

9. Koncepciya rozvitku pedagogichnoi osviti. – Rezhim dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyyi-rozvitku-pedagogichnoi-osviti> – Nazva z ekrana.
10. Kuzikova S. B. Psihologiya samorozvitku: navch. posib. / S.B. Kuzikova. – Sumi: MakDen, 2011. – 149 s.
11. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. – M.: Prosveshchenie, 1996. – 308 s.
12. Masover N. Yu. Samorazvitie studenta v professional'no-lichnostnom stanovlenii prepodavatelya estestvennonauchnoj discipliny / N. Yu. Masover, N. I. Nikitina // Metodicheskoe posobie «Pedagogicheskaya praktika studentov universiteta s dopolnitel'noj kvalifikaciej «khimiya»» – Novgorod : NovGu, 2005. – T. 13. 2005. – Vyp. 2. – S. 93-96.
13. Minyurova S. A. Psihologicheskie osnovaniya strategij lichnostno-professional'nogo samorazvitiya / S. A. Minyurova // ZHurnal prakticheskogo psihologa. 2008. – № 2. – S. 97–98.
14. Mitina L. M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. – 320 s.
15. Samoilenko P. V. Zasoby diahnostryky yakosti psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky mahistriv pryrodnychkh nauk (khimiia) u pedahohichnomu universyteti : navch. posib. [dlya stud. vysshch. navch. zakl.] / P. V. Samoilenko, O. V. Bilous. – K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 2013. – 232 s.
16. Samoilenko P. V. Formuvannia profesiino-metodychnykh kompetentsii bakalavriv osvity (khimiia) : propedevtychnyi etap // Materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Metodyka navchannia pryrodnychkh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli» (XXV Karyshynski chytannia) : Poltava, 29-30 travnia 2018 r.,. – Poltava : PP «Astrai», 2018. – S. 298–300.
17. Samoilenko P. V. Formuvannia profesiino-metodychnykh umin z khimii studentiv pedahohichnogo universytetu u protsesi pedahohichnoi praktyky / P. V. Samoilenko // Materialy IV Vseukr. nauk.-metod. seminar z problem khimichnoi i biolohichnoi osvity «Aktualni pytannia navchannia khimii v teorii i dosvidi vchyteliv». – Chernihiv : ChDPU imeni T.H. Shevchenka, 2006. – S. 49–57.
18. Starosta V. I. Pedahohichna praktyka maibutnikh uchyteliv khimii: orhanizatsiia ta navchalno-metodychne zabezpechennia / V. I. Starosta // Pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii do vprovadzhenia Derzhavnoho standartu bazovoi ta povnoi serednoi osvity: zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. / Za zah. Red. O. A. Blazhka. – Vinnytsia: TOV «Nilan -LTD». – S.52–53.
19. Chudina E. E. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie budushchego uchitelya v vuze / E. E. Chudina. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – Vyp. 9 (112). – Tom 13. 2013. – S. 155–159.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-65-62-70

ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Галузяк В. М., orcid.org/0000-0001-7223-3821

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів розглядається як ключовий механізм формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему свідомо вироблених ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів і засобів організації. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації. На основі аналізу наукових джерел та педагогічної практики визначено й обґрунтовано комплекс принципів, які забезпечують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу, принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, принцип транспарентності й самовизначення, принцип єдності нормативності й альтернативності, принцип єдності довіри і сумніву, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі, принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу, принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію під час заняття міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Ключові слова: самовизначення, особистісне самовизначення, професійне самовизначення, професійна позиція, підготовка учителів.

PRINCIPLES OF PROVIDING THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Haluziak V. M.

Personal and professional self-determination of future teachers is considered as the key mechanism for formation of professional position, which is based on the processes of meaning-making, value self-determination and the formation of professional identity. The professional position as the result of personal and professional self-determination of students reflects the relatively stable system of consciously developed attitudes to various aspects of future professional activity: its subjects, goals, values, principles, technologies, methods and means of organization. The professional position characterizes the teacher as the subject of pedagogical activity, who basing on critically considered norms of pedagogical culture, has developed his own system of professional values and ways of their realization. Basing on the analysis of scientific sources and pedagogical practice there was defined and substantiated the set of principles that ensures personal and professional self-determination of future teachers in the process of study of pedagogical disciplines: the principle of value-semantic contextual content of educational dialogue, the principle of coordination in dialogue of professional and personal values, the principle of transparency and self-determination, the principle of unity of normativeness and alternativeness, the principle of unity of trust and doubt, the principle of subject-subject interaction, the principle of interactivity and positional openness in dialogue, the principle of reflexivity of subjects of educational dialogue, the principle of creativity of joint activity of subjects of the dialogue. Adherence to these principles activates the personal and professional self-determination of future teachers, contributes to the formation of their professional position as the system of value orientations that form the conceptual basis of future professional activity. Effective implementation of the considered principles is possible under the condition of the use of pedagogical technologies constructed on a subject-subject basis. One of such technologies is the educational dialogue which involves the organization of intersubjective interaction during classes aimed at solving of educational problems and students' search for personal meaning in professional knowledge.

Keywords: self-determination, personal self-determination, professional self-determination, professional position, teacher training.

Реформування сучасної шкільної освіти вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, забезпечення відповідного рівня їх особистісно-професійного розвитку. Назріла потреба в переосмисленні завдань професійної підготовки педагогічних працівників, що традиційно вбачаються у формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні способами і прийомами організації педагогічного процесу. Сучасна педагогічна реальність потребує вчителя, який характеризується суб'єктивністю, креативністю, відповідальністю, здатністю критично мислити й обирати власну стратегію професійної діяльності. У процесі підготовки важливо не тільки сформулювати у студентів необхідні фахові компетентності, а й розвинути їх професійно важливі особистісні якості. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [14, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, які за час навчання в педагогічному університеті мають досягти певного рівня особистісної зрілості, виробити власну професійну позицію, самовизначитися в цінностях і смислах педагогічної діяльності. Період професійної підготовки є особливо важливим в особистісно-професійному самовизначенні майбутніх учителів, оскільки в цей час відбуваються глибинні зміни в самосвідомості та мотиваційній сфері студентів, формуються професійні цінності та установки, виробляється власна професійна позиція.

У загальному плані самовизначення розуміють як свідомий акт виявлення та утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях [17, с. 351]. Його розглядають як ключовий механізм становлення особистісної зрілості, що полягає у свідомому виборі суб'єктом свого місця в системі суспільних відносин [18, с. 405].

К. Абульханова-Славська трактує самовизначення як вияв особистістю своєї позиції по відношенню до власного життя, як вибір суб'єктом власного способу життєдіяльності [1].

Л. Божович розуміла поняття «самовизначення» як вибір особистістю майбутнього шляху, як потребу у визначенні свого місця в праці, суспільстві, житті [3, с.380–381].

О. Газман вважає самовизначення процесом і результатом вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах життя [7].

М. Пряжников розрізняє три типи самовизначення відповідно до його об'єктів:

- життєве, яке стосується вибору загального стилю життя, у тому числі професійної діяльності як засобу самореалізації;

- особистісне, яке полягає у конструюванні самобутнього образу свого «Я», його утвердженні серед інших людей;
- професійне, що стосується свідомого визначення особистістю власної професійної позиції, індивідуального способу самореалізації в професії [16].

Проблема професійного самовизначення вже давно досліджується в педагогіці, соціології, віковій психології, психології праці, а також в акмеології, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період зрілості, у тому числі професійне зростання, сходження до вершин професіоналізму (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситников та ін.). Дослідники розглядають сутність професійного самовизначення, його часові межі, співвідношення з особистісним самовизначенням.

Професійне самовизначення довгий час розглядалося у вузькому сенсі – як вибір професії на основі співвіднесення особистістю своїх можливостей з професійними вимогами. Гуманістичні тенденції в розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили зміщення акцентів з акту вибору професії на дослідження психологічних закономірностей самовизначення особистості в професії. При цьому професійне самовизначення розглядається в сучасній психології в контексті цілісного процесу розвитку особистості і пов'язується з розумінням себе, свого місця у світі, аналізом своїх особистісних ресурсів і цінностей, формуванням системи особистісних ставлень до різних аспектів майбутньої професії (В. Журавльов, І. Кон, М. Лук'янова, Т. Кудрявцев, О. Мешко, В. Сафін, А. Чернявська та ін.). Відмова від вузької інтерпретації змісту професійного самовизначення і пошук його глибинних зв'язків з особистісним і життєвим самовизначенням зумовили зміну поглядів на його критерії та часові межі.

Істотний внесок у розуміння сутності та критеріїв професійного самовизначення вчителя зробила А. Маркова [12]. Професійне самовизначення вчителя вона розглядає як безперервний динамічний процес, що відбувається протягом усього шляху професійного становлення. Професійне зростання пов'язане з постійним набуттям учителем більш високого критеріального рівня оцінки себе як фахівця. А. Маркова вбачає динаміку самовизначення вчителя у зміні ставлення до себе та зміні критеріїв самооцінювання на різних етапах становлення: професійної підготовки, адаптації до професії, самоактуалізації в ній, вільного володіння нею у формах майстерності і творчості, творчого самопроекування себе як професіонала.

Інший підхід до професійного самовизначення розвивається в дослідженнях, що розглядають його в контексті проблеми становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності (О. Борисова, Є. Климов, Н. Нікітіна, М. Пряжников, Н. Самоукіна, В. Шадріков та ін.). Професійне становлення розуміється тут як складова частина загального розвитку особистості, як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, а професійне самовизначення – як найбільш значущий аспект становлення особистості фахівця. На думку Н. Нікітіної, професійне самовизначення «виступає не як певний акт або стадія професійного становлення, а як його сутнісна основа, своєрідний механізм, процес пошуку і набуття людиною протягом усього професійного шляху смислів своєї професійної діяльності, відкриття і реалізації свого "Я" як професіонала, здійснення вибору в проблемних ситуаціях, які ставить перед нею професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється. Характер і спрямованість цього процесу багато в чому визначаються тим, як він співвідноситься з процесом особистісного самовизначення» [13, с. 64].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити декілька підходів до розуміння співвідношення професійного й особистісного самовизначення. У контексті першого підходу особистісне самовизначення розглядається як основа професійного в тій мірі, в якій воно сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості. Професійне самовизначення розуміється як процес, що забезпечує своєрідну "підгонку" особистості під вимоги професії, адаптацію до них. Такий підхід зорієнтований на нормативну, еталонну структуру професійної діяльності, в той час, як реальна діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і проявляється в індивідуальному стилі діяльності [19].

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку двох видів самовизначення: особистісне виступає як основа професійного; останнє, у свою чергу, розглядається як істотна сторона розвитку особистості (А. Маркова, Ю. Поваренков, Н. Пряжников та ін.). Особистісне самовизначення розуміється як вищий рівень життєвого самовизначення, як пошук самобутнього «Я-образу», його розвиток і утвердження серед оточення.

Третій підхід акцентує увагу на особистісному самовизначенні, а професійне розглядає як його складову частину, як процес розвитку людини в професії на основі якнайповнішого використання своїх можливостей (К. Абульханова-Славська, Р. Бернс, О. Борисова, М. Лук'янова, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У цьому випадку успішність особистісно-професійного самовизначення пов'язується не стільки з досягненням певного професійного статусу, рівня кар'єрного зростання, скільки з визначенням і утвердженням особистістю себе в професії на основі усвідомлення свого істинного «Я» і своїх цінностей, вироблення індивідуального способу професійної самореалізації і водночас збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності. Такий підхід, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає сутності і характеру особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

Підвищення інтересу науковців до феномену особистісно-професійного самовизначення зумовлене важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

Особливо актуальною є проблема особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів. Учитель як суб'єкт особистісно-професійного самовизначення здатний до самостійного і відповідального вирішення професійних проблем на основі критично осмислених норм і цінностей педагогічної культури. При цьому він не лише на них спирається, але й спроможний до їх осмисленого перетворення, що особливо важливо в сучасному поліпарадигмальному педагогічному просторі, який вимагає від педагога готовності самовизначатися в динамічних умовах професійної діяльності, виробляти власне ставлення до її цілей і способів організації. Особистісно-професійне самовизначення є безперервним, не обмеженим часовими рамками процесом, сутнісною характеристикою і основним механізмом професійного становлення, що забезпечує самореалізацію вчителя як на етапі професійної підготовки, так і під час самостійної професійної діяльності. Самовизначення у багатовимірному просторі педагогічної реальності ставить майбутніх учителів перед вибором тієї парадигми, у рамках якої вони мають намір реалізовувати себе в професії на основі усвідомлення своєї внутрішньої цілісності, власного "Я" і його збагачення завдяки "входженню" в професійно-педагогічну культуру. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів за своєю суттю є механізмом формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему усвідомлюваних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів, засобів і прийомів. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації.

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного ставлення майбутніх учителів розглядається в працях В. Андрєєва, Г. Балла, І. Бега, М. Боритка, І. Зязюна, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, Н. Нікандрова, Л. Новікової, А. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін. Проте проблема особистісного самовизначення майбутніх учителів у концептуальних підходах, засобах і смислах професійної діяльності поки що залишається відкритою для подальших пошуків. Відсутня методика педагогічного супроводу особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів протягом їх підготовки в педагогічному ЗВО. Основна увага викладачів зазвичай зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності студентів, засвоєнні ними професійних цінностей, знань, умінь і навичок. При цьому особистісно-професійне самовизначення студентів відбувається здебільшого стихійно, внаслідок чого у багатьох із них відсутня власна професійна позиція, а уявлення про себе як майбутнього педагога мають нормативно-конформний або ж аморфний, недостатньо визначений і осмислений характер. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні й обґрунтуванні педагогічних шляхів цілеспрямованої підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Мета статті полягає у розкритті принципів забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Сутністю особистісно-професійного самовизначення є самостійний свідомий пошук особистістю смислів професійної діяльності у конкретній культурно-історичній ситуації. Знаходження особистісного смислу діяльності, на думку Н. Пряжнікова, є предметом професійного самовизначення, що передбачає не лише відповідну спрямованість, але й володіння особистістю специфічною здатністю до усвідомленого самовизначення [15]. Для майбутніх учителів самовизначення у професії передбачає пошук і знаходження в ній особистісного смислу, своєї міри буття, свого ставлення до педагогічної реальності, яке згодом буде втілюватися у педагогічних діях.

Активізація особистісно-професійного самовизначення вчителів на етапі їх професійної підготовки потребує, на наш погляд, трансформації традиційного способу педагогічної взаємодії викладача із студентами з урахуванням двох принципових моментів:

- на зміну традиційному підходу, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має прийти організація навчання, що надає студентам більше можливостей для професійно-ціннісного самовизначення, розширює свободу їх вибору;
- характерні для традиційного академічного процесу формалізовані відносини викладача і студентів повинні поступитися персоналізованим міжособистісним стосункам, що ґрунтуються на діалозі та партнерстві [11].

У процесі оволодіння педагогічними знаннями й уміннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх бачення педагогічної професії з нормативними науково-педагогічними уявленнями. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає

зможу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами сформувати власну професійну позицію.

Організація педагогічного процесу на основі діалогічного підходу сприяє вирішенню низки конкретних завдань, важливих для активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: забезпечує критичне осмислення теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих способів вирішення педагогічних проблем; формує у студентів вміння пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Загальним результатом є особистісне самовизначення студентів у педагогічній професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності ініціативно й творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить успішність особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін [10]:

1. Принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу. Цей принцип відображає специфіку педагогічного знання як системи професійних цінностей, що мають свою логіку розвитку і засвоєння студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У ньому відображається повнота і безперервність аксіологічних зв'язків педагогіки, що визначають спрямованість навчального діалогу як партнерської взаємодії викладача і студентів на з'ясування сутності педагогічних фактів і явищ. Дотримання цього принципу задає когнітивно-сислову основу педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Величезний обсяг накопичених у галузі педагогіки знань вимагає ретельного відбору і структурування смислової бази, актуальної в сучасних соціальних умовах і перспективної в майбутньому. Але окрім забезпечення загальнопедагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу виникає необхідність у персоніфікації знань, інтеграції наукових положень і особистісного досвіду студентів. Пізнання в діалозі педагогічних явищ і процесів виводить майбутніх учителів за рамки навчального предмета і сприяє переходу на метапредметний рівень пізнання, на якому все різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць (категорій, принципів, концепцій, теорій), що відображають різні аспекти педагогічної реальності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-сислової контекстності змісту діалогічного навчання:

- презентація педагогічного змісту як цілісного смислового проекту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проекті причинно-наслідкових зв'язків;
- побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення особистісно значущих педагогічних проблем;
- забезпечення чіткості концептуальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності;
- первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки;
- використання всього спектру знань (художньо-образних, дослідно-емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних тощо), що містяться в педагогічному тексті, для розширення професійної свідомості студентів.

2. Принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів. Педагогічні ідеї і теорії стають основою професійної позиції майбутнього вчителя тільки тоді, коли збігаються з його особистісними пріоритетами, коли він виявляє їх значущість і достовірність у практичній діяльності.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [5, с. 89]. Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [6, с. 99], акцентуючи увагу на важливості не лише усвідомлення певних смислів, але й самостійного рішення щодо їх прийняття або неприйняття. Необхідною умовою формування особистісних цінностей є внутрішнє прийняття суб'єктом певних усвідомлюваних смислів, у тому числі професійних.

Гармонія між особистісними і професійними цінностями забезпечує включеність студента в педагогічну культуру, сприяє формуванню у нього ставлення до професійної діяльності як сфери особистісної самореалізації. Діалог як смисловий обмін рівноправних суб'єктів спонукає майбутніх учителів виявляти і відстоювати власні ціннісні пріоритети в професійній сфері, вибудовувати особистісну концепцію педагогічної діяльності. У процесі навчального діалогу студент ставить перед собою питання, які

активізують його особистісно-професійне самовизначення: «Чи згоден я з тим або іншим педагогічним висновком?»; «Що думає з цього приводу викладач? Які автори і які теорії підтверджують мою думку?»; «Як теоретичні ідеї узгоджуються з тим, що я бачу в реальній педагогічній практиці?»; «Як скоординувати мої переконання і професійні вимоги до вчителя?».

Щоб сформувані власні професійні переконання, студентові необхідно усвідомити і перевірити свій вибір, інтегрувати педагогічну теорію з практикою, свої ціннісні орієнтири з поглядами інших суб'єктів діалогу: викладачів як носіїв професійних цінностей, партнерів по навчанню як носіїв особистісно значущих цінностей, авторів педагогічних ідей і теорій, представлених у наукових текстах. Дотримання цього принципу активізує професійне мислення студентів, гармонізує особистісну і професійну складову їх педагогічної позиції і, як підсумок, задає основу для задоволеності своїм професійним становленням.

Можна виокремити низку правил реалізації принципу узгодження професійних і особистісних цінностей:

- включення в контекст педагогічного знання суб'єктивної позиції автора, який описує, аналізує, оцінює педагогічну дійсність (викладач, зіставляючи науково-теоретичне педагогічне знання зі знаннями, що містяться в літературних джерелах, і своїм особистим досвідом, бачить їх відмінності за цілою низкою показників: наукове – позанаукове, нормативне – ціннісно-сислове, об'єктивне – суб'єктивне, соціалізоване – особистісне, монологічне – діалогічне, аксіоматичне – імовірнісне, універсальне – унікальне, дискурсивне – інтуїтивне);

- постійне вивчення викладачем професійно значущих мотивів діяльності студентів, їх особистісних нахилів і переконань, ставлення до педагогічної діяльності;

- виклад навчального матеріалу з опорою на інтереси, запити, мотиви студентів, їх життєвий досвід.

Зіставлення та переосмислення професійних і особистісних цінностей є однією з проблем, які вирішує навчальний діалог. Коли цілі викладача і студента різні, завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити цілі студента, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити свою мету і досягти її, створити умови для відповідальної самореалізації. На цій основі А. Хуторський виводить принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів [23, с.81-87].

3. *Принцип транспарентності й самовизначення.* Без відкритого пред'явлення кожним студентом своїх проблем, висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності неможливий діалог. Завданням викладача має бути максимальний вияв відкритості до позиції студентів, готовності до розуміння, до визнання їх права на власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це є неодмінною умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб по можливості кожен студент включився в процес аналізу власних установок і поглядів на педагогічну діяльність. Для цього необхідно знайти такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутнього педагога, які б сприяли його руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

4. *Принцип єдності нормативності й альтернативності.* Цей принцип вимагає, щоб під час розгляду педагогічних проблем і переконування студентів у важливості певних професійних норм і цінностей, не заперечувати об'єктивно наявних суперечностей, які завжди залишатимуться джерелом альтернативи. Важливо, щоб студенти конструктивно сприймали альтернативу: щоб з одного боку, наявність альтернативи не заперечувала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені й узгоджені дії; а з іншого, – існувала можливість звернутися до альтернативи як можливого джерела нового погляду на звичні речі.

5. *Принцип єдності довіри і сумніву.* Взаємовідносини повинні будуватися на основі безумовної довіри викладача до особистості студента, навіть коли він непослідовний у своїх думках і поглядах. Під сумнів варто ставити лише «продукти» його свідомості: твердження, заяви, тези, висновки. Завдяки критичному аналізу й сумніву оголюються суперечності, виявляються проблеми. Сумнів є умовою пізнання, а довіра до того, хто пізнає, є умовою його вільного руху до відкриття власних істин.

6. *Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії.* Цей принцип вимагає подолання «об'єктної» позиції студента під час професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть», «скажуть, як правильно» тощо) шляхом його включення у процес визначення цілей підготовки, їх реалізації та відповідальної рефлексії власних досягнень. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами може сприяти тому, щоб вже на етапі навчання у ЗВО майбутні вчителі навчалися обирати орієнтири для вироблення власного ставлення до діяльності, до себе, до інших людей. При цьому діяльність викладача повинна набувати характеру підтримки, сприяння, фасилітації активності студентів: створення умов, ситуацій, які спонукають до пошуку індивідуальних причин труднощів у навчальній діяльності, до рефлексії власного особистісно-професійного розвитку, і, відповідно, усвідомлення необхідності самоосвіти і самовдосконалення.

7. *Принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі.* Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком [4, с. 100], можна стверджувати, що цей принцип передбачає формування ціннісних орієнтирів на основі співвіднесення студентом власних смислів з смислами інших суб'єктів діалогічної навчальної взаємодії: «Як я розумію ту або іншу педагогічну проблему?»; «Як ти її розумієш?»; «Що ми можемо запропонувати в цій ситуації, як можемо і повинні діяти?».

В основі позиційної відкритості лежить ряд закономірностей. По-перше, особистісні прояви позиції викладача часто сприймаються студентами як більш цінні, ніж професійно-наукові, оскільки проектують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [2, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проектування викладачем предметного педагогічного змісту.

Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу передбачає спільну активність у формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів (студент відповідає на питання: «Як необхідно взаємодіяти, щоб мої погляди узгоджувалися з Твоїми? У чому їх схожість і відмінність?»).

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає затребуваність співпраці і співтворчості під час занять.

Викладач не може прямо транслювати студентам свою педагогічну позицію, власні цінності і переконання. Кожному студенту необхідно їх осмислити, усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей і пріоритетів. Шляхом проектування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб спільно із студентами досягнути зміст певної педагогічної ідеї, проаналізувати певну педагогічну концепцію. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну активність, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння різних педагогічних поглядів, підходів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

7. *Принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу.* Цей принцип передбачає критичне осмислення суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом) власного педагогічного досвіду, виявлення в його змісті особистісно-професійних смислів, розуміння своєї професійної позиції, визначення її компонентів, забезпечення їх внутрішньої гармонії.

Реалізація цього принципу передбачає єдність самооцінки і самовизначення майбутнього фахівця. У внутрішньому діалозі він відповідає на питання: «Який я, як мої якості співвідносяться з професійними вимогами? Як я проявив себе під час обговорення проблеми? Як міг би проявити себе? Як бачать мою особу і результати моєї діяльності інші суб'єкти діалогу? Як та або інша ситуація навчання вплинула на мої погляди і поведінку? Як я позиціоную себе в педагогічному просторі і чому? Якими засобами я збираюся реалізовувати свої професійні завдання?».

Практика навчання у вищій школі містить широке поле для реалізації викладачем принципу рефлексивності: допомога студентам у самопізнанні (використання під час занять тестування й інших методів самооцінювання); використання під час занять питань на осмислення студентами власних якостей і поведінки («Як ваші якості допоможуть вам у тій або іншій педагогічній ситуації?»); аналіз педагогічних проблем, що вимагають перегляду професійних смислів («Чи згодні ви з позицією автора, обґрунтуйте свою позицію»); включення у контекст занять елементів самоконтролю студентів; рефлексивний аналіз викладачем власної діяльності та взаємин з студентами [8].

8. *Принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу.* Цей принцип обумовлений творчим характером особистісно-професійного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студентів, їх пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду активізації особистісно-професійного самовизначення студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [20, с. 112]. Творча взаємодія захоплює як

викладачів, так і студентів, викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу засвоєваних знань. У ході навчального діалогу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, позиції суб'єктів взаємодії є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіють готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання студентами проблем, що не викликають труднощів у викладача, який заздалегідь знає спосіб їх розв'язання.

Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та професійної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворювальна роль мотиву творчих досягнень і підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва та міжособистісного партнерства. Варто наголосити, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сміслова сфера» [20, с. 161].

Вплив викладача на особистісно-професійне самовизначення студентів суттєво посилюється, якщо він сам підходить до своєї діяльності творчо і використовує наявні в його розпорядженні засоби: повідомляє захоплюючі факти, відомості, приклади, що викликають інтерес і творчий підйом студентів; активізує пізнавальну діяльність студентів за допомогою інтерактивних методів навчання, що поступово ускладнюються і дають змогу опанувати технологію творчої діяльності; прагне виявити своєрідність у кожному судженні студента, підкреслити індивідуальність його мислення.

Висновки. Таким чином, ефективна підтримка особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін можлива за дотримання таких принципів: забезпечення ціннісно-сміислової контекстності змісту навчального діалогу, узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, транспарентність і самовизначення, єдність нормативності й альтернативності, єдність довіри і сумніву, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі, рефлексивність суб'єктів навчального діалогу, креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 137 – 145.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
6. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т.24. – № 5. – С.99-105.
7. Газман О. С. Самоопределение / О. С. Газман // Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов]. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – С. 82.
8. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В. М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
13. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя / Н.Н. Никитина. – М., 2002. – 316 с.
14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.

15. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–71.
16. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
17. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. / ред. В. В. Давыдов, М. : БРЭ, 1998. – 672 с.
19. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М., 1998. – 347 с.
20. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
21. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
22. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-смыслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
23. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti / K. A. Abul'hanova-Slavskaya // Psihologiya lichnosti i obraz zhizni / otv. red. E. V. SHorohova. – М. : Nauka, 1987. – S. 137 – 145.
2. Belkin A.S. Osnovy vozrastnoj pedagogiki / A.S. Belkin. – М.: Akademiya, 2000. – 188 s.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich – М. : Prosveshchenie, 1968. – 464 s.
4. Borytko N. M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya / N. M. Borytko. – Volgograd: Peremena, 2001. – 214 s.
5. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratus'. – М., 1988. – 301 s.
6. Budinajte G. L. Lichnostnye cennosti i lichnostnye predposylki sub"ekta / G. L. Budinajte, T. V. Kornilova // Voprosy psihologii. – 1993. – T.24. – № 5. – S.99-105.
7. Gazman O. S. Samoopredelenie / O. S. Gazman // Novye cennosti obrazovaniya : [teaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov]. – М. : Prosveshchenie : VLADOS, 1995. – S. 82.
8. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
9. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiini rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 40-80.
10. Haluziak V. M. Realizatsiia pryntsyviv dialohichnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiini rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2018 r.). – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – S. 12-20.
11. Haluziak V.M. Vykorystannia navchalnoho dialohu v suchasni praktytsi pidhotovky maibutnikh uchyteliv / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 58. – S. 55-63.
12. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. – М., 1996. – 308 s.
13. Nikitina N. N. Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya / N.N. Nikitina. – М., 2002. – 316 s.
14. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktiki / A.B. Orlov. – М.: Logos, 1995. – 224 s.
15. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie v kul'turno-istoricheskoy perspektive / N. S. Pryazhnikov // Voprosy psihologii. – 1996. – № 1. – S. 62–71.
16. Pryazhnikov N. S. Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij] / N. S. Pryazhnikov, E. YU. Pryazhnikova. – М. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. – 480 s.
17. Psihologiya. Slovar' / [pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. YArashevskogo] – 2-е изд., испр. i dop. – М. : Politizdat, 1990. – 494 s.
18. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya v 2-h t. / red. V. V. Davydov, М. : BRE, 1998. – 672 s.
19. Fonarev A. R. Psihologiya lichnostnogo stanovleniya professionala / A.R. Fonarev. – М., 1998. – 347 s.
20. Formirovanie uchebnoj deyatelnosti studentov / Pod red. V.YA.Lyudis. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1989. – 229 s.
21. Kholkovska I.L. Pedahohichni umovy formuvannia u maibutnikh pedahohiv tsinnisnykh ustanovok na tvorchu samorealizatsiiu v profesiinii diialnosti / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 54. – Vinnytsia, 2018. – S. 150-154.
22. Kholkovska I. L. Rozvytok zdutnosti do profesiinoho tsinnisno-smyslovoho samovyznachennia yak umova formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vyrishennia pedahohichnykh konfliktiv / I. L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 146-151.
23. Hutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika / A.V. Hutorskoj. – SPb.: Piter, 2001. – 536 s.