначити порівняльну ефективність різних варіантів технологій навчання і на цій основі розробити оптимальний варіант побудови підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності; визначити рівні сформованості готовності до досліджуваного феномену.

Показником ефективності різних технологій навчання була комплексна оцінка сформованості мотиваційної, теоретичної і практичної готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності. Критерієм мотиваційної готовності був рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій (мотиви, цілі, професійні цінності), а критерієм теоретичної і практичної готовності був рівень сформованості відповідних дидактико-технологічних знань та вмінь, який визначався повнотою, усвідомленістю, якістю виконання завдань.

2. Порівняльний аналіз різних варіантів технологій (традиційної, інформаційної, інтерактивної) свідчить, що за допомогою традиційних форм і методів навчання зі студентами не можливо досягнути розуміння ними внутрішньої сутності педагогічних явищ і процесів, власних резервів самовдосконалення себе і професійної діяльності. Репродуктивне

використання положень психолого-педагогічної теорії при здійсненні СРПД (II варіант технології) не сприяє спрямованості мислення студентів на пізнання сутнісних, змістових сторін педагогічного процесу. III варіант технології враховував залежність ефективності педагогічної діяльності, її самоаналізу і саморегуляції від знання специфіки об'єктів пізнання, його суперечливих сторін, що сприяло забезпеченню оптимального співвідношення між знаннями теорії саморегуляції (як інструмента пізнання) і теоретичними знаннями сутності і закономірностей процесу навчання (як об'єкта пізнання).

3. Новий варіант змісту підготовки здійснено в умовах інтерактивної технології, доповнено психолого-дидактичним компонентом з позицій системного підходу. Третій варіант технології навчання побудовано таким чином, що аналітико-синтетичні процедури саморегуляції педагогічної діяльності є зовнішньою формою пізнання педагогічної реальності, а дидактико-технологічні знання – його змістовим компонентом. Для формування способів СРПД, побудованих на системній основі, здійснено порівняльний аналіз теорії навчання, уроку, учіння і педагогічної діяльності. Це дало можливість виявити інваріантні елементи, з опорою на які стало можливим організувати системне засвоєння дидактико-технологічних знань та озброїти студентів евристичними програмами СРПД загалом і її окремих елементів.

4. Результати експериментальної роботи засвідчили позитивні зміни щодо впровадження змодельованої системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД. Результати дослідницького зрізу на виявлення рівнів сформованості уміння здійснювати саморегуляцію педагогічної діяльності на уроці студентами контрольних та експериментальних груп засвідчили переваги експериментальної технології навчання. Так, в експериментальних групах зросла кількість студентів з творчим рівнем СРПД – 44,06% (було 10%). У контрольних групах таких студентів вдвоє менше – 21,29% (було 9,68%). Студентів експериментальних груп з елементарним рівнем готовності до СРПД стало 8,75% (було 35%). В контрольних групах таких студентів

стало 12,9% (було 35,16%). У процесі дослідної роботи в експериментальних групах зменшилась кількість студентів із реконструктивно-інтуїтивним рівнем готовності до СРПД (47,19%), а в контрольних ця кількість збільшилась і становить 65,81%. У відсотковому відношенні значна кількість студентів контрольних та експериментальних груп залишилась на реконструктивно-інтуїтивному рівні. Це свідчить не стільки про недостатню ефективність експериментальної технології, скільки про складність цього виду професійної діяльності і незначний практичний досвід студентів в досліджуваному аспекті.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки вчителя до СРПД, що виявляється в обґрунтуванні методологічних засад саморегулятивної діяльності педагога, її структури і функцій, розробці концепції і моделі системи підготовки фахівця, експериментальній перевірці технології його підготовки до досліджуваного феномену.

1. Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з дисциплін психолого-педагогічного циклу, діагностика рівнів сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності студентів вищої педагогічної школи до СРПД свідчать про те, що питанням підготовки до досліджуваного феномена не приділяється належна увага і як наслідок – майбутні фахівці і вчителі-практики не здійснюють цілеспрямованого аналізу педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самоусвідомлення і саморегуляції. З'ясовано, що причина цього явища полягає у відсутності відповідних мотивів самовдосконалення, несприйнятті себе як активного суб'єкта власної діяльності, неусвідомленні залежності успішності та ефективності діяльності від особистісних якостей. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу має місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислювати факти та явища педагогічного процесу.

2. Комплексний аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури свідчить, що СРПД є достатньо інтегральним і відносно самостійним компонентом теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Методологічні основи теорії СРПД і підготовки до її здійснення визначено відповідно до міждисциплінарного змісту явища саморегуляції, що має прямі та опосередковані зв'язки із філософією, загальною, віковою і педагогічною психологією, загальною і професійною педагогікою, історією педагогіки, педагогікою школи, теорією

професійно-педагогічної підготовки. Аналіз сучасних теоретичних позицій та підходів (системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний) дав змогу визначити їх значні дослідницькі можливості у вивченні феномена СРПД. Обґрунтовано, що тільки комплексне поєднання та реалізація концептуальних підходів створює передумови для розуміння і осягнення сутності феномена СРПД, ефективного моделювання змістово-технологічної моделі формування компонентів її здійснення як важливого напрямку професійної підготовки майбутнього вчителя.

3. На основі результатів вивчення й узагальнення наукових ідей і теоретико-методологічних концептів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, у знаходженні причин її неспішності, коли учитель аналізує наслідки-результати, усвідомлює причини, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. Мета СРПД насамперед передбачає вивчення, аналіз, систематизацію, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів уроку та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку особистості учня, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній дискурсивній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

4. На основі результатів аналізу наукового дискурсу психолого-педагогічної літератури та емпіричних матеріалів розроблено модель

структури СРПД, яка відображає єдність особистісних і діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем. Першу підсистему становить особистість учителя як суб'єкта діяльності, його психологічні особливості, професійні цінності, емоційно-вольова сфера, досвід, які формуються у процесі онтогенезу. Друга підсистема – це структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний). Встановлено, що структурні компоненти досліджуваного феномена є сукупністю педагогічних цінностей, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість. Системний підхід до вивчення структури СРПД як у статиці (усталена структура педагогічної теорії), так і в динаміці (рух дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) дає змогу визначити мотиви цієї діяльності, її зміст і логіку. Ураховуючи специфіку діяльності вчителя визначено загальні і специфічні (внутрішні) функції СРПД. До загальних функцій належать навчальна, розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична. Кожна з виділених функцій розкриває процесуальну площину СРПД і включає в себе систему знань, цінностей і способи діяльності.

5. Готовність майбутнього вчителя до СРПД як результат спеціальної підготовки визначено як його компетенції, в основі яких – професійні функції фахівця, його якості, знання і вміння, достатні для їх реалізації, успішного здійснення саморегулятивної діяльності. Компоненти і рівні готовності до СРПД визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників оцінки ефективності процесу підготовки до цього виду діяльності. Серед цих критеріїв було визначено: ціннісно-орієнтаційний (для оцінки рівня сформованості професійних якостей); інформаційно-змістовий (для визначення рівня сформованості теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань); дидактико-технологічний (для оцінки рівня сформованості дидактико-технологічних умінь);

оцінювально-корекційний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і саморегуляційних умінь).

Застосування комплексної діагностичної методики забезпечило можливість всебічно проаналізувати зміст психолого-педагогічних дисциплін в аспекті досліджуваної проблеми, виявити регулятивні функції знань для побудови принципів і критеріїв самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, з'ясувати характер, динаміку і поетапність підготовки до СРПД, її основні чинники, охарактеризувати інтегративні результати констатувального зрізу, що виражені трьома рівнями готовності студентів до СРПД. Творчому рівню відповідна готовність 140 респондентів (9,9%), реконструктивно-інтуїтивному – 779 (55,3%), елементарному – 491 (34,8%). За результатами констатувальних зрізів визначено зміст і подано розгорнуту характеристику кожного з рівнів.

При розподілі одержаних даних за рівнями готовності студентів-випускників до саморегуляції педагогічної діяльності враховано, що окремі показники критеріїв діяльності саморегуляції можуть належати в однієї особи до різних рівнів готовності в ціннісно-цільовому компоненті, інформаційно-змістовому, дидактико-технологічному, оцінювально-корекційному компонентах.

6. Результати аналізу теорії і практики навчання і виховання майбутнього вчителя дали змогу обґрунтувати концепцію його підготовки до СРПД у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів. Визначено, що СРПД – універсальна характеристика педагогічної діяльності, що виявляється в різних формах активності; системне особистісне утворення, яке характеризує міру оволодіння технологією самоорганізації педагогічної діяльності, розвиток суб'єктної позиції вчителя, вибірково взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем, психічними процесами і володіє інтегративними якістьми цілого. Особливості формування системи СРПД обумовлені індивідуальними, психофізіологічними, віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Запропонована концепція реалізується в навчальному процесі через дотримання вимог загально-дидактичних і специфічних принципів навчання, які регулюють процес реалізації педагогічних законів і обумовлюють вимоги до основних компонентів процесу навчання: мети, завдань, змісту, форм, методів і результатів.

7. Розроблено і теоретично обґрунтовано модель системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД. Методологічною основою моделювання процесу підготовки стали такі дидактичні ідеї: суб'єктності, унікальності внутрішнього світу людини, синергетичності, аксіологічності, адекватності інформаційно-змістової моделі навчання, професійної спрямованості студентів, цілісності фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності охоплює її теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних (функціональних) компонентів. Доведено, що формування готовності майбутнього фахівця як мети і результату його професійно-педагогічної підготовки складний, динамічний процес. Творчий рівень готовності є кінцевим результатом реалізації цієї системи, яка відображає функціональну взаємодію основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), принципи, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи, які забезпечують формування особистісних якостей майбутнього фахівця (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та вмінь.

8. Обґрунтовано, що формування системи наукових знань, які становлять основу підготовки до діяльності саморегуляції, пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та закономірностей навчально-виховного процесу, які є одним з основних об'єктів самоаналітичної і саморегуляційної діяльності.

Результати системно-функціонального аналізу педагогічної діяльності вчителя, структури наукових основ управління, педагогіки, психології, педагогічних технологій дали змогу визначити підсистему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь як основу для здійснення діяльності саморегуляції. Основою побудови підсистем знань і визначення складу дидактико-технологічних знань є ланки пізнавального циклу, основні компоненти теорії навчання, структура саморегуляції педагогічної діяльності. Названі чинники обслуговують системний самоаналіз процесу навчання і СРПД від постановки і прийняття мети і завдань, їх реалізації до одержання й оцінки їх результатів. У цю систему знань входять також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо її вдосконалення.

9. Доведено, що технологічність системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД досягається через реалізацію вимог загально-дидактичних і специфічних принципів, забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують здійснення СРПД.

Цілеспрямоване формування у студентів готовності до СРПД включає три етапи: орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний.

Основними психолого-педагогічними умовами ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців до СРПД є ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватній структурі її саморегуляції. Ці умови забезпечують взаємозв'язки і взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу і

виявляються в діяльності викладача через планування, організацію, регулювання й контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

10. Для упровадження системи підготовки майбутніх учителів до СРПД в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу і СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування.

Визначено, що серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними є лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні заняття, усні журнали, лабораторно-практичні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, самостійна та індивідуальна робота, наукові проблемні групи.

Для формування компонентів готовності до СРПД важливо використовувати мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, Internet.

11. Порівняльний аналіз різних варіантів технологій (традиційної, інформаційної, інтерактивної) свідчить, що за допомогою традиційних форм і методів навчання зі студентами не можливо досягнути цілісного розуміння ними внутрішньої сутності педагогічних явищ і процесів, власних резервів самовдосконалення себе і професійної діяльності. Репродуктивне використання положень психолого-педагогічної теорії при здійсненні СРПД (II варіант технології) не сприяє спрямованості мислення студентів на пізнання сутнісних, змістових аспектів педагогічного процесу. III варіант технології враховував залежність ефективності педагогічної діяльності, її самоаналізу і саморегуляції від знання специфіки об'єктів пізнання, його суперечливих сторін, що сприяло забезпеченню оптимального співвідношення між знаннями теорії саморегуляції (як інструмента пізнання) і теоретичними знаннями сутності і закономірностей процесу навчання (як об'єкта пізнання). Результати дослідницького зрізу на виявлення рівнів

сформованості уміння здійснювати СРПД на уроці студентами контрольних та експериментальних груп засвідчили переваги експериментальної технології навчання. Так, в експериментальних групах зросла кількість студентів з творчим рівнем СРПД – 44,06% (було 10%). У контрольних групах таких студентів вдвоє менше – 21,29% (було 9,68%).

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з проблемою підготовки вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності. У процесі пошукової роботи виявлено нові проблеми, що потребують подальшого вивчення, зокрема: з'ясування умов і способів розвитку компонентів СРПД в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ, у системі методичної роботи школи, післядипломної освіти; формування системи саморегулятивної діяльності викладача вищого навчального закладу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллина О. А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Советская педагогика. – 1976. – №1. – С.76-84.
3. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М., 1982.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академия, 1995. – 296 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
7. Акимова А. П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1972. – 203 с.
8. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 42 с.
9. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
10. Александрова Н. Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. – К., 2000. – 126 с.
11. Алексашина И. Ю., Ронзин Д. В. Формирование профессионального самосознания будущих учителей в свете задач перестройки высшей школы. – Л., 1988. – 236 с.

12. Алексюк А. М. Педагогика высшей школы. Курс лекций: модульное обучение. – К.: Вища школа, 1993. – 348 с.
13. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса: Экспериментально-педагогическое исследование. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с. – (Университет – школе).
14. Амосов Н. М. Регуляция жизненных функций и кибернетика. – К.: Наук. думка, 1984. – 116 с.
15. Ананьев Б. Г. Комплексное исследование человека и психическая диагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6.
16. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
17. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
18. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
19. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Автореф. дисс. ... д-ра психолог. наук: 19.00.13. – М., 1994. – 42 с.
20. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии. – М., 1995. – 128 с.
21. Анохин П. К. Избранные труды: кибернетика функциональных систем / Под ред. К. В. Судакова. – М.: Медицина, 1998. – 397 с.
22. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: наука, 1980. – 338 с.
23. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С.3-19.
24. Аристова Л. П. Активность учения школьников. – М., 1968.
25. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Педагогика, 1978. – 255 с.
26. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.

27. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
28. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
29. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Общедидактический процесс). – М.: Педагогика, 1982. – 189 с.
30. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
31. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / НИИ Профтехобразования АПН СССР. – Л., 1991. – 35 с.
32. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 269 с.
33. Балл Г. А. Теория учебных задач: психологический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
34. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21-36.
35. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С. 45-51. (71-77)
36. Бахтин М. М. К философии поступка // Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 9-68.
37. Бердяев Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
38. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Под ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
39. Бернштейн Н. А. Некоторые вопросы регуляции двигательных актов // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 70-79.

40. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
41. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
42. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5-14.
43. Бех І. Д. Від волі до особистості . – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
44. Бех І. Д. Виховання особистості: Навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
45. Бех І. Д. Виховання особистості: Навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
46. Бех І. Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 30-40.
47. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Наук.-метод. посібник. – К., 1998. – 342 с.
48. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
49. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 267 с.
50. Блинов Л. В. Аксиологические аспекты постдипломного образования педагогов. – М.:МПГУ, 2001. – 221 с.
51. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
52. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. – М.: Академия, 1995. – 320 с.
53. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: Изд-во ростовского ун-та, 1983. – 176 с.

54. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 230 с.
55. Бодалев А. А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
56. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 209 с.
57. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 47-56.
58. Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
59. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
60. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 85-102.
61. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
62. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
63. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 29-36.
64. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
65. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1986. – 42 с.
66. Боришевский М. Й., Максименко С. Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 87-91.

67. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. М. П. Драгоманова. – К., 1992. – 77 с.
68. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – 640 с. (С. 516-527.)
69. Бородин Ю. А. Дифференцированный подход к обоснованию модели специальной подготовки курсантов высших военных учебных заведений ПВО: Дисс... канд. пед. наук. – М.: ВПА им. Ленина, 1975. – 181 с.
70. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3-10.
71. Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. – СПб.: Алетейя, 2003. – 268 с.
72. Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетики в образовании. – М., 1996.
73. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-педагогический аспект: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. откр. пед. ун-т – М., 1998. – 343 с.
74. Вайзер Г. А. Построение адаптивных обучающих программ с использованием способности учащихся к саморегуляции // Проблемы совершенствования методики программированного обучения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции в г. Орле (29-30 июля 1976 г.). – М., 1977. – С. 69-74.
75. Вайнцванг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
76. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 18 с.
77. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.: ил.

78. Вершловский С. Г., Орлов А. А. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 43-51.
79. Войтко В. І. Психологічний словник. – К.: Вища шк., 1982. – 176 с.
80. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
81. Воловик П. М. Вивчення і моделювання структури успішності студентів з фізики // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. № 5. – С. 182-191.
82. Вопросы психологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск, 1976. – 132 с.
83. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 367 с.
84. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: Сб. науч. трудов. – М.: Наука, 1966. – С.236-278.
85. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Изд-во при Киевском ун-те ИО “Вища школа”, 1986. – 200 с.
86. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций: Учеб. пособ. для вузов / РАН; Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
87. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
88. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100-111.
89. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
90. Гордин Л. Ю. Школа инициативы и самостоятельности. – М., 1984. – 112 с.

91. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособ. к спецкурсу. – Л., 1991. – 77 с.
92. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
93. Гранин Ю. Д. Социальное познание и оценка // Творчество и социальное познание. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 115-132.
94. Граф Вернер, Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79 с.
95. Грибенюк Г. С. Розвиток спроможності спеціаліста до саморегуляції // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 89-97
96. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 2001. – 416 с.
97. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998.
98. Гриньова М. В. Фактори формування саморегуляції навчальної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 124-126.
99. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
100. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / АПН України; Ін-т педагогіки АПН України; За ред. С. П. Бондар. – 2-е вид., доп. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
101. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 37 с.

102. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. – М. : Логос, 2000. – 222 с. – (Учебник для XXI века).
103. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
104. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 288 с.
105. Державна програма “Вчитель”: Затверджено постановою Кабінету міністрів України від 28.03.2002 р. № 379 // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 2-7.
106. Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
107. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / АПН України; ІПППО України; За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
108. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Затверджений постановою Кабінету міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. – 68 с.
109. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М.: НИИ ОП, 1980. – С. 141-149.
110. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. – М.: РАГС, 2000. – 340 с.
111. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 259 с.
112. Дидактика современной школы: Пособие для учителей /Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др. Под ред. В. А. Онищука. –К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.

113. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр. пед. сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
114. Добряков А. А. Синергетика в подготовке молодых специалистов. – М., 1995.
115. Долінська Ю. Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 113-120.
116. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЦППО АПН України. – К., 2000. – 18 с.
117. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
118. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 1996. – 444 с.
119. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
120. Євтух М. Б. Развитие освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII-перша половина XIX століття): Автореф. дис.... докт. пед. наук. – К., 1996. – 70 с.
121. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
122. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
123. Закон України “Про вищу освіту” // Інформаційний вісник. Вища освіта. – 2002. – № 9. – С. 2-30.
124. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / АПН СССР; Сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)

125. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Прогресс, 1982. – 326с.
126. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
127. Зязюн І. А. Гуманістична освіта в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч. 1. – К., 1996. – С. 8-12.
128. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
129. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – К.-Вінниця, 2000. – С.4-7.
130. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1987. – 207 с.
131. Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособ. – Минск: Университет, 1996. – 128 с.
132. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с. – (Мастера психологии).
133. Инновационное обучение: стратегия и тактика / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – 178 с.
134. Интуиция, логика, творчество / Отв. ред. М. И. Панов. – М.: Наука, 1987. – 176 с.
135. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учеб. пособ. – М.; Белгород: Вазелица, 1992. – 102 с.
136. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 144 с.
137. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1976. – 249 с.
138. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).

139. Карпова Э. Э., Колесник А. Г. Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика: Матер. Междун. конф. – Одесса, 1996. – С. 47-49.
140. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
141. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.
142. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. – К.: Вища шк., 1994. – 156 с.
143. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.
144. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
145. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1988. – 344 с.
146. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: МГУ, 1996. – 200 с.
147. Ключко В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1987. – 94 с.
148. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 381 с.
149. Козловська І. М. Моделивання навчального процесу у професійній школі у контексті дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія вищої освіти. – 1997. – № 3. – Ч. 1. – С. 184-187.
150. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.
151. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. – (Б-ка учителя).

152. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
153. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Педагогика, 1984. – 352 с.
154. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 336 с.
155. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму // Радянська школа. – 1989. – №5. – С. 77-80.
156. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
157. Конопкин О. А., Энгельс И. Л., Степанский В. Н. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 109-114.
158. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.
159. Копнин П. В. Логические основы науки. – К., 1969.
160. Корепанова Н. В., Хакимзянова И. М., Щербакова О. И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 67-71.
161. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в психолого-педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С. 103-115.
162. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.
163. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы, – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
164. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

165. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
166. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
167. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. посіб. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
168. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 162 с.
169. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике. – М.: Педагогика, 1988. – 187 с.
170. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
171. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 45-53.
172. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Сов. педагогика. – 1992. – № 3. – С. 63-66.
173. Кузьмина Н. В. Методы исследований педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
174. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
175. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с. (М.: Высш. шк., 1990. – 162 с.
176. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
177. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

178. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41-44.
179. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций. – Л.: ЛГУ, 1984. – 156 с.
180. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 229 с.
181. Курдюмов С. П., Маленецкий Г. Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. – М.: Знамя, 1993. – 64 с.
182. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. – Одесса, 1992. – 112 с.
183. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному мастерству: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
184. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 333 с.
185. Лавриков Ю. А. О модели профессиональной подготовки экономиста: Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров. – Л., 1973. – 195 с.
186. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
187. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / Под ред. В.В.Давыдова. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
188. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 44 с.
189. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – С.-Пб.: Изд-во Ин-та образования взрослых совместно с изд-вом “Тускарора”, 1996. – 175 с.
190. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: Спецкурс із дидактики: Навч. посіб. для студ. пед. ін-тів. – Харків: Основа, 1990. – 88 с.

191. Лозова В. І. Поняття “активність особистості” як категорія педагогіки // Радянська школа. – 1982. – № 2. – С. 17-32.
192. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 344 с.
193. Лосев А. Ф. Философия. Методология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
194. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: Краткий курс лекций. – К.: МАУП, 1996. – 180 с.
195. Лушников И. Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1993. – 399 с.
196. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М., 1992. – 220 с.
197. Мажар Н. Е. Теоретические основы формирования творческой индивидуальности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1996. – 348 с.
198. Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності: Навч. посіб./ П. І. Загребельний, В. М. Чайка, Е. О. Грішин; За ред. Е. О. Грішина, В. М. Чайки. – Тернопіль: Збруч, 1993. – 179с.
199. Макаренко А. Твори. Т. 4. – 1957. – С. 445.
200. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя в курсі “Основи педагогічної майстерності”: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ХДПУ ім. Г. Сковороди. – Харків, 2000. – 20 с.
201. Манько В. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Нац. аграрний ун-т. – К., 2005. – 486 с.
202. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002. – 251 с.
203. Маркарян Э. С. Очерки теории культуры. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1969. – 228 с.
204. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учит. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

205. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
206. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
207. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.
208. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учит. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
209. Марина Т. А. Формирование профессионализма студентов с использованием машиноориентирующей педагогической информации: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 // Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1993. – 183 с.
210. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77-85.
211. Маслоу А. Г. Мотивация и личность: Пер. с англ. – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.
212. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М.: Педагогика, 1982. – С.45-67.
213. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование // Психопедагогика и методология науки. – Вып. 4. – К.-Донецк, 1994. – 52 с.
214. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
215. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
216. Методика педагогічного стимулювання: Методичні рекомендації для студентів педагогічного вузу // Уклад. В. М. Чайка, Н. Р. Коваль, О. В. Ковтун.– Тернопіль, 1993. – 23с.
217. Методология и стратегия акмеологического исследования. – М.: МПА, 1998. – 148 с.

218. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЦППО АПН України. – К., 2001. – 20 с.
219. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию. – М.: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.
220. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
221. Миславский Ю. А. Формирование отношений в процессе личностной саморегуляции активности учащихся // Эмоциональная регуляция учебной деятельности / Под общей ред. А. Я. Чебикина. – М., 1987. – 272 с.
222. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
223. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
224. Митькин А. А. На пути к современной психологии развития // Психологический журнал. – 1998. – №3. – С. 34-42.
225. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
226. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
227. Моляко В. О. Психологія творчої особистості. – К.: Знання, 1978. – 47 с.
228. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1983. – 50 с.
229. Моросанова В. И. Категория субъекта: методология исследования // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 140-144.
230. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев: Штинца, 1991. – 197 с.

231. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
232. Нагорная В. А. Педагогические условия формирования саморегуляции у учащихся старших классов общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 1999. – 175 с.
233. Наумов Б. Н. Педагогическая деятельность как целостный процесс. – Харьков: ХГПИ, 1992. – 80 с.
234. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К., 2001.
235. Ніколенко Д. Ф. Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя. Взаємини вчителя з учнями // Педагогічна психологія: Навч. посіб. / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Вища шк., 1991. – С. 174-179.
236. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 302 с.
237. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи: Зб. наук. праць. Вип. 1. / Редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І. Щербак; Упоряд. Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2001. – 346 с.
238. Новий тлумачний словник української мови: В 4 т. Т. 3. – К.: Аконіт, 1999.
239. Общая и прикладная акмеология: Учеб. пособ. – Ч. 1. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 279 с.
240. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
241. Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – С. 44-52.
242. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – 214 с.
243. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

244. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. – М.: Просвещение, 1987. – 341 с.
245. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Дисс. ... канд. психолог. наук. – К., 1988. – 174 с.
246. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
247. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология, № 6.)
248. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
249. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведение животных). – М.: Медгиз, 1951. – 7-е изд. – 505 с.
250. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко; За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища шк., 1991. – 183 с.
251. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
252. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
253. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
254. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособ. / Под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 544 с.
255. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

256. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цемістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
257. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.
258. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – 544 с.
259. Перминова Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36-39.
260. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981.
261. Петровский А. В. Быть личностью. – Л.-М., 1990.
262. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
263. Петровский А. В. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 224 с.
264. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 281 с.
265. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. – Николаев, 1996. – 144 с.
266. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 33-51.
267. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1981. – 175 с.
268. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
269. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.

270. Постолок Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.
271. Пригожин И., Стенгерс С. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
272. Психологічна енциклопедія: А-Я: Абазія – Ятрогенія / Авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудіта).
273. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
274. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. М. Й. Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
275. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
276. Психолого-педагогічні основи підготовки сучасного вчителя: Методичні рекомендації для викладачів педагогічних вузів / За ред. І. А. Зязюна. – К., 1990. – 92 с.
277. Психология воспитания: Пособ. для метод. / А. Д. Грибанова и др. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
278. Психология и педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
279. Психологія програмованого навчання: Посібник / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. – К., 1973. – 124 с.
280. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. М. Й. Боришевського та ін. – К.: ІЗМН. – 1998. – 192 с.
281. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність. – К.: Вища шк., 1997. – 342 с.
282. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20-25.

283. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности (Введение в праксеологию): Пер. с польского / Ин-т праксеологии. – К., 1993. – 271 с.
284. Раченко И. П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
285. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 410 с.
286. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста / Белгородский юридический ин-т. – Белгород, 2001. – 136 с.
287. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1999. – 247 с.
288. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
289. Романишина Л.М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах: Навч.-метод. посібник – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 48 с.
290. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
291. Рубинштейн С. Л. Очерки. Воспоминания. Материалы. – М.: Наука, 1989. – 435 с.
292. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-108.
293. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / За ред. Н. В. Гузій. – К., 1997. С. 3-5.
294. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).
295. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2005. – № 4. – С. 115-131.

296. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 270 с.
297. Саморегуляция // Большая Советская Энциклопедия / Гл. ред. Б. А. Введенский. – М.: БСЭ, 1955. – Т. 38. – С. 22-23.
298. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и ИПК. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
299. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Педагогика, 1980. – С. 116-124.
300. Семиченко В. А. Психология деятельности. – К.: Магистр-S, 2002. – 248 с.
301. Семиченко В. А., Болюбаш Я. Я. Реалізація принципу цілісності в професійній підготовці майбутніх вчителів (психологічний аспект): Науково-методичний збірник “Вища і середня педагогічна освіта”. – Вип. 16. – К.: Вища школа, 1993. – С.12-16.
302. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський ун-т”, 2001. – 230 с.
303. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
304. Сеченов И. М. Психология поведения: Избранные психологические труды / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.-Воронеж: ИПП; МОДЭК, 1995. – 320 с. – (Психологи Отечества: Избр. психолог. труды в 70-ти т.).
305. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність. – К.: Рад. школа, 1972. – 167 с. – (Пед. б-ка).
306. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 34-42.
307. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посіб. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

308. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
309. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: Учеб. пособие. – М.: Прометей, 1997. – 200 с.
310. Слостенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
311. Слостенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 15-26.
312. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Шк. Пресса, 2000. – 320 с.
313. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава: ПДП, 1995. – 69 с.
314. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
315. Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1984. – 289 с.
316. Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. – М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. – 608 с.
317. Соложин А. В. Организационно-педагогические условия развития профессионализма педагогических работников: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нижнетагил. филиал обл. ин-та регион. образования. – Екатеринбург, 1997. – 197 с.
318. Социальная психология: Курс лекций / Н. М. Ануфриева, Т. Н. Зелинская, Н. Е. Зелинский. – 2-е изд. – К.: МАУП, 1997. – 88 с.
319. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Роспедагентство, 1997. – 174 с.

320. Степанский В. И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 118-122.
321. Степанюк А., Грубінко В. Конструювання змісту шкільної біологічної освіти на основі системного підходу // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 19-24.
322. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
323. Сухобская Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45-48.
324. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т. 3. / Редкол.: Дзверин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1980. – 719 с.
325. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
326. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
327. Талызина Н. Ф. Психологические основы управления усвоением знаний: Автореф. дисс. ... докт. псих. наук– М., 1969. – С. 19.
328. Терещук Г. В. Некоторые современные аспекты модернизации педагогического профессионального образования в Украине // Praca, zawod, rynek pracy. – Zieiona Gora, 2003. – S. 33-39.
329. Терещук Г. В. Теоретичні засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. – 1999. – № 1. – С. 111-116.
330. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя: Монография. – Астрахань: Изд-во Астраханского ун-та, 2000. – 211 с.
331. Троцко Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя // Розвиток педагогічної і психологічної

наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 200-209.

332. Ушинский К. Д. Выбранные педагогические творения: Пер. с рос.: У 2 т. Т. 2. Проблемы российской школы / Укл. Е. Д. Днепров; За ред. О. И. Пискунова (отв. ред.) та ін. – 360 с.
333. Фицула М. М. Педагогика: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. – К: Академія, 2000. – 542 с.
334. Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – Т. IV. – С. 327-328.
335. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакц.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
336. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Академия, 1990. – 270 с.
337. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособ. / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
338. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Прогресс, 1989. – 369 с.
339. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
340. Фромм Э. Душа человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1992. – 430 с.
341. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 192 с.
342. Харламов И. Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса // Сов. педагогика. – 1985. – № 7. – С. 32-37.
343. Хейстер И. М. К вопросу о моделировании объема знаний выпускников вуза / В кн.: Научная организация труда в вузе. – М., 1969. – 33 с.
344. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1986.
345. Хмельюк Р. И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. – К.: Выща шк., 1978. – 11 с.

346. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / АПН України; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.
347. Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107-114.
348. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
349. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Педагогика, 1995. – 168 с.
350. Чайка В. М. Вивчення мотиваційного, теоретичного та практичного компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу// Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка і психологія. Вип.1. – Тернопіль, 1997. – С.14-17.
351. Чайка В. М., Левчук І. Проблема формування компонентів змісту навчального матеріалу в професійній діяльності вчителя // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.3. – Тернопіль, 1999. – С.3-5.
352. Чайка В. М. Інтуїтивні рішення в педагогічній діяльності вчителя //Духовність як основа консолідації суспільства. Уряду України: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. Т. 16. – К., 1999. – С. 494-497.
353. Чайка В. М. Детермінанти професійного самопізнання вчителя // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. Вип.122. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С.153-158.
354. Чайка В. М. Самоаналіз результатів педагогічної діяльності як засіб розвитку професійної активності майбутнього вчителя //Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Ч.4. – К., 2001. – С.166-168.
355. Чайка В. М. Педагогіка (тестові завдання): Навч. посібник. – 2-е вид., перероб. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 164с.

356. Чайка В. М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навч. посібник. – Тернопіль: СМП “Астон”, 2002. – 244с.
357. Чайка В. М. Вивчення стану сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної активності //Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.4. – Тернопіль, 2003. – С.13-18.
358. Чайка В. М., Постолук М. І. Діагностика мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів і вчителів-практиків до професійної активності // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Вип.183. – Чернівці: Рута, 2003. – С.170-178.
359. Чайка В. М. Розвиток професійної активності майбутнього педагога як виявлення його суб’єктності // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб’єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції): Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (2-3 червня 2004р.) – Донецьк, 2004. – С.17-18.
360. Чайка В. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу// Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. – 2005. – № 7. – С.203-208.
361. Чайка В. М. Аксиологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя // Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Сер. Педагогічна. – Львів, 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 16-24.
362. Чайка В. М. Дидактико-технологічні знання і вміння в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності // Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції (28-29 листопада) – Житомир, 2005. – С. 73-76.
363. Чайка В. М. Про психолого-педагогічну підготовку вчителя в умовах кредитно-модульної технології навчання (з досвіду роботи) // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації

навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка / За ред. В. В. Грубінка. – Тернопіль, 2005. – Ч. 3. – С. 47-66.

364. Чайка В. М., Трофименко А. О., Концептуальні основи визначення компетенцій майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип.2. – С.28-33.
365. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 166 с.
366. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.
367. Чеснокова И.И. Проблема самосознания. – М.: Наука, 1977. – 144с.
368. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 113-130.
369. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения “внешнего” и “внутреннего” в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 5. – С. 3-12.
370. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – Донецк: Сталкер, 1998. – 400 с.
371. Щацкий С. Т. Работа для будущего: Документальное повествование: Кн. для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
372. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – 47 с.
373. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 32 с.
374. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1981. – С. 193-227.

375. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // Избранные произведения. – М.: Наука, 1997. – С. 634-666.
376. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, Ленингр. отд., 1967. – 266 с.
377. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 202 с.
378. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
379. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
380. Щуркова Н. Е. Культура современного урока. – Смоленск, 1997. – 113 с.
381. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии. – М.: МИПКРО, 1992. – 88 с.
382. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 219 с.
383. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. Т.2. / Науч.-ред. совет: С. Я. Батышев (предс.) и др. – М.: Профессиональное образование, 1999. – 440 с.
384. Эриксон М. Стратегия психотерапии: Избранные работы: Пер. с англ. – СПб.-М.: Ювента, 2000. – 512 с.
385. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
386. Юнг К. Проблемы души нашего времени: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
387. Якиманская И. С. Дифференцированное обучение: “внешние” и “внутренние” формы // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 39-45.
388. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

389. Якубовський О. П. Управління навчальним процесом: Навч.-метод. посібник. – Одеса: АстроПринт, 1998. – 116 с.
390. Якунин В. А., Линов Е. Н. Психология педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1990. – 237 с.
391. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища шк., 1987. – 110 с.
392. Byrn D. Techniques for Classroom Interaction. – London – New York: Longman Group UK. Ltd. – 1991. – 108 p.
393. Carknuff R. R. The skills of teaching: interpersonal skills – Amherst [Mass.]: Human resources development press, 77. – 206 p.
394. Clark D. L. Redirecting reform //Phi Delta Kappan, 94, V. 75(7). – P. 513-520
395. Cohn M., Kottcamp R. B. To be a teacher: cases, concepts, observation, guides. – N.G.: Random house, 87. – 451 p.
396. Craickshank D. R. Trends in teacher preparation //Journal of teacher education, 89, V. 40(3). – P. 43-57.
397. Darling-Hammond L. Performance – based assessment and educational equity //Harvard ed. rev., 94, V.62(1). – P. 5-26.
398. Deci E. L. Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity // J. Pers. Soc. Psychol. 1972. V. 22. P. 113-120.
399. Deci E. L. Intrinsic motivation. N. Y.: Plenum, 1975.
400. Galton M. Group work in the primary classroom. – London, N.G., 92. – 205 p.
401. Goodlad G. I. Better teachers for our nation's schools. // Phi Delta Kappan, 90,V.72(3). – P. 184-195.
402. Gordon T., Burch H. Teacher effectiveness training. – N.G.: Wyden, 75. – XVII. – 366 p.
403. Greenson R. The technique and practice of psychoanalyses. – N.G., 86. – 323 p.
404. Guy. R. Lefrancois. Psychology for Education. – 7-th edit. – USA, 1991.
405. Heckhausen H. Motivation und Handeln. – Heidelberg, 1980.

406. Henson K. T. Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools. – N.G.: Longman, 88. – X. – 405 p.
407. Hummel Ch. Education today for the world of tomorrow. – UNESCO, 77. – 199 p.
408. Jenson W. R. Applied behavior analysis in education: a structuring teaching approach. – N.G.: Eaglewood Cliffs, Prentice Hall, 88. – 400 p.
409. Lawler E. E. Motivation in Work Organizations. Monterrey, 1973.
410. Lowe G. P. Growth of personality. – England: Penguin books, 87. – 273 p.
411. Lewis A–S. Teachers can take control of reform. //Phi Delta Kappan, 94, V.76(1).–P. 4-8.
412. Maslou A. A. Theory of Human Motivation // Human Dynamics in Psychology and Education. – Boston, 1972.
413. McNeil J. D., Wiks J. The essentials of teaching: decisions, plans, methods. – N.G., 90. – XII. – 397 p.
414. Palmer A., Rodgers Th. Games in Language Teaching and Linguistics. – 1983.–№ 1. – P. 2-21.
415. Plas J.M. Systems psychology in the schools. – Pergamon, 86. – XIX. – 161 p.
416. Reardon S. F. Symposium: equity in educational assessment. //Harvard educational review, 94, V.62(1). – P. 15.
417. Rodgers C. R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning // Educational Forum. – 1976. – Vol. XI – № 4.
418. Sarason S. The culture of school and the problem of change. –Boston: Allyn and Bacon, 82. – 311 p.
419. Shonbergen V. L. The effective supervisional colleagues: self-direction and professional growth //The high school journal, 86, V.69(4). –P .15-20.
420. Shulman L. Reconnecting foundations to the substance of teacher education //Teacher College record, 90, V.91(3). – P. 263-269.
421. Soltis J. A. Reconceptualization of educational foundations. //Teacher College record, 90, V.91(3). – P. 311-321.

422. Sparks-Langer G., Simmonse J. M. Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? //Journal of teacher education, 90, V.41 (15).– P. 23-30.
423. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития //http://psyedu.ru/view.php?id=79

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів

1. Чи створює сучасна школа необхідні умови для професійного саморозвитку вчителя?
2. На Вашу думку, професійний успіх – це результат цілеспрямованої самоаналітичної роботи чи щасливий збіг обставин?
3. Чи задоволені Ви результатами власної діяльності?
4. Що Ви очікуєте від учня в процесі навчання?
5. Чи відчуваєте себе суб'єктом (творцем) професійних дій чи професійної діяльності?
6. Хто (чи що) допоміг (допомогло) би Вам в педагогічній діяльності зреалізувати професійні якості?
7. З чим насамперед асоціюється для Вас поняття “процес навчання”?
8. Які стимулюючі причини могли би забезпечити професійне самовдосконалення вчителя?
9. В чому виявляється відсутність у вчителя механізмів саморегуляції професійної діяльності?
10. На яких етапах уроку Ви здійснюєте самоаналіз?
11. Чи співвідносите мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення?
12. Чи моделюєте умови нормального функціонування діяльності?
13. Чи зреалізовуєте свої професійні можливості в педагогічній діяльності?

Анкета для студентів

1. Чи сформований у Вас ідеал (еталон) для порівняння й оцінки власної діяльності і професійно особистісних якостей?
2. За яких умов у Вас виникає потреба аналізувати і регулювати власну діяльність?
3. Чи співвідносите рівень розвитку власної діяльності й особистості з вимогами, що пред'явлені до професії вчителя?
4. Чи виявляєте Ви дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності?
5. Чи забезпечує вивчення предметів психолого-педагогічного циклу можливість самостійно вдосконалювати педагогічну діяльність, здійснювати її самоаналіз і саморегуляцію?
6. Які типові труднощі Вам траплялися в педагогічній діяльності під час педагогічної практики?
7. Що лежить в основі Ваших педагогічних рішень (під час педпрактики)?
8. Наскільки реально Ви використовували психолого-педагогічні знання в практичній діяльності під час вирішення конкретних ситуацій навчання?
9. Чи враховуєте Ви в процесі педагогічної діяльності взаємозв'язки між компонентами дидактичної теорії?
10. Чи порівнюєте стани і процеси, що супроводжували педагогічну діяльність, практику, із уже засвоєними знаннями про їх можливі форми і варіанти?
11. Чи вмієте Ви знаходити відмінності в подібних педагогічних явищах і подібність у зовнішньо відмінних?
12. Чи вмієте диференціювати під час моделювання уроку постановку цілей навчання, учіння, педагогічної діяльності?

Індивідуальні навчально-дослідні завдання

1. СРПД – важливий засіб формування професійної компетентності вчителя.
2. Саморегуляція діяльності вчителя як проблема теорії його саморозвитку і професійно-педагогічної підготовки.
3. СРПД як особистісна форма активності вчителя і вияв його суб'єктності.
4. Структура і функції саморегуляції професійної діяльності вчителя.
5. Дидактико-технологічні знання і вміння як основа здійснення СРПД.
6. Психолого-педагогічні основи підготовки вчителя до СРПД.
7. Методологічні засади підготовки вчителя до СРПД.
8. Шляхи формування системи саморегуляції внутрішніх станів у професійній діяльності вчителя.
9. Педагоги-новатори про самоорганізацію педагогічної діяльності.
10. СРПД і формування педагогічної майстерності.
11. Проблема формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності.
12. Значення самосвідомості в регуляції особистістю власної діяльності.
13. Психолого-педагогічні основи формування саморегуляції навчальної діяльності учнів старших класів.
14. Альтернативні форми організації навчання у зарубіжній та вітчизняній практиці.
15. Самостійна робота учнів та педагогічне керівництво нею.
16. Домашня навчальна діяльність учнів.
17. Новітні методи контролю навчальних досягнень учнів.
18. Способи реалізації ігрової діяльності на уроках.
19. Використання комп'ютерів у навчальному процесі середніх закладів освіти.
20. Міжпредметні зв'язки як засіб інтеграції змісту освіти.

21. Розвиток особистості учнів засобами навчальної діяльності.
22. Навчання як співтворчість педагога і учня.
23. Дидактичні системи і моделі навчання.
24. Інноваційна діяльність і педагогічний досвід як умова формування педагогічної творчості.
25. Зміст, форми і методи навчання в зарубіжній школі (на прикладах однієї країни).
26. Профільне навчання.
27. Вплив емоцій на результати навчання.
28. Діяльність учителя в забезпеченні ситуації успіху учнів середнього шкільного віку на уроках.
29. Нові типи уроків в інноваційній діяльності сучасного вчителя.
30. Обґрунтування взаємозв'язку між дидактичною метою уроку, його типом та основними ланками процесу засвоєння знань.
31. Обґрунтування найоптимальніших методів навчання для формування в учнів практичних умінь і навичок на уроках (за фахом).
32. Обґрунтування формування пізнавальних інтересів учнів на уроках (за фахом).
33. Засоби реалізації світоглядних ідей на уроках (за фахом).
34. Ефективне формування наочно-образного мислення на уроках (за фахом).
35. Ефективне формування абстрактного, логічного мислення на уроках (за фахом).
36. Узагальнення основних способів постановки цілей навчання на уроках (за фахом).
37. Характеристика основних засобів реалізації освітньої функції навчання в умовах уроку (за фахом).
38. Характеристика основних засобів реалізації розвивальної функції навчання в умовах уроку (за фахом).
39. Характеристика основних засобів реалізації виховної функції навчання в умовах уроку (за фахом).

40. Шляхи гуманізації змісту освіти в сучасній загальноосвітній школі.
41. Проблема розвитку мотивів учіння в умовах сучасного уроку.
42. Формування особистісного досвіду старшокласника у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.
43. Патріотичне виховання учнів засобами гуманітарних дисциплін.
44. Характеристика основних причин слабкої мотивації учіння сучасного школяра.
45. Проблема вибору способів диференціації навчання на уроках (за фахом).
46. Проблема вибору способів індивідуалізації навчання на уроках (за фахом).
47. Порівняльна характеристика основних видів контролю та їх дидактичних функцій на уроках (за фахом).
48. Проблема взаємозв'язку загальної, професійної і політехнічної освіти на уроках (за фахом).
49. Оптимізація методів навчання для формування теоретичних знань на уроках (за фахом).
50. Розумове виховання учнів на уроках (за фахом).
51. Проблема створення тестів діагностики навчальних досягнень учнів на уроках (за фахом).
52. Міжпредметні зв'язки у вивченні (предмет за фахом) в загальноосвітній школі.
53. Виховання культури поведінки учнів молодшого шкільного віку в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Програма самоаналізу педагогічної діяльності

1. Оцінити результати навчання (усвідомленість теоретичних знань, їх міцність, уміння застосовувати на практиці, сформованість загальнонавчальних умінь і навичок, ступінь досягнення освітніх, виховних і розвивальних цілей тощо) і співвіднести їх із загальною метою уроку.
2. Здійснити вибір цілей самоаналізу і вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності (мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, змісту, засобів і результатів навчання).
3. Співвіднести дидактичну мету з конкретними завданнями кожного етапу уроку.
4. Визначити ступінь реалізації принципів навчання як основи його регулювання.
5. Встановити відповідність між дидактичними завданнями уроку і структурою змісту навчального матеріалу.
6. Проаналізувати методи навчання, форми організації діяльності учнів щодо відповідності їх дидактичному завданню і змісту навчального матеріалу.
7. Встановити відповідність дидактичного завдання одержаним результатам кожного етапу уроку.
8. Співвіднести кінцевий результат уроку з проміжними результатами.
9. Проаналізувати результати власної педагогічної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання (навчальні успіхи учнів, оцінка представників дирекції школи, колег, суб'єктивні відчуття).
10. Встановити причини недостатнього функціонування педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Програма саморегуляції педагогічної діяльності

1. Трансформувати мету і завдання діяльності у суб'єктивні поняття та уявлення.
2. Співвіднести мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення.
3. Розробити програму засобів і дій досягнення цілей і реалізації змісту діяльності (найбільш раціональні методи і прийоми викладання, стимулювання і контролю), змоделювати умови її нормального функціонування.
4. Узгодити власні можливості з вимогами та завданнями педагогічної діяльності.
5. Виділити головне, суттєве у змісті навчання і педагогічної діяльності.
6. Узагальнити інформацію про успішність діяльності на основі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв.
7. Встановити ступінь взаємодії між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, регулювати їх.
8. Здійснити цілісний вибір і побудову ефективного для даної ситуації варіанту організації навчально-виховного процесу на основі системного підходу (мета – засоби її досягнення – результат).
9. Обґрунтувати прийняття конкретного педагогічного рішення з урахуванням його внутрішньої альтернативності.
10. Визначити перспективи вдосконалення власної педагогічної діяльності.

ПАМ'ЯТКИ ІЗ САМОАНАЛІЗУ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що учні не усвідомили мети навчальної діяльності, то зверніть увагу на таке:

1. Чи створювались умови для розробки і формулювання цілей навчання разом з учнями.

2. Чи були цілі навчання зрозумілими для учнів, стали мотиваційною основою навчально-пізнавальної діяльності.

3. Чи здійснювалося визначення цілей через аналіз основних компонентів змісту навчального матеріалу.

4. Чи здійснювалась постановка цілей через внутрішні процеси особистісного, інтелектуального чи емоційного розвитку учнів.

5. Чи здійснювалась постановка цілей через навчальну діяльність учнів.

6. Чи забезпечувала постановка цілей концентрацію зусиль на головному в діяльності, визначені першочергових завдань і перспектив подальшої роботи.

7. Чи створювала постановка завдань можливості для роз'яснення учням орієнтирів навчальної роботи, спільної зацікавленої роботи педагога й учнів.

8. Чи передбачала ціль навчання зрушення у внутрішньому стані учня, в його інтелектуальному розвитку, ціннісних орієнтаціях тощо.

9. Чи створювало формулювання цілей еталони оцінки результатів навчання.

Якщо не одержано очікуваний результат навчання, поміркуйте над таким:

1. Чи був відповідний результат уроку його цілям і завданням?

2. Чи відповідна мета уроку його типу?

3. Чи здійснювався взаємозв'язок основних етапів уроку?
4. Чи достатньо використано виховні можливості навчального матеріалу, показана його практична значущість?
5. Чи сприяли методи навчання активізації пізнавальної діяльності учнів?
6. Чи оптимально визначено форми навчання?
7. Чи сприяла ефективності уроку психологічна атмосфера, темп і ритм роботи, продуктивне використання часу?

Якщо учні недостатньо активні в навчанні, зверніть увагу на такі аспекти:

1. Чи відповідний обсяг знань і ступінь складності навчального матеріалу реальним навчальним можливостям учнів, зоні їх найближчого розвитку?
2. Чи мала місце актуалізація опорних знань, чуттєвого досвіду учнів?
3. Чи була забезпечена послідовність залучення учнів до пізнавальної діяльності на окремих етапах засвоєння знань?
4. Чи мала місце постановка перед учнями проблемних завдань і запитань?
5. Чи розкриті значення знань для майбутньої діяльності?
6. Чи здійснювався індивідуальний або диференційований підхід до учнів?
7. Чи заохочувалось виконання завдань підвищеної складності?
8. Чи використовувалися дидактичні ігри, оригінальні прийоми і засоби навчання?
9. Чи спонукала особистість вчителя прагнення до наслідування?

Якщо в процесі пояснення (викладання) учні формально “присутні” на уроці, то зверніть увагу на те:

1. Чи не порушено зв'язків процесу навчання:

- а) між викладанням, учінням і внутрішнім процесом засвоєння знань і способів діяльності;
- б) між процесами навчання, виховання і розвитку;
- в) між навчанням і реальними навчальними можливостями учнів;
- г) між діями педагога і діями учнів (педагогічний резонанс);
- д) між цілями, завданнями, змістом, методами і формами навчання.

2. Чим визначалася діяльність викладання: об'єктивними (цілі навчання, умови його організації, засоби навчання, матеріально-технічне забезпечення, обсяг часу) чи суб'єктивними (педагогічні здібності, стиль викладання, комунікативні здібності) факторами?

Якщо формально реалізовувати вимоги принципу зв'язку теорії з практикою, то стане неможливим:

1. Показувати зв'язок розвитку науки і практичних потреб особистості.
2. Використовувати докільця як джерело знань і як сферу застосування теорії.
3. Використовувати зв'язок школи і виробництва.
4. Доцільно використовувати проблемно-пошукові і дослідницькі завдання.
5. Поєднувати розумову діяльність з практичною.
6. Розвивати та переносити успіхи учнів з одного виду діяльності на інші.
7. Використовувати зв'язок навчання з життям як стимул для самоосвіти.

Якщо не реалізовано вимоги принципу індивідуального підходу, то зверніть увагу на те, чи вмієте Ви:

1. Ураховувати рівень розумового розвитку учня.
2. Здійснювати аналіз досвіду учнів.
3. Вивчати мотиви учіння школярів.
4. Надавати індивідуальну допомогу учням у навчанні.

5. Ураховувати рівень пізнавальної і практичної самостійності учня.
6. Ураховувати рівень вольового розвитку учня.
7. Об'єднувати в диференційовані підгрупи учнів, які мають однакові навчальні можливості.

Якщо не зосереджувати уваги на реалізації вимог принципу емоційності, то стане неможливим:

1. Виховувати в учнів почуття радості від успіху в навчанні.
2. Формувати в учнів почуття подиву засобами навчання.
3. Розвивати емоційне (зацікавлене) ставлення учнів до процесу і способів здобуття знань.
4. Формувати в кожного учня вміння володіти своїми настроями, контролювати свої емоції.

Якщо не враховувати вимоги принципу наочності, то буде складно:

1. Здійснювати навчання на конкретних образах, які безпосередньо сприймаються учнями.
2. Спрямовувати сприймання учнів на найістотніші ознаки і особливості предметів.
3. Створювати тенденції в пізнавальній діяльності учня до уявлення реальних предметів, явищ навколишньої дійсності.
4. Звертати увагу учнів на внутрішню суть зображень.
5. Від уявлень, конкретних образів підводити учнів до осмислення і пізнання внутрішньої сутності явищ.
6. Забезпечувати оптимальне співвідношення конкретного і абстрактного.
7. Раціонально поєднувати всі засоби навчання, забезпечувати розвиток образного мислення учнів.

Якщо формально реалізовувати вимоги принципу ґрунтовності, то стане неможливим:

1. Послідовно застосовувати всю систему дидактичних принципів, законів і закономірностей.
2. Здійснювати засвоєння матеріалу певними частинами.
3. Виконувати оптимальну кількість навчальних вправ.
4. Систематично і правильно будувати повторення вивченого матеріалу.
5. Домагатися осмисленого засвоєння знань, використання їх на практиці.
6. Здійснювати установку на запам'ятовування знань.

Якщо під час планування компонентів процесу навчання вимоги принципу міцності не враховані, то Ви не зможете забезпечити:

1. Запам'ятовування навчального матеріалу в поєднанні з пройденим раніше.
2. Повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами.
3. Виділення при повторенні основних, провідних ідей.
4. Використання самостійної роботи учнів (творче застосування знань).
5. Використання асоціативних зв'язків нового матеріалу з уже відомим, добре засвоєним.
6. Постійного повернення до раніше засвоєних знань, щоб їх поглибити.

Якщо не актуалізувати під час підготовки до уроку вимоги принципу свідомості й активності, то стане неможливим:

1. Доцільно використовувати у процесі навчання частково-пошукові бесіди, створювати проблемні ситуації.
2. Спонукаати учнів до різноманітних видів творчості.
3. Показувати значення навчального предмета для вирішення життєвих проблем.

4. Використовувати у процесі навчання мислительні операції (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення).
5. Навчати учнів раціональних прийомів організації навчальної діяльності.
6. Вчити учнів складати план відповіді.

Якщо не реалізовано вимоги принципу доступності, то зверніть увагу на те, чи Ви вмієте:

1. Вибирати головне, суттєве в емпіричному компоненті змісту (властивості, ознаки, функції).
2. Забезпечувати відповідність обсягу домашнього завдання встановленим нормам.
3. Використовувати достатню кількість фактів, прикладів для формування ядра знань – теорій, ідей, законів.
4. Надавати диференційовану допомогу учням у навчанні.
5. Об'єм знань і темп навчання встановлювати, ураховуючи реальні можливості учнів.

Якщо формально реалізовувати вимоги принципу систематичності і послідовності, то стане неможливим:

1. Встановлювати міжпредметні зв'язки і співвідношення між поняттями під час вивчення теми, навчального предмета.
2. Використовувати логічні операції аналізу та синтезу.
3. Забезпечувати послідовність етапів засвоєння знань.
4. Здійснювати планомірний порядок навчання.
5. Поступово диференціювати та конкретизувати загальні положення.
6. Розподіляти навчальний матеріал на логічно завершені фрагменти, встановлюючи порядок і методику їх опрацювання.
7. Визначати змістові центри кожної теми, виділяти головні поняття, ідеї, встановлювати зв'язки між ними, структурувати матеріал уроку.

8. Розкривати зовнішні і внутрішні зв'язки між теоріями, законами і фактами.
9. Визначати місце нового матеріалу в структурі теми чи розділу.

Якщо в процесі навчання не реалізовувати вимоги принципу цілеспрямованості, то:

1. Неможливо уявити і спрогнозувати мету і результати навчання.
2. Неможливо здійснити трансформацію цілей навчання у внутрішні мотиви та пізнавальний інтерес учнів.
3. Неможливо забезпечити усвідомлене виконання навчальних дій.
4. Неможливо спроектувати проміжні і кінцеві результати навчання.
5. Неможливо конкретизувати основну мету навчання в завданнях.
6. Неможливо показати учням перспективи успішного навчання.

Якщо в процесі навчання не реалізовувати вимоги принципу науковості, то складно буде:

1. Об'єктивно висвітлювати наукові факти, поняття, теорії.
2. Знайомити з новими досягненнями.
3. Показувати перспективи розвитку науки.
4. Озброювати учнів методами науки.
5. Вносити корекцію в знання, здобуті самостійно за допомогою засобів масової інформації.
6. Розкривати роль теорії для практики.
7. Розкривати внутрішні зв'язки і відношення, причиново-наслідкові зв'язки в процесах і явищах.

Якщо учні не володіють повноцінними знаннями, то проаналізуйте:

1. Чи вміють швидко знаходити способи застосування знань в інших умовах.
2. Чи вміють застосовувати знання в стандартних ситуаціях.

3. Чи володіють всією сукупністю (кількістю) елементів знань про об'єкт, що вивчається.
4. Чи усвідомлюють істотні зв'язки між елементами знань.
5. Чи вміють “підводити” конкретні знання під загальні.
6. Чи вміють встановлювати зв'язки між елементами знань, визначати шляхи їх формування.

Якщо учні погано засвоїли зміст навчального матеріалу, то визначіть:

1. Чи був у змісті навчального матеріалу компонент, який відображає зовнішні зв'язки та відношення предметів та явищ.
2. Чи був у змісті навчального матеріалу компонент, який передбачає підтвердження теоретичних знань практикою.
3. Чи був у змісті навчального матеріалу компонент, який передбачає відображення об'єктів у системі понять і категорій.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували те, що причиною пасивного ставлення учнів до учіння була їх слабка мотивація під час уроку, зверніть увагу на таке:

1. Чи враховано, що навчальна діяльність учнів завжди полівмотивована (мотиви діяльності і мотиви, що знаходяться поза її межами).
2. Чи була створена проблемна ситуація.
3. Чи залучались учні до оцінної діяльності.
4. Чи вмотивованими були виставлені бали.
5. Наскільки оптимальним було використання різних методів і форм навчання.
6. Чи мала місце щирість емоційних виявів вчителя.
7. Чи здійснювався аналіз життєвих ситуацій, звернення до особистого досвіду учня.
8. Чи був Ваш стиль спілкування демократичним.
9. Чи використовували Ви елементи гумору та гри.

Якщо в учнів була слабка мотивація учіння, то доцільно:

1. Використати ефект загадковості.
2. Створити ситуації пошуку.
3. Прагнути зацікавити учнів.
5. «Підштовхувати» до пошуку пояснень.
6. Використовувати «ефект виклику».
7. Використовувати похвалу.
9. Забезпечити зворотний зв'язок.
10. Розвивати здібності.

Якщо зміст навчального матеріалу підручника надто складний для учнів, то необхідно:

1. Зробити логіко-структурний аналіз текстового матеріалу теми для конкретизації основних ідей, визначень і положень, урахувавши навчальні можливості учнів.
2. Виділити опорні поняття теми.
3. Створити опорний план-конспект теми.
4. Розподілити репродуктивні та евристичні запитання-завдання на різних етапах навчального процесу.
5. Сформулювати додаткові запитання для уточнення основних положень теми та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.
6. Визначити значення ілюстрацій та розподілити їх відповідно до цільових установок.
7. Розробити завдання для самостійної роботи учнів з ілюстраціями підручника.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували те, що учні засвоїли знання на рівні первинного усвідомлення (не можуть відтворити їх на наступному уроці), то проконтролюйте:

1. Чи усвідомили причиново-наслідкові залежності між явищами і процесами, що вивчаються.
2. Чи виділили важливе, суттєве в навчальній інформації.
3. Чи вміють здійснювати перехід від абстрактного до конкретного.
4. Чи вміють виділити певні ознаки об'єкта та відокремити їх від інших ознак.
5. Чи вміють здійснювати повторне осмислення навчальної інформації.

Якщо самостійна навчальна діяльність учнів була неефективною, то подумайте над таким:

1. Чи спонукали Ви учнів до самостійної постановки конкретних завдань навчальної діяльності.
2. Чи навчили їх планувати методи, засоби і форми діяльності учіння.
3. Чи стимулювали учнів до самоорганізації навчальної діяльності.
4. Чи навчили їх здійснювати самоконтроль і самооцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності.
5. Чи сформували в них уміння здійснювати саморегуляцію учіння.
6. Чи навчили учнів здійснювати самоаналіз результатів учіння.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що прийоми стимулювання учнів у навчально-виховному процесі є неефективними, то зверніть увагу:

1. Чи заохочувалося бажання домогтися успіху?
2. Чи визнавались навчальні успіхи?
3. Чи використовувалась ідентифікація?
4. Чи враховувались інтереси і нахили?
5. Чи демонструвались наслідки навчальних дій?
6. Чи використовувались виховні ситуації?

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що дидактичне забезпечення уроку було неефективним, то необхідно звернути увагу на таке:

1. Формулювання цілей і завдань уроку на основі врахування провідної ідеї змісту навчального матеріалу і навчальних можливостей учнів.
2. Послідовність основних етапів уроку, його мікро- і макроструктуру.
3. Ступінь реалізації принципів навчання.
4. Використані під час уроку методи (за зовнішньою формою, за рівнем пізнавальної активності, за логікою засвоєння) і форми навчання.
5. Структурування змісту навчального матеріалу.
6. Ступінь досягнення проміжних і кінцевих результатів навчання.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що організація уроку була неефективною, то необхідно звернути увагу на такі питання:

1. Ступінь обладнаності уроку наочним матеріалом і посібниками.
2. Прийоми організації заняття (постановка завдань, розподіл навчальних обов'язків, мобілізація уваги, організація навчальних дій).
3. Ступінь раціональності використаного навчального часу.
4. Ступінь підготовленості робочого місця вчителя та учнів.
5. Ступінь мобілізації інтелектуальних і фізичних сил вчителя та учнів.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що санітарно-гігієнічне забезпечення уроку було неефективним, то необхідно з'ясувати:

1. Динаміку працездатності учнів протягом уроку.
2. Обсяг домашнього завдання та його відповідність навчальним можливостям учнів.
3. Ступінь освітленості класу.
4. Температурний та повітряний режим в класі.
5. Ступінь завантаженості учнів.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували, що недостатній виховний вплив уроку на учнів, то необхідно звернути увагу на таке:

1. Ставлення вчителя до учнів, дотримання вимог педагогічного такту.

2. Виховання самостійності, свідомої дисципліни і культури розумової праці.
3. Ставлення учнів до навчальної праці.
4. Ступінь сформованості наукового світогляду.
5. Відповідність виховних завдань цілям і змісту навчальної роботи.
6. Ступінь сформованості життєво необхідних якостей: акуратності, працездатності, відповідальності, самостійності, чесності тощо.

Якщо в процесі самоаналізу Ви з'ясували про недостатній рівень психологічного забезпечення уроку, то необхідно з'ясувати:

1. Розвиток логічного й абстрактного мислення (способи, прийоми і засоби).
2. Ступінь мотивації учіння (зовнішньої і внутрішньої).
3. Ступінь концентрації уваги учнів під час сприйняття нового матеріалу (способи і прийоми).
4. Ступінь розвитку і тренуваності пам'яті учнів (засоби і прийоми).
5. Ступінь впливу навчання на емоційну сферу школярів (захопленість, радість, гумор).
6. Ступінь естетичного впливу на учнів у процесі викладання (розвиток почуття прекрасного).
7. Стиль взаємовідношень учителя й учнів (дотримання норм етики, вимог культури спілкування, взаємної поваги).
8. Розвиток волевих рис характеру (наполегливість у досягненні цілей, працелюбність, самореалізація).

Якщо ефективність домашньої навчальної роботи учнів низька, то зверніть увагу на таке:

1. Наявність оптимальних умов роботи.
2. Ступінь сформованості вміння вибирати оптимальний ритм роботи.
3. Ступінь сформованості вміння самостійно планувати зміст роботи.

4. Ступінь сформованості вміння використовувати всі необхідні джерела інформації.
5. Ступінь сформованості в учнів пізнавального інтересу до змісту і завдань, розуміння ними мети цієї роботи (творчий характер, зв'язок з життям, практикою).
6. Педагогічне керівництво і контроль з боку вчителя, батьків.
7. Дотримання дидактичного принципу доступності навчання.
8. Сформованість в учнів навичок самостійної роботи і самоконтролю.
9. Дотримання нормативів максимальних навантажень учнів, їх діагностика і планування.

Якщо екскурсія не досягла основної дидактичної мети, то зверніть увагу на дотримання основних вимог до її проведення:

1. Ретельна попередня підготовка вчителя.
2. Чітке визначення освітніх і виховних завдань.
3. Вибір оптимального змісту та екскурсійних об'єктів.
4. Дотримання логіки пізнавального процесу.
5. Створення проблемної ситуації.
6. Оптимальний вибір адекватних методів і прийомів навчання.
7. Раціональне поєднання слова і наочності.

Якщо учні чи їх батьки стверджують про суб'єктивізм учителя в оцінці результатів навчальної діяльності учнів, то зверніть увагу на те:

1. Чи передбачає перевірка знань, умінь та навичок урахування психологічних особливостей кожного учня?
2. Чи здійснюється оцінювання знань учнів за встановленими нормами і критеріями?
3. Чи має місце безперервність одержання інформації про якість засвоєння учнями навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань (поурочний облік успішності)?
4. Чи не порушено принципу єдності вимог з боку вчителів школи?

5. Чи передбачає перевірка та оцінка успішності учнів вибір оптимального для даних умов варіанту завдань, форм і методів контролю?
6. Чи передбачає перевірка та оцінка успішності учнів урахування всіх виявів навчальної діяльності, встановлення зв'язку з усіма видами роботи?

Якщо інспекторська чи директорська перевірка знань учнів виявила невідповідність між її результатами і результатами поточного, тематичного чи підсумкового контролю, що здійснював учитель, то необхідно звернути увагу на реалізацію основних функцій контролю:

1. Чи забезпечує контроль систематизацію знань учнів?
2. Чи формуються у процесі контролю позитивні моральні якості учнів?
3. Чи забезпечує контроль формування самостійності і критичності мислення учня?
4. Чи спонукає учнів контроль до систематичної праці, одержання кращих результатів у навчанні?
5. Чи визначає контроль реальний рівень та якість знань учнів, виявляє прогалини у знаннях та їх причини?
6. Чи визначає контроль шляхи підвищення ефективності роботи вчителя і пізнавальної діяльності учнів?
7. Чи корегує контроль роботу учнів і власну діяльність вчителя?
8. Чи забезпечує контроль об'єктивне зіставлення рівня знань, умінь та навичок учнів з вимогами навчальної програми?

Якщо учні незадоволені результатами контролю, то зверніть увагу на таке:

1. Чи повідомляли учням про тривалість вивчення теми (кількість уроків)?
2. Чи ознайомлені учні з кількістю і тематикою обов'язкових робіт і терміном їх проведення?

3. Чи ознайомлені учні з питаннями атестації та орієнтовними завданнями?
4. Чи знають учні про форму проведення тематичної атестації?
5. Чи ознайомлені учні з умовами оцінювання?

Для того, щоб діяльність учнів була творчою, необхідно:

1. Забезпечити самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію.
2. Забезпечити знаходження нової проблеми в знайомій ситуації.
3. Навчити визначати структуру об'єкта і його нові функції.
4. Навчити самостійно комбінувати відомі способи діяльності в новій.
5. Навчити знаходити різні способи вирішення проблеми і альтернативні доведення.
6. Навчити знаходити принципово новий спосіб вирішення проблеми, який є комбінацією відомих.

Якщо застосування розповіді як методу навчання не досягло дидактичної мети, то необхідно встановити, наскільки Ви дотримувалися основних умов її ефективного застосування:

1. Наявність плану.
2. Логічна послідовність, чіткість і доказовість.
3. Достовірність змісту.
4. Образність і емоційність викладу.

Якщо застосування лекції як методу навчання не досягло дидактичної мети, то необхідно встановити, наскільки Ви дотримувалися основних умов її ефективного застосування:

1. Створення конкретного плану.
2. Повідомлення учням теми, мети і завдань.
3. Логічний і послідовний виклад змісту лекції.
4. Проблемність та емоційність викладу.
5. Гнучке управління розумовою діяльністю учнів.

6. Запис основних положень.
7. Використання наочності.
8. Поєднання лекції з семінарськими і практичними заняттями.

Якщо в процесі бесіди учні були пасивними, то проаналізуйте, наскільки Ви дотримувалися основних вимог формулювання запитань?

1. Запитання повинні бути короткими і точними.
2. Запитання повинні бути логічними, послідовними, сприяти системному засвоєнню знань.
3. Запитання повинні бути відповідні рівню розвитку учнів.
4. Запитання повинні ставитись усім учням класу.

Якщо застосування диспуту як методу навчання не досягло дидактичної мети, то необхідно встановити, наскільки Ви дотримувалися основних умов його ефективного застосування:

1. Попередня і ґрунтовна підготовка учнів як у змістовому, так і в формальному аспектах.
2. Наявність необхідних знань з теми, умінь висловити свої думки і позицію.
3. Однозначне формулювання запитань.
4. Визначення перспектив подальшої роботи.

Якщо застосування методів ілюстрування і демонстрування не досягло дидактичної мети, то необхідно встановити, наскільки Ви дотримувалися основних умов їх ефективного застосування:

1. Організація активної самостійної пізнавальної діяльності учнів.
2. Правильний вибір об'єктів.
3. Уміння педагога скерувати увагу учнів на найбільш суттєве у явищі, що демонструється.
4. Визначення місця і ролі предметів наочності в пізнавальному процесі.

5. Визначення оптимального обсягу ілюстративного матеріалу.

Якщо застосування спостереження як методу навчання не досягло дидактичної мети, то необхідно встановити, наскільки під час його організації було передбачено такі основні етапи:

1. Повідомлення мети і завдань спостереження.
2. Мотивація пізнавальної діяльності.
3. Вступний інструктаж вчителя.
4. Актуалізація знань, необхідних для проведення роботи.
5. Самостійне спостереження.
6. Аналіз, узагальнення фактів.
7. Формулювання висновків.
8. Теоретична інтерпретація результатів спостереження.

Якщо застосування методу вправ не досягло дидактичної мети, то необхідно проаналізувати, наскільки Ви дотримувалися основних умов їх ефективного застосування:

1. Забезпечення свідомої спрямованості (усвідомлення мети) учнів на підвищення якості діяльності.
2. Теоретична підготовленість учнів до виконання вправ.
3. Послідовність виконання вправ.
4. Достатня кількість вправ.
5. Перевірка практикою ступеня оволодіння учнями навичками й уміннями.
6. Контроль за ходом виконання вправ і розвиток в учнів уміння здійснювати самоконтроль.

Якщо учні не змогли виконати дослідницького завдання, то необхідно встановити, чи не порушено етапи його виконання:

1. Спостереження і вивчення фактів, виявлення суперечностей у предметі дослідження (постановка проблеми).

2. Формулювання гіпотези щодо розв'язання проблеми.
3. Побудова плану дослідження.
4. Реалізація плану.
5. Аналіз і систематизація одержаних результатів, формулювання висновків.

Якщо результати тестування значно відрізняються від результатів поточного контролю, то необхідно проаналізувати, наскільки Ви дотримувалися основних правил підготовки матеріалів для тестових завдань:

1. Недоцільно подавати відповіді, неправильність яких на час тестування не може бути обґрунтована учнем.
2. Неправильні відповіді повинні конструюватися на основі типових помилок і повинні бути правдоподібними.
3. Правильні відповіді серед всіх запропонованих повинні бути розміщені у випадковому порядку.
4. Завдання не повинні повторювати формулювань підручника.
5. Відповіді на запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші.
6. Питання не повинні містити “пасток”.

Якщо використані методи навчання не забезпечили формування повноцінних знань учнів, то зверніть увагу на таке:

1. Чи виконували методи навчання стимулюючу і корекційну функцію?
2. Наскільки ефективно використано спеціальні методи навчання, що обумовлені специфікою змісту предмета?
3. Що переважало в структурі методу навчання: його об'єктивна чи суб'єктивна частина?
4. Чи було пояснення спрямоване на розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей явищ і процесів?

5. Чи правильно визначено функцію кожного методу (напр., бесіда спрямована насамперед на формування знань, а не на формування умінь і навичок)?

6. Чи не порушено правил використання методів навчання?

7. Чи враховано сильні і слабкі сторони методів навчання?

8. Наскільки методи усного (фронтального та індивідуального), письмового, лабораторного контролю сприяли систематизації знань, розвивали навчальну активність учнів?

Якщо вибрані Вами методи навчання не сприяли досягненню основної дидактичної мети, то проаналізуйте:

1. Відповідність методів принципам навчання.

2. Відповідність методів цілям і завданням навчання.

3. Відповідність методів змісту теми.

4. Відповідність методів умовам і відведеному часу для навчання.

5. Відповідність методів навчальним можливостям учнів: віковим (фізичним, психічним), рівню підготовленості, особливостям класного колективу.

6. Відповідність методів можливостям учителя (визначається досвідом, рівнем теоретичної і практичної підготовки, особистісними якостями і професійними вміннями).

Якщо використання ТЗН не досягло основної дидактичної мети, то поміркуйте над таким:

1. Чи враховано закономірності пізнавальної діяльності учнів, логіку використання різних прийомів, спрямованих на розвиток їх навчальної активності?

2. Чи здійснено попередній перегляд матеріалів екранного чи звукового посібника на встановлення відповідності навчальним програмам, темі уроку, його структурі?

3. Чи підготовлено пояснення окремих фрагментів і кадрів?

4. Чи забезпечувалось оптимальне поєднання слова і наочності?
5. Чи здійснювалась установка на сприймання основних елементів?
6. Чи ставились проблемні завдання?
7. Чи фіксувались результати навчальної роботи учнів?

Якщо учні не засвоїли знань, то подумайте над таким:

1. Чи враховували у процесі організації сприймання не тільки дані безпосереднього чуття (наприклад, зорового), але й дані безпосереднього досвіду учня.

2. Чи здійснювали в процесі осмислення й розуміння змісту навчального матеріалу встановлення зв'язків між явищами, визначення їх будови, причиново-наслідкових залежностей?

3. Чи здійснювали в процесі засвоєння знань виділення й об'єднання суттєвих (істотних) рис предметів і явищ, їх ознак і властивостей?

4. Чи здійснювали (на основі нових прикладів) повторне осмислення вивченого з метою його запам'ятовування?

5. Чи застосовували здобуті знання на практиці?

6. Чи прагнули перетворити знання у погляди і переконання?

7. Чи враховано значення для процесу засвоєння знань емоційно-почуттєвої сфери?

Таблиця 1

Предмет _____ Дата _____
 Тема уроку _____ Мета уроку _____ Тип уроку _____
 Мета самоаналізу: дидактичний аспект уроку _____

Основні етапи уроку	Навчальні завдання і зміст	Методи навчання			Форми організації навчання	Домінантні принципи	Проміжні і кінцеві результати
		За зовнішньою формою	За рівнем пізнавальної активності	За логікою засвоєння			

Таблиця 2

Предмет _____ Дата _____
 Тема уроку _____ Мета уроку _____ Тип уроку _____
 Мета самоаналізу: санітарно-гігієнічний аспект уроку _____

Основні етапи уроку	Навчальні завдання і зміст	Час (оптимальність дозування)	Освітлення класу	Температура і повітряний режим	Наявність шумових перешкод	Оптимальне навантаження на учнів	Об'єм, ступінь утруднень навчальних і домашніх завдань	Урахування динаміки працездатності протягом уроку, дня, тижня

Предмет _____ Дата _____
 Тема уроку _____ Мета уроку _____ Тип уроку _____
 Мета самоаналізу: психологічний аспект уроку _____

Основні етапи уроку
Навчальні завдання і зміст
Психологічне налаштування учнів на спільну роботу з учителем
Активізація діяльності учнів під час перевірки домашнього завдання
Формування мотивації учіння (зовнішньої і внутрішньої)
Концентрація уваги учнів на сприймання нового матеріалу (зміст, способи, прийоми, засоби)
Розвиток спостережливості в учнів (зміст, способи, прийоми, засоби)
Розвиток і тренування пам'яті (види, прийоми, засоби)
Розвиток логічного й абстрактного мислення (зміст, способи, прийоми, засоби)
Робота з розвитку зв'язного мови (чіткість, логічність, аргументованість, глибина)
Вплив навчання на емоційну сферу учнів (захоплення, радість, доброта, співчуття, гумор)
Виховання вольових рис характеру (наполегливість у досягненні цілі, працелюбність, самоствердження)
Естетичний вплив викладання (розвиток почуття прекрасного)
Стиль взаємовідношень учителя й учнів (дотримання норм етики, вимог культури спілкування, взаємної поваги)

Таблиця 4

Предмет _____ Дата _____
 Тема уроку _____ Мета уроку _____ Тип уроку _____
 Мета самоаналізу: організація уроку _____

Основні етапи уроку	Навчальні завдання і зміст	Зовнішня організація уроку						Внутрішня організація
		Час (оптимальність дозування)	Своєчасний початок і закінчення уроку	Робоче місце вчителя й учнів	Обладнання, ТЗН, наочність	Види навчальної діяльності, ступінь їх доцільності	Своєчасний запис д/з, інструктаж з його виконання	Підсумок уроку, співставлення мети з результатом

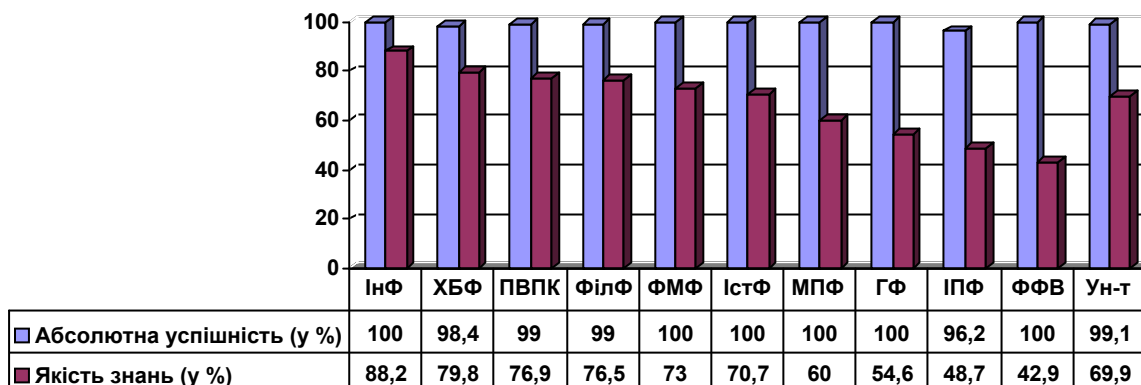
Таблиця 5

Предмет _____ Дата _____
 Тема уроку _____ Мета уроку _____ Тип уроку _____
 Мета самоаналізу: виховний аспект уроку _____

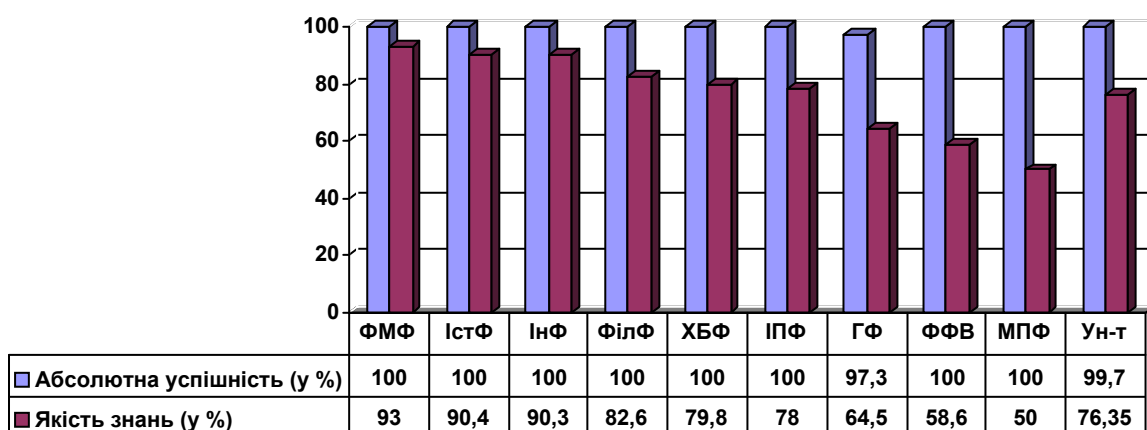
Основні етапи уроку	Навчальні завдання і зміст	Реалізація світоглядних ідей предмета, формування основ наукового світогляду	Виховання свідомості, самостійності і загальної активності	Виховання моральності, свідомої дисципліни, культури розумової праці	Виховання творчого ставлення до праці	Виховання основ естетичної культури, розвиток художніх здібностей	Формування правосвідомості та професійних інтересів	Зміцнення здоров'я і формування санітарно-гігієнічної культури
---------------------	----------------------------	--	--	--	---------------------------------------	---	---	--

Результати державних екзаменів з педагогіки

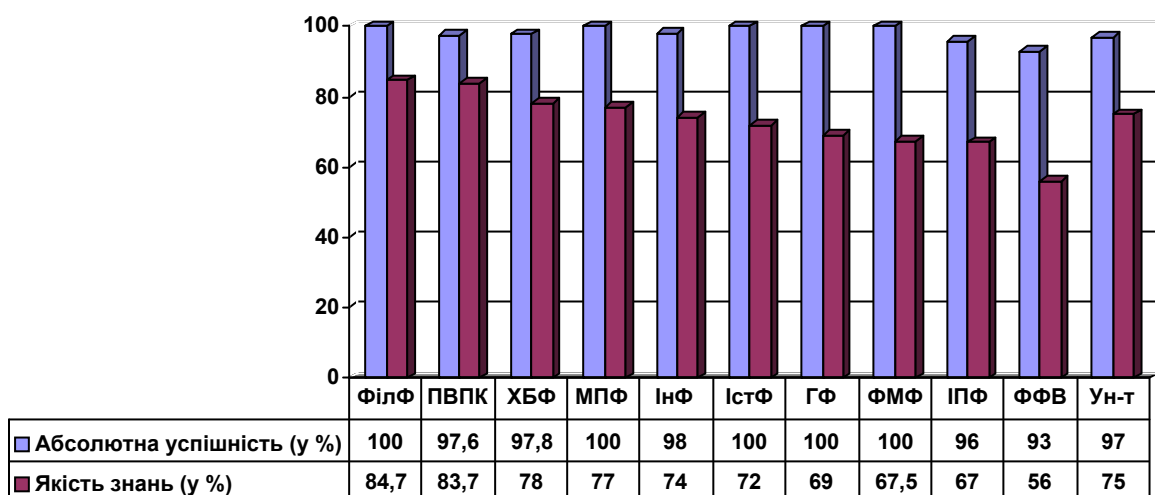
2001-2002 н.р.



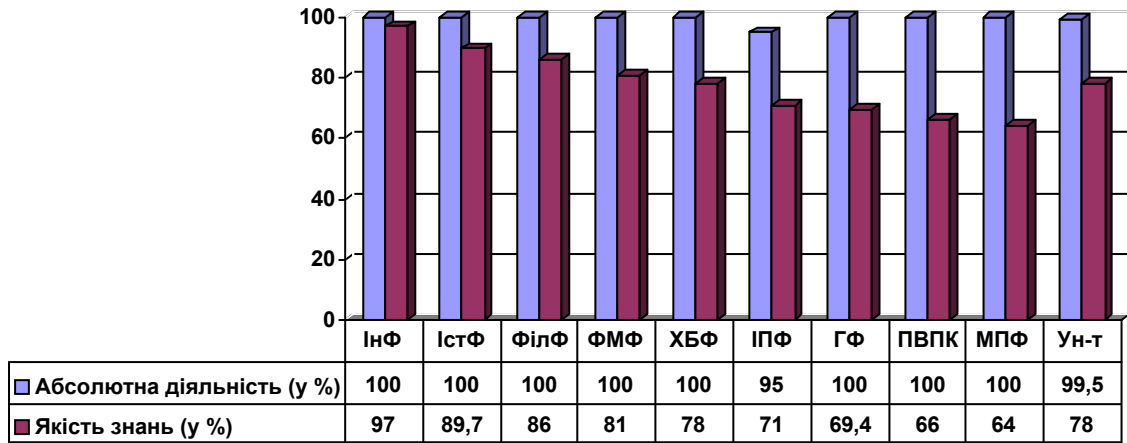
2002-2003 н.р.



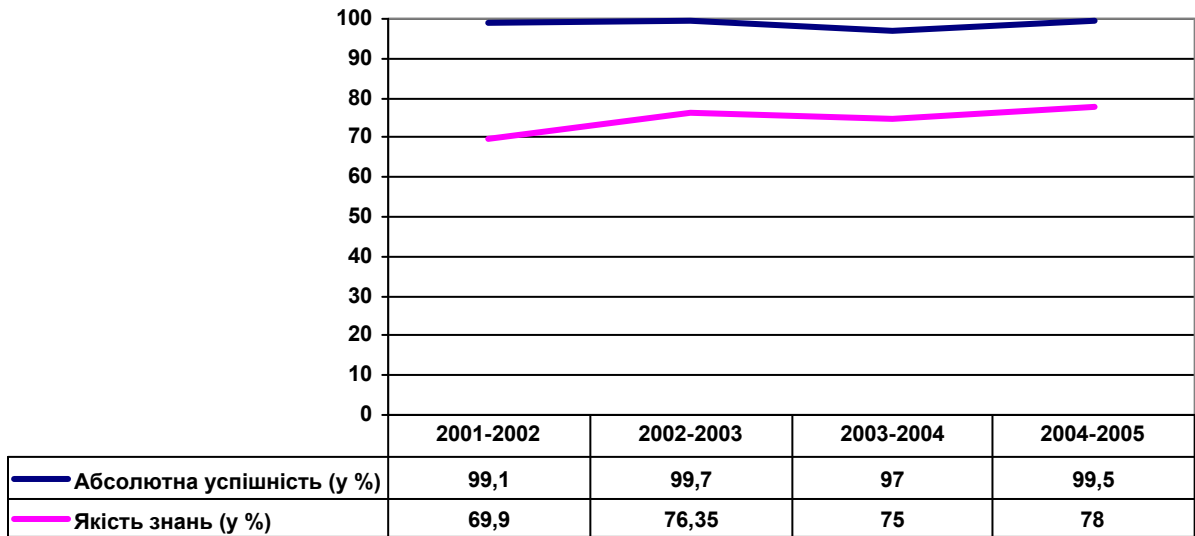
2003-2004 н.р.



2004-2005



Динаміка успішності студентів за результатами державних екзаменів з педагогіки



**Результати дослідження рівнів готовності майбутнього вчителя до СРПД
(констатувальний етап)**

№ п/п	Показник1	Показник2	Показник3	Показник4	Показник5	Показник6	Показник7	Показник8	Показник 9	Показник 10	Показник 11	Показник 12	Показник заг.	Рівень готовності
1.	1,0	1,0	0,3	0,3	0,3	0,7	0,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	Е
2.	1,0	0,7	1,3	0,7	2,3	2,0	2,3	3,0	1,3	1,0	1,0	1,7	1,5	Е
3.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
4.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,7	1,3	1,3	1,5	Е
5.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т
6.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,7	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,4	Е
7.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т
8.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,3	1,7	1,3	1,0	1,5	Е
9.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
10.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	Е
11.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
12.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
13.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,0	1,5	Е
14.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
15.	1,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,4	PI
16.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	Е
17.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т
18.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т
19.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
20.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
21.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	Е
22.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
23.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,2	PI
24.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	Е
25.	1,7	1,7	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,0	PI
26.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
27.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	Т
28.	1,0	1,0	0,3	0,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,5	Е
29.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	Е
30.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	Е
31.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	Е
32.	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	Е
33.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	Е
34.	1,3	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,3	1,0	1,4	Е
35.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
36.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,5	Е
37.	2,0	1,7	2,0	1,3	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	1,0	1,0	1,8	PI
38.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т
39.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
40.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	Е
41.	1,0	1,0	0,3	1,7	2,3	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,3	1,4	Е
42.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
43.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
44.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	Е
45.	1,3	1,3	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,3	PI
46.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
47.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	Т

48.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
49.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
50.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
51.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
52.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
53.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,0	1,4	E
54.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E
55.	1,0	0,7	1,0	0,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	E
56.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
57.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
58.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
59.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
60.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
61.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,3	2,3	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
62.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E
63.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
64.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
65.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
66.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
67.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
68.	0,3	0,3	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,0	1,0	0,3	1,0	1,0	1,2	E
69.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
70.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	E
71.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
72.	2,0	2,0	1,3	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
73.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
74.	0,3	0,3	0,7	0,7	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	2,0	1,2	E
75.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
76.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
77.	1,3	1,3	1,3	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,5	E
78.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,3	1,3	1,0	1,4	E
79.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
80.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
81.	1,3	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,3	1,7	2,0	1,5	E
82.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
83.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
84.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
85.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
86.	1,0	0,3	0,3	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,7	1,3	1,3	1,4	E
87.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
88.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,3	1,4	E
89.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
90.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
91.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
92.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
93.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,3	1,3	1,7	1,5	E
94.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
95.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,2	PI
96.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
97.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
98.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
99.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
100.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
101.	1,7	1,3	1,3	1,0	1,7	1,7	1,7	1,7	1,0	1,0	1,0	1,7	1,4	E
102.	1,7	1,3	1,3	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,6	PI
103.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	PI
104.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E

105.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,7	2,0	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E
106.	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
107.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
108.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,4	E
109.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
110.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
111.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
112.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
113.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
114.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T
115.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
116.	1,0	1,0	1,0	0,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E
117.	0,7	1,0	1,0	0,7	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,5	E
118.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	2,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	E
119.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
120.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
121.	1,3	1,3	1,0	1,0	3,0	2,3	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	1,9	PI
122.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
123.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
124.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
125.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
126.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
127.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
128.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
129.	1,0	1,0	1,3	1,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,8	PI
130.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	E
131.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
132.	1,0	1,0	0,3	0,7	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,7	1,5	E
133.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
134.	0,3	0,7	0,3	1,0	2,7	2,0	2,3	1,7	1,0	1,0	0,7	0,7	1,2	E
135.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
136.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
137.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
138.	1,3	1,0	1,3	1,3	2,3	2,3	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,7	1,5	E
139.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
140.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,1	PI
141.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	1,4	E
142.	1,7	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	PI
143.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	1,8	T
144.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
145.	0,3	0,3	1,0	0,3	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	E
146.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
147.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,4	E
148.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
149.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
150.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
151.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	E
152.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
153.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
154.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
155.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
156.	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
157.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
158.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
159.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
160.	0,3	1,0	0,3	1,0	2,3	2,3	2,7	2,3	1,3	0,3	1,0	1,7	1,4	E
161.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI

162.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
163.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
164.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
165.	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
166.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
167.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
168.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
169.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
170.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
171.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
172.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,7	1,7	1,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	E
173.	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,8	PI
174.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
175.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
176.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
177.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
178.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
179.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
180.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
181.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
182.	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
183.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI
184.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI
185.	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI
186.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
187.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
188.	1,0	1,3	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E
189.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
190.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
191.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
192.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
193.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
194.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
195.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
196.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
197.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
198.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
199.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
200.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
201.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
202.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
203.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
204.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
205.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
206.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
207.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
208.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
209.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
210.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
211.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
212.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
213.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
214.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
215.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
216.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
217.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
218.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E

219.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
220.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
221.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
222.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
223.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
224.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
225.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
226.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
227.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
228.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
229.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
230.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
231.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
232.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
233.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
234.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
235.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
236.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
237.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
238.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
239.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
240.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
241.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
242.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
243.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,3	E
244.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
245.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
246.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
247.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
248.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
249.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
250.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
251.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
252.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
253.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
254.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
255.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
256.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
257.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
258.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
259.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
260.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
261.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
262.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
263.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
264.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
265.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
266.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
267.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
268.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
269.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
270.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
271.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
272.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
273.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
274.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
275.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI

276.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
277.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
278.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
279.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
280.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
281.	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,8	T
282.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
283.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
284.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
285.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
286.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
287.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
288.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
289.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
290.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
291.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
292.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
293.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
294.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
295.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
296.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
297.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
298.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
299.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
300.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
301.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	2,8	T
302.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
303.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
304.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
305.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
306.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
307.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
308.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
309.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
310.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
311.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
312.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
313.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
314.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
315.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
316.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
317.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
318.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
319.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
320.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
321.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
322.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
323.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
324.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
325.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
326.	1,0	0,3	0,3	1,3	2,7	2,0	2,3	2,3	1,0	0,7	1,0	2,0	1,4	E
327.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
328.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
329.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
330.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
331.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
332.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI

333.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
334.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
335.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
336.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
337.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
338.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
339.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
340.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
341.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
342.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
343.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
344.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
345.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
346.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
347.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
348.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
349.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
350.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
351.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
352.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
353.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
354.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
355.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
356.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
357.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
358.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
359.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
360.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
361.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
362.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
363.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
364.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
365.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
366.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
367.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
368.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
369.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
370.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
371.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
372.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
373.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
374.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
375.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
376.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
377.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
378.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
379.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
380.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
381.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
382.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
383.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
384.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
385.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
386.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
387.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
388.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
389.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E

390.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
391.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
392.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
393.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
394.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
395.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
396.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
397.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
398.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
399.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
400.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
401.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
402.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
403.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
404.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
405.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
406.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
407.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
408.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
409.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
410.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E
411.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
412.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
413.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
414.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
415.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
416.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
417.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
418.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E
419.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
420.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
421.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
422.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
423.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
424.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
425.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
426.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
427.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
428.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
429.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
430.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
431.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
432.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
433.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
434.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
435.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
436.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
437.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
438.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
439.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
440.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
441.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
442.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
443.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
444.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
445.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
446.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI

447.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
448.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
449.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
450.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
451.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
452.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
453.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
454.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
455.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
456.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
457.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,7	1,0	1,0	1,3	1,3	1,5	E
458.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
459.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,5	E
460.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
461.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
462.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
463.	0,3	0,3	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,4	E
464.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
465.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E
466.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
467.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	1,4	E
468.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
469.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
470.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
471.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
472.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
473.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E
474.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
475.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
476.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
477.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
478.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
479.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
480.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
481.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
482.	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
483.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
484.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
485.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
486.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
487.	0,3	0,3	0,7	0,3	2,0	2,0	2,7	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,3	E
488.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
489.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
490.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T
491.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
492.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
493.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
494.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
495.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
496.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
497.	0,3	0,3	0,7	0,3	2,0	2,0	2,7	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,3	E
498.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
499.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
500.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
501.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
502.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,0	E
503.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI

504.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
505.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
506.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
507.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
508.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
509.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
510.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
511.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
512.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
513.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
514.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
515.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
516.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E
517.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
518.	1,7	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	PI
519.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	1,8	T
520.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E
521.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
522.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
523.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
524.	1,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,3	2,3	2,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E
525.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
526.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
527.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	E
528.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
529.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,7	2,3	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
530.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
531.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
532.	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
533.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
534.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
535.	1,0	0,3	0,3	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,3	E
536.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
537.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,4	E
538.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
539.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
540.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
541.	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
542.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
543.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
544.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
545.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
546.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
547.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
548.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
549.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
550.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	2,0	1,5	E
551.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
552.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
553.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
554.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
555.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
556.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
557.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
558.	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
559.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI
560.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI

561.	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI
562.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
563.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
564.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
565.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
566.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
567.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
568.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
569.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
570.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
571.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
572.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
573.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
574.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
575.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
576.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
577.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
578.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
579.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
580.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
581.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
582.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
583.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
584.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
585.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
586.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
587.	0,3	0,3	0,3	0,3	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,2	E
588.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
589.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
590.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
591.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
592.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
593.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
594.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
595.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
596.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
597.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
598.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
599.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
600.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
601.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
602.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
603.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
604.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
605.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E
606.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,0	1,0	1,7	1,5	E
607.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
608.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
609.	1,3	1,3	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,5	E
610.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
611.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
612.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
613.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
614.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
615.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
616.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
617.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI

618.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
619.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
620.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
621.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
622.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
623.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
624.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
625.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
626.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
627.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
628.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
629.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
630.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
631.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
632.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
633.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
634.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
635.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
636.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
637.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
638.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
639.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
640.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
641.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
642.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
643.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
644.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
645.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
646.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
647.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
648.	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
649.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
650.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
651.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
652.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
653.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
654.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
655.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
656.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T
657.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
658.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
659.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
660.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
661.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
662.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
663.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
664.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
665.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
666.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
667.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
668.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
669.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,0	1,3	1,0	0,3	0,3	0,3	0,7	0,6	E
670.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
671.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
672.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
673.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
674.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,0	0,3	0,3	1,3	0,8	E

675.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
676.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
677.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
678.	1,7	1,7	0,3	0,7	2,0	1,7	1,7	1,7	1,0	1,0	1,0	1,7	1,4	E
679.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
680.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
681.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,5	E
682.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
683.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
684.	1,7	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	PI
685.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	1,8	T
686.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
687.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
688.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
689.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
690.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	2,0	1,5	E
691.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
692.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
693.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	E
694.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
695.	1,3	1,0	1,3	1,3	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E
696.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
697.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
698.	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
699.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
700.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
701.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
702.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
703.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
704.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
705.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
706.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
707.	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
708.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
709.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
710.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
711.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
712.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
713.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
714.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
715.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
716.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
717.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
718.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
719.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
720.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
721.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
722.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	E
723.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
724.	0,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	E
725.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI
726.	1,3	1,3	1,3	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E
727.	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI
728.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
729.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
730.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
731.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI

732.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
733.	0,7	0,7	0,7	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,4	E
734.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
735.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
736.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
737.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
738.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
739.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
740.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
741.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
742.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
743.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
744.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
745.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
746.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
747.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
748.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
749.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
750.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
751.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
752.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
753.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
754.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
755.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
756.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,7	1,4	E
757.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
758.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
759.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
760.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
761.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
762.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
763.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
764.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
765.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
766.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
767.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
768.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
769.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
770.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
771.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
772.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
773.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
774.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
775.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
776.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
777.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
778.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
779.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
780.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
781.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
782.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
783.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
784.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
785.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
786.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
787.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
788.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E

903.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
904.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
905.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
906.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
907.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
908.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
909.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
910.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
911.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	0,9	E
912.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
913.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
914.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
915.	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
916.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI
917.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI
918.	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI
919.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
920.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
921.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
922.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
923.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
924.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
925.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
926.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
927.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
928.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
929.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
930.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
931.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
932.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
933.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
934.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
935.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
936.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
937.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
938.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
939.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
940.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
941.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
942.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
943.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
944.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
945.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
946.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
947.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
948.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
949.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
950.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
951.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
952.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
953.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
954.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
955.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
956.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
957.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
958.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
959.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI

960.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
961.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
962.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
963.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
964.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
965.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
966.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
967.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
968.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
969.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
970.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
971.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
972.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
973.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
974.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
975.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
976.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
977.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
978.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
979.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
980.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
981.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
982.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
983.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
984.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
985.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
986.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
987.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
988.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
989.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
990.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
991.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
992.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
993.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
994.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
995.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
996.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
997.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
998.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
999.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1000.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1001.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1002.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1003.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1004.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
1005.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1006.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1007.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1008.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1009.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1010.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1011.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1012.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1013.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1014.	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,8	T
1015.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
1016.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI

1017.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
1018.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1019.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1020.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1021.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1022.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1023.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1024.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1025.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1026.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1027.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1028.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
1029.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1030.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1031.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
1032.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
1033.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1034.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	2,8	T
1035.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1036.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1037.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1038.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1039.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1040.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1041.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1042.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1043.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1044.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1045.	0,7	0,7	0,7	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	E
1046.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1047.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1048.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1049.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1050.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1051.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1052.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1053.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1054.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1055.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1056.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1057.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1058.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1059.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1060.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
1061.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
1062.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
1063.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1064.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1065.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1066.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1067.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1068.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1069.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,0	1,7	1,4	E
1070.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1071.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1072.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1073.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI

1074.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1075.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1076.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1077.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1078.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1079.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1080.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1081.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1082.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1083.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1084.	1,3	1,0	1,0	1,3	2,3	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E
1085.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1086.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1087.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1088.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1089.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1090.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1091.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1092.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1093.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
1094.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
1095.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
1096.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1097.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1098.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1099.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1100.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1101.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1102.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1103.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1104.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1105.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1106.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1107.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1108.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1109.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1110.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1111.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1112.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1113.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1114.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1115.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1116.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1117.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1118.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1119.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1120.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
1121.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
1122.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
1123.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1124.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1125.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1126.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1127.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1128.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1129.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1130.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI

1131.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1132.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1133.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1134.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
1135.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
1136.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1137.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1138.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1139.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1140.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1141.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1142.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1143.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1144.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1145.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
1146.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
1147.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1148.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1149.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1150.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1151.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E
1152.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1153.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1154.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1155.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1156.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1157.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1158.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1159.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1160.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1161.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1162.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1163.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1164.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1165.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1166.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1167.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1168.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1169.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1170.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1171.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1172.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1173.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1174.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1175.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E
1176.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
1177.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
1178.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1179.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1180.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1181.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1182.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1183.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1184.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1185.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1186.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1187.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI

1188.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1189.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
1190.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
1191.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1192.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1193.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1194.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1195.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1196.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1197.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1198.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1199.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1200.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI
1201.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI
1202.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1203.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1204.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1205.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1206.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E
1207.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1208.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1209.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1210.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
1211.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1212.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1213.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1214.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1215.	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1216.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1217.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1218.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1219.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1220.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1221.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1222.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1223.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T
1224.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1225.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1226.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1227.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1228.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1229.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1230.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
1231.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1232.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1233.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1234.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
1235.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
1236.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
1237.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1238.	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI
1239.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1240.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1241.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1242.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1243.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1244.	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E

1245.	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI
1246.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E
1247.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1248.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1249.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1250.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1251.	1,7	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	PI
1252.	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	1,8	T
1253.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1254.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1255.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1256.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1257.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1258.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1259.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1260.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	E
1261.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1262.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1263.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1264.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1265.	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
1266.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1267.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1268.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1269.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1270.	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI
1271.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI
1272.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1273.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1274.	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E
1275.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1276.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1277.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1278.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1279.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1280.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1281.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
1282.	0,7	0,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	E
1283.	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI
1284.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1285.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1286.	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
1287.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1288.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1289.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1290.	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E
1291.	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1292.	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI
1293.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI
1294.	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI
1295.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1296.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1297.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1298.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1299.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1300.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1301.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E

1302.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
1303.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1304.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1305.	0,7	0,7	1,0	1,0	2,3	2,0	2,7	2,3	1,0	1,3	1,0	1,7	1,5	E
1306.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1307.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1308.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1309.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1310.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1311.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1312.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1313.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1314.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1315.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1316.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1317.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1318.	0,7	0,7	0,7	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,3	E
1319.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1320.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1321.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
1322.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
1323.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
1324.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1325.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
1326.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1327.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1328.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
1329.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1330.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1331.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1332.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,3	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E
1333.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1334.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1335.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1336.	1,0	1,0	0,3	0,3	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	2,0	1,3	E
1337.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1338.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1339.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1340.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
1341.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
1342.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
1343.	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1344.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1345.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1346.	1,0	1,3	1,0	1,0	2,3	2,3	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E
1347.	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1348.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
1349.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1350.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
1351.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1352.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1353.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1354.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E
1355.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1356.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1357.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
1358.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E

1359.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1360.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1361.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
1362.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI
1363.	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI
1364.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E
1365.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E
1366.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI
1367.	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T
1368.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI
1369.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1370.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1371.	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI
1372.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI
1373.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1374.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1375.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1376.	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI
1377.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1378.	0,3	1,0	1,0	0,7	2,3	2,3	2,3	2,3	1,0	1,3	1,3	2,0	1,5	E
1379.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1380.	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI
1381.	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1382.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1383.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1384.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1385.	0,3	0,7	0,3	0,3	2,0	2,3	2,7	2,3	1,0	1,3	1,7	2,0	1,4	E
1386.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1387.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E
1388.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T
1389.	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T
1390.	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E
1391.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI
1392.	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI
1393.	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI
1394.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1395.	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1396.	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI
1397.	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E
1398.	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E
1399.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E
1400.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E
1401.	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T
1402.	1,3	1,3	1,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E
1403.	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI
1404.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E
1405.	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI
1406.	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI
1407.	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI
1408.	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,7	1,4	E
1409.	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI
1410.	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI
Середній показник	1,8	1,6	1,5	1,6	2,3	2,3	2,3	2,4	1,5	1,5	1,5	1,7	1,86	PI

Результати дослідження рівнів готовності майбутнього вчителя до СРПД (формувальний етап)

Контрольні групи

№ п/п	Початковий зріз														Проміжний зріз		Підсумковий зріз	
	Показник ₁	Показник ₂	Показник ₃	Показник ₄	Показник ₅	Показник ₆	Показник ₇	Показник ₈	Показник ₉	Показник ₁₀	Показник ₁₁	Показник ₁₂	Показник заг.	Рівень готовності	Показник заг.	Рівень готовності	Показник заг.	Рівень готовності
1	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	Е	1,5	Е	1,6	PI
2	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	Е	1,6	PI	1,7	PI
3	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	Е	1,5	Е	1,6	PI
4	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	Е	1,5	PI	1,6	PI
5	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,4	PI
6	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	Е	1,5	Е	1,5	Е
7	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	Е	1,6	PI	1,7	PI
8	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	Т	2,6	Т	2,7	Т
9	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
10	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	1,7	1,4	Е	1,5	Е	2,0	PI
11	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
12	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
13	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	Т
14	1,0	1,0	1,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,4	Е	1,6	PI	2,1	PI
15	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
16	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	2,3	2,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,5	Е	1,7	PI	2,2	PI
17	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	Т
18	1,0	0,7	1,0	1,0	1,7	2,0	2,0	1,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	Е	1,7	PI	2,0	PI
19	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,0	PI
20	0,7	1,0	0,7	0,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	Е	1,9	PI	2,2	PI
21	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	Т
22	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
23	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,6	Т	2,8	Т
24	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	Е	1,5	Е	1,5	Е
25	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	Е	1,6	PI	1,8	PI
26	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	Е	1,5	Е	2,1	PI
27	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	Е	1,6	PI	1,7	PI
28	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	1,7	1,5	Е	1,8	PI	2,3	PI
29	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	Е	1,5	Е	1,5	Е
30	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	Е	1,6	PI	1,6	PI
31	2,3	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,3	2,3	3,0	2,6	Т	2,7	Т	2,8	Т
32	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
33	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,1	PI
34	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	1,9	PI
35	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
36	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,6	Т	2,7	Т
37	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
38	1,0	1,3	1,0	1,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,3	1,0	1,0	1,7	1,5	Е	1,9	PI	2,1	PI
39	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,2	PI
40	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,5	PI

41	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,3	PI
42	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,8	T
43	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
44	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,1	PI
45	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
46	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,8	PI	2,5	PI
47	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
48	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI
49	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,9	PI
50	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
51	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,5	E	1,8	PI
52	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,4	PI
53	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
54	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,5	E	1,8	PI
55	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,5	E
56	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,6	PI
57	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,5	E	2,0	PI	2,4	PI
58	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,4	E	1,5	E
59	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI
60	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,5	E
61	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,7	PI
62	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,6	T
63	0,7	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,3	1,4	E	2,1	PI	2,4	PI
64	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
65	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
66	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
67	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
68	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,7	1,3	2,0	1,5	E	1,8	PI	2,2	PI
69	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI
70	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,1	PI
71	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
72	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,7	T
73	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
74	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,1	PI
75	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,5	E
76	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
77	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
78	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
79	2,7	2,3	2,3	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,3	2,3	3,0	2,6	T	2,8	T	2,9	T
80	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
81	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
82	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
83	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E	1,0	E	1,3	E
84	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	1,0	E	1,2	E
85	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
86	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
87	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	2,0	PI	2,1	PI
88	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	1,9	PI
89	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,0	PI
90	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	1,2	E	1,3	E
91	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	E	0,7	E	0,8	E
92	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
93	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
94	2,3	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,3	2,3	3,0	2,6	T	2,7	T	2,7	T
95	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,0	PI
96	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,7	PI
97	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI

98	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,5	PI
99	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
100	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,0	PI
101	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	1,9	PI
102	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,1	PI	2,3	PI
103	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,5	PI
104	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
105	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
106	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
107	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
108	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	1,2	E	1,4	E
109	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
110	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI	2,6	T	2,7	T
111	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
112	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,2	PI
113	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
114	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
115	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
116	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,4	PI
117	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,5	E	1,5	E
118	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
119	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,5	E
120	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,4	E
121	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
122	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI	1,8	PI	1,9	PI
123	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,2	PI
124	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
125	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,5	PI
126	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	1,9	PI
127	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,5	PI
128	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
129	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	1,9	PI
130	0,3	0,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,3	E	1,8	PI	2,0	PI
131	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
132	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
133	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,3	E
134	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
135	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T	2,8	T	2,8	T
136	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,6	PI	1,7	PI
137	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
138	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
139	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
140	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
141	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	1,8	PI
142	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,4	PI
143	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,7	PI
144	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	1,8	PI
145	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
146	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,7	PI
147	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
148	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
149	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
150	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
151	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,3	PI	2,5	PI
152	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
153	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
154	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI

155	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,7	PI	1,8	PI
156	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	0,7	E	1,0	E
157	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI	2,0	PI	2,2	PI
158	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E	1,5	E	1,6	PI
159	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
160	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	1,9	PI	2,0	PI
161	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,6	PI	2,6	T
162	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,3	PI
163	1,3	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E	1,8	PI	2,0	PI
164	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	13,0	2,0	1,7	2,8	T	2,9	T	3,0	T
165	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,6	T	2,7	T
166	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
167	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,8	T
168	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	1,4	E	1,6	PI	2,1	PI
169	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
170	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
171	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
172	1,0	1,3	1,3	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,5	E	1,8	PI	1,9	PI
173	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
174	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,3	PI	2,5	PI
175	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,1	E	1,5	E
176	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,1	E	1,4	E
177	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E	0,9	E	1,2	E
178	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	PI	1,5	E
179	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
180	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	1,9	PI
181	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
182	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
183	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
184	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,7	T
185	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,4	E
186	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E	1,1	E	1,3	E
187	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,1	E	1,4	E
188	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
189	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,4	PI
190	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,5	E
191	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,1	E	1,3	E
192	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
193	1,0	0,7	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	1,7	1,0	1,0	1,3	1,7	1,4	E	1,7	PI	2,1	PI
194	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,4	PI
195	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,3	PI	2,5	PI
196	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,4	E
197	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,7	T
198	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	0,8	E	1,0	E
199	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
200	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
201	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
202	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	0,8	E	1,5	E
203	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,6	PI
204	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
205	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
206	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI	2,0	PI	2,3	PI
207	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,9	T
208	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
209	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
210	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,7	PI	1,9	PI
211	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI

212	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
213	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
214	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
215	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
216	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,5	E	1,6	PI
217	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	1,7	1,5	E	1,9	PI	2,5	PI
218	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,4	E	1,5	E
219	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
220	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,8	T
221	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,1	PI	2,5	PI
222	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
223	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,5	PI
224	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,4	PI
225	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,6	T
226	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
227	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,7	PI	2,0	PI
228	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
229	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,5	PI
230	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
231	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,1	PI
232	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
233	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
234	1,3	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E	1,8	PI	2,4	PI
235	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
236	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,5	E
237	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	1,7	PI
238	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,9	PI
239	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,5	E	1,9	PI
240	1,0	1,3	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,3	1,0	1,7	1,5	E	2,0	PI	2,5	PI
241	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
242	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
243	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,8	T
244	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,4	PI	2,5	PI
245	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
246	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
247	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
248	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,7	T
249	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
250	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,3	PI
251	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
252	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,6	T
253	0,7	0,7	1,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,4	E	2,0	PI	2,5	PI
254	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
255	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,6	T	2,8	T
256	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	1,7	1,4	E	1,8	PI	1,9	PI
257	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
258	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,6	T
259	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
260	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
261	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,4	E	1,5	E
262	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
263	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
264	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,3	PI
265	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,5	E
266	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
267	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,5	PI
268	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T

269	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
270	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
271	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
272	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,7	T	2,9	T
273	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,2	PI
274	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,2	PI
275	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,4	PI
276	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,7	T
277	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
278	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,4	PI
279	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,1	PI	2,5	PI
280	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
281	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,1	PI
282	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
283	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
284	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
285	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,5	PI
286	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,5	PI
287	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,0	PI
288	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,2	PI
289	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
290	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
291	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
292	2,0	2,3	2,7	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,6	T	2,9	T	3,0	T
293	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
294	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
295	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
296	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
297	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,8	T
298	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,4	PI
299	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,3	PI
300	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
301	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
302	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
303	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,9	T
304	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,4	PI
305	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,7	T
306	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,7	T	2,8	T
307	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	2,3	1,3	1,3	2,0	1,7	1,7	PI	2,3	PI	2,5	PI
308	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,8	T
309	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
310	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
Середній показник	1,6	1,6	1,6	1,7	2,3	2,3	2,4	2,5	1,6	1,6	1,6	1,8	1,88	PI	2,0	PI	2,19	PI

Додаток І

**Результати дослідження рівнів готовності майбутнього вчителя до СРПД
(формувальний етап)**

Експериментальні групи

№ п/п	Початковий зріз														Проміжний зріз		Підсумковий зріз	
	Показник ₁	Показник ₂	Показник ₃	Показник ₄	Показник ₅	Показник ₆	Показник ₇	Показник ₈	Показник ₉	Показник ₁₀	Показник ₁₁	Показник ₁₂	Показник заг.	Рівень готовності	Показник заг.	Рівень готовності	Показник заг.	Рівень готовності
1	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,5	PI
2	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,8	T
3	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,5	E	1,7	PI	2,3	PI
4	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,3	PI	2,5	PI
5	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,7	PI
6	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	E	1,5	E	2,0	PI
7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI	2,7	T	2,8	T
8	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,7	2,5	PI	2,6	T	2,7	T
9	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
10	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,4	PI
11	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,5	PI	2,7	T
12	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E	1,6	PI	2,4	PI
13	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	E	1,3	E	1,5	E
14	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	1,2	E	1,4	E
15	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,7	T
16	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
17	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,7	1,3	2,0	1,5	E	2,0	PI	2,6	T
18	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	2,2	PI
19	1,0	1,0	1,0	1,3	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E	2,0	PI	2,5	PI
20	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	1,2	E	1,4	PI
21	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	0,7	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	E	1,2	E	1,5	PI
22	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
23	1,0	1,3	1,0	1,0	2,3	2,3	2,3	2,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E	2,2	PI	2,7	T
24	1,0	1,3	1,3	1,3	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E	2,0	PI	2,6	T
25	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,3	PI
26	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,7	PI
27	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E	1,9	PI	2,4	PI
28	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	T	2,6	T
29	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,7	T
30	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,0	1,3	1,7	1,4	E	2,0	PI	2,5	PI
31	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
32	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,6	T
33	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
34	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	1,7	PI
35	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,7	PI	1,9	PI
36	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	3,0	T
37	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
38	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	1,5	E	1,7	PI

39	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,7	2,3	2,0	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
40	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E	2,1	PI	2,7	T
41	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
42	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,3	PI	2,5	PI
43	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
44	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,1	PI
45	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
46	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,7	T
47	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,6	PI	1,8	PI
48	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,6	T
49	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,5	E
50	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
51	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,5	E	1,6	PI
52	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	2,3	2,0	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E	1,8	PI	2,1	PI
53	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
54	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,4	PI	2,7	T
55	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI
56	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
57	2,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
58	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
59	1,0	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	2,3	2,0	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E	1,9	PI	2,6	T
60	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
61	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,6	T
62	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
63	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,4	E
64	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
65	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,7	2,7	2,7	T	2,8	T	2,9	T
66	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,6	PI	1,8	PI
67	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
68	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,9	PI	2,3	PI
69	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
70	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
71	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	1,9	PI
72	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,7	T
73	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
74	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,7	PI	1,9	PI
75	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,8	PI	2,0	PI
76	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E	1,8	PI	1,9	PI
77	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
78	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,5	PI
79	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,7	PI	1,9	PI
80	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
81	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
82	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	3,0	T
83	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	2,0	1,5	E	1,8	PI	2,4	PI
84	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,8	PI	2,2	PI
85	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,2	PI
86	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	0,7	E	1,4	E
87	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI	2,0	PI	2,2	PI
88	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E	1,5	E	1,6	E
89	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
90	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,3	2,7	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,9	PI	2,3	PI
91	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,6	PI	2,7	T
92	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
93	1,7	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI

94	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	2,3	1,3	13,0	2,0	1,7	2,7	T	2,9	T	3,0	T
95	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,6	T	2,8	T
96	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
97	2,0	2,3	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,5	PI	2,6	T	2,8	T
98	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,0	2,0	1,5	E	2,2	PI	2,8	T
99	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,7	T
100	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
101	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
102	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	E	1,8	PI	2,2	PI
103	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,6	T
104	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,3	PI	2,8	T
105	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,5	E	2,2	PI
106	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
107	0,3	0,3	0,3	0,7	1,0	2,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E	1,3	E	1,4	E
108	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,6	PI	2,2	PI
109	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
110	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,3	PI
111	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	1,7	1,5	E	1,8	PI	2,2	PI
112	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
113	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
114	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,7	T
115	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
116	0,3	0,3	0,3	0,7	2,0	1,0	1,7	2,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,8	E	1,3	E	1,4	E
117	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,5	E
118	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,5	E
119	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,7	PI
120	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
121	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,3	E	1,5	E
122	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,6	PI
123	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,4	PI
124	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
125	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	PI	2,3	PI	2,8	T
126	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,2	E	1,4	E
127	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,7	T
128	0,3	0,3	0,3	0,3	1,0	1,3	2,0	1,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	0,7	E	1,4	E
129	1,3	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,8	PI	2,2	PI
130	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,5	E	2,2	PI	2,6	T
131	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
132	0,3	0,3	0,3	1,3	1,7	1,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,7	E	1,2	E	1,5	E
133	1,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,3	1,7	1,7	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	1,6	PI
134	2,0	2,0	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	2,7	1,3	2,0	2,0	0,7	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
135	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	2,3	2,7	1,0	1,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
136	2,0	1,0	2,0	2,0	2,7	3,0	2,3	3,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,9	PI	2,0	PI	2,5	PI
137	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,9	T
138	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
139	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	1,3	1,5	E	1,9	PI	2,5	PI
140	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,7	PI	1,9	PI
141	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
142	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
143	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,6	PI	2,3	PI
144	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
145	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
146	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	2,3	PI
147	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,8	T
148	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,4	E	1,5	E

149	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
150	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,8	T
151	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
152	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,2	PI
153	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,5	PI
154	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,4	E	2,2	PI	2,8	T
155	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,4	PI	2,6	T
156	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,2	PI
157	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	1,5	E	1,8	PI	2,5	PI
158	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
159	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
160	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,9	T
161	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,5	PI
162	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
163	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
164	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,6	T
165	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
166	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,6	PI	2,3	PI
167	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	2,2	PI
168	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,6	PI	2,3	PI
169	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
170	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,6	T
171	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	2,3	PI
172	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
173	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,6	T	2,8	T
174	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,4	PI	2,7	T
175	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,5	E	1,9	PI	2,5	PI
176	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
177	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
178	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
179	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,8	T
180	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,5	PI
181	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
182	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
183	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
184	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
185	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
186	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,4	PI
187	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
188	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
189	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
190	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,5	E	1,7	PI
191	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	2,2	PI
192	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,6	T
193	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,4	E	2,0	PI
194	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,8	T
195	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	E	1,6	PI	1,8	PI
196	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,6	PI	2,1	PI
197	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,6	PI
198	1,0	1,3	1,7	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,8	PI
199	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	1,7	1,7	2,2	PI	2,3	PI	2,9	T
200	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,5	E	1,5	E
201	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,7	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
202	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,3	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,5	E	2,1	PI
203	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E	1,6	PI	2,2	PI

204	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
205	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
206	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	2,3	PI
207	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
208	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,8	T
209	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
210	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,5	PI
211	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	2,2	PI
212	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,4	PI
213	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,3	PI	2,5	PI
214	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,6	T	2,7	T
215	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,7	T	2,8	T
216	1,0	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,3	2,3	1,0	1,0	1,3	2,0	1,5	E	1,9	PI	2,5	PI
217	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
218	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
219	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,5	PI
220	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,1	PI
221	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
222	2,3	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	3,0	T
223	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	E	1,5	E	2,2	PI
224	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,3	PI	2,8	T
225	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,1	PI	2,5	PI
226	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,0	PI
227	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,9	PI	2,2	PI
228	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
229	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
230	1,0	1,0	1,3	1,3	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
231	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,9	T
232	2,0	2,3	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,7	T	2,9	T	3,0	T
233	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,3	1,3	1,0	1,5	E	1,7	PI	2,3	PI
234	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,8	T
235	1,7	1,3	2,0	1,3	3,0	2,7	2,3	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
236	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,5	E
237	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
238	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	3,0	T
239	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,8	T
240	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
241	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,5	PI
242	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,8	PI	2,5	PI
243	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
244	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	3,0	T
245	1,0	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4	E	1,7	PI	2,4	PI
246	1,3	1,3	1,0	1,0	2,7	2,3	2,0	2,3	1,3	1,0	1,0	1,3	1,5	E	1,7	PI	1,9	PI
247	1,3	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,3	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,6	PI	1,8	PI
248	2,7	2,7	2,3	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,7	2,3	2,3	2,6	T	2,8	T	2,9	T
249	2,0	2,0	2,0	1,3	2,3	3,0	3,0	2,3	1,3	1,3	1,0	2,0	2,0	PI	2,2	PI	2,5	PI
250	2,3	2,3	3,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,3	2,5	PI	2,6	T	2,7	T
251	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,8	T
252	1,0	1,0	1,7	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,3	2,0	1,7	1,8	PI	2,9	T	3,0	T
253	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,8	T
254	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,9	T
255	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,7	T
256	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,2	PI
257	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,0	PI
258	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,8	T

259	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
260	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,9	PI	2,1	PI
261	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	1,9	PI	2,2	PI
262	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,6	T	2,6	T
263	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,8	T
264	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,7	T
265	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,7	T
266	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,6	T
267	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	1,9	PI	2,4	PI
268	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,3	PI
269	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,6	T
270	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	PI	2,7	T
271	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,5	E
272	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,5	PI
273	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,9	T
274	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,8	T	2,8	T
275	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	2,0	PI	2,5	PI
276	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	2,2	PI
277	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,4	PI
278	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	1,2	E	1,4	E
279	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI	2,0	PI	2,5	PI
280	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E	1,8	PI	2,3	PI
281	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	2,0	PI	2,5	PI
282	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	2,2	PI	2,5	PI
283	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,5	PI	2,6	T
284	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,5	PI	2,8	T
285	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,7	T
286	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,4	PI	2,6	T
287	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,5	PI
288	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,8	T
289	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,1	PI	2,5	PI
290	1,3	1,0	1,0	1,0	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,0	1,0	1,3	1,5	E	2,1	PI	2,5	PI
291	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,4	PI	3,0	T
292	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,6	PI	2,8	T
293	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	2,1	PI	2,5	PI
294	1,0	1,0	1,3	1,0	2,3	2,3	2,7	3,0	1,3	1,0	2,0	1,7	1,7	PI	2,1	PI	2,5	PI
295	2,0	2,3	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,5	PI	2,7	PI	2,9	T
296	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7	2,0	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,8	T
297	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,7	T
298	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7	2,6	T	2,7	T	2,8	T
299	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,6	T
300	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,0	PI	2,5	PI
301	1,3	1,3	1,0	1,7	2,3	2,0	2,7	2,7	1,0	1,3	1,3	2,0	1,7	PI	2,1	PI	2,5	PI
302	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,4	PI	2,9	T
303	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,5	T	2,8	T
304	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,3	1,3	1,3	1,4	E	1,5	E	1,9	E
305	1,7	1,7	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,3	2,0	2,3	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,6	T
306	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	PI	2,4	PI	2,8	T
307	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	T	2,7	T	2,8	T
308	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	1,7	PI	1,8	PI	2,2	PI
309	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	2,3	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,5	E	1,6	PI	1,9	PI
310	1,0	1,0	1,0	1,3	2,7	2,0	2,3	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,7	PI	1,7	PI	2,1	PI
311	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,7	0,7	0,7	E	1,5	E	1,5	E
312	1,0	1,3	1,3	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,7	1,3	1,0	1,7	1,9	PI	2,1	PI	2,5	PI
313	1,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	2,0	1,3	1,0	1,3	1,3	1,5	E	1,5	E	1,5	E

314	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	1,8	PI	2,2	PI
315	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,7	1,3	2,0	2,1	PI	2,3	PI	2,6	T
316	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,3	1,7	1,3	1,7	1,8	PI	2,2	PI	2,5	PI
317	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,4	E	1,8	PI	2,3	PI
318	2,0	1,7	1,7	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,3	1,7	2,0	2,1	PI	2,2	PI	2,5	PI
319	2,3	2,3	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,4	PI	2,6	PI	3,0	T
320	1,3	1,0	1,3	2,0	2,3	2,7	2,0	2,3	1,3	1,0	1,3	1,7	1,7	PI	2,0	PI	2,5	PI
Середній показник	1,5	1,6	1,6	1,7	2,3	2,4	2,4	2,5	1,5	1,6	1,6	1,8	1,86	PI	2,1	PI	2,37	PI

Додаток І

Статистичні характеристики оцінок загального рівня готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності

Експериментальні групи

Статистичні характеристики	Вихідний зріз	Проміжний зріз	Підсумковий зріз
Максимальне	2,7	2,9	3,0
Мінімальне	0,5	0,7	1,4
Інтервал	2,2	2,2	1,6
Медіана	1,8	2,1	2,5
Мода	2,4	2,2	2,5
Стандартне відхилення	0,4992	0,4466	0,4347
Середнє відхилення	0,4197	0,3809	0,3618
Дисперсія вибірки	0,25	0,20	0,19
Середнє квадратичне відхилення	0,499	0,447	0,435
Коефіцієнт варіації за середнім квадратичним відхиленням	13,40%	9,52%	7,97%
Довірчий інтервал	0,055	0,049	0,047
Сума середніх значень	595,2	656,3	758,8
Кількість	320	320	320

Статистичні характеристики оцінок загального рівня готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності

Контрольні групи

Статистичні характеристики	Вихідний зріз	Проміжний зріз	Підсумковий зріз
Максимальне	2,8	2,9	3,0
Мінімальне	0,5	0,7	0,8
Інтервал	2,3	2,2	2,2
Медіана	1,8	2,0	2,3
Мода	2,4	2,2	2,5
Стандартне відхилення	0,4990	0,4706	0,4598
Середнє відхилення	0,4222	0,3982	0,3929
Дисперсія вибірки	0,2491	0,2215	0,2114
Середнє квадратичне відхилення	0,499099189	0,4706	0,4598
Коефіцієнт варіації за середнім квадратичним відхиленням	13,3%	11,1%	9,7%
Довірчий інтервал	0,056	0,052	0,051
Сума середніх значень	576,5	615,0	674,7
Кількість	310	310	310