

ся в ней и неотделима от нее. Именно поэтому зафиксированные предметы, значения, слова начинают оживать, если они обогащаются душевной силой и наполняются эмоциональной энергией автора.

Обратимся к таблице 2, в которой представлены значения чувственной ткани сознания испытуемых до и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы (таблица 2).

Таблица 2

Результаты обследования чувственной ткани в структуре профессионального сознания
(до и после эксперимента, в %)

Этапы эксперимента	Представленность чувственной ткани в компонентах образа профессионального сознания							
	Чувственная ткань значения		Чувственная ткань предметного содержания		Чувственная ткань личностного смысла		Чувственная ткань слова (знака)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
До	-	-	17,1	15,2	28,5	24,7	5,7	3,8
После	1,9	3,8	19	32,3	34,2	45,6	3,8	9,5

Как видно из результатов исследования чувственной ткани образа профессионального сознания эти проявления очень эпизодические, особенно в контрольной группе. Вероятно, что испытуемые еще не прочувствовали изнутри профессию учителя и эмоционально не переживают, связанные с ней мотивы учения в вузе. Полученные результаты исследования позволяют нам говорить о несформированности чувственной ткани профессионального сознания, даже у студентов-выпускников. Кроме того, не наблюдается также статистически значимой динамики в качественном изменении чувственной ткани в структуре образа профессионального сознания субъектов контрольной группы. Однако полученное нами значение χ^2 в экспериментальной группе $\chi^2_{\text{экспер.}} = 45,46$ больше соответствующего теоретического значения $\chi^2_{\text{теор.}} = 7,81$ для $\nu = 4-1=3$ степеней свободы, при вероятности допустимой ошибки меньше чем 5%. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в чувственной ткани структуры образа профессионального сознания субъектов экспериментально подтвердилась. Становление профессионального сознания субъектов стало более эффективным

благодаря процессу смыслового опосредствования, введенного в экспериментальной группе. Это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 5%.

Наши результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтверждаются исследованиями ряда авторов (Г.В. Акопов, П.В. Лебедчук, Л.М. Митина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.П. Саврасов, В.А. Якунин и др.), посвященными изучению динамики развития профессионального сознания субъекта. Отмечается некоторое замедление его темпов в целом и отдельных его свойств у студентов-выпускников.

Итоги опытно-экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы. В реальной практике подготовки специалистов целенаправленной работы по становлению их профессионального сознания в контексте смыслового опосредствования не осуществляется, преобладает только наличие стихийного процесса, как побочного продукта профессионального образования. Становление профессионального сознания субъекта является более эффективным, если реализуется процесс смыслового опосредствования, организованный через смыслопорождающую деятельность субъекта.

Библиографический список

1. Василюк, Ф.Е. Методологический смысл психологического схи́зиса / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1996. – №6.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
3. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Издательство Московского университета, 1982.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПОД, 1999.
6. Грановская, Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская, И.Я. Березная. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991.
7. Аллахвердов, В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. – СПб.: «Речь», 2003.
8. Василюк, Ф.Е. Структура образа (к 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 37.013

Т.В. Богуцкая, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bogutskaya71@mail.ru

ПОНИМАНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК СО-БЫТИЯ

В работе предпринимается попытка анализа и осмысления некоторых подходов к пониманию воспитания в онтологическом ключе, как «со-бытия». Выделены характеристики «со-бытия» с философской, психологической, педагогической точек зрения, отмечены особенности педагогического события и его значение в процессе воспитания.

Ключевые слова: «со-бытие», воспитание, воспитательное пространство, бытийная общность, педагогические ситуации, среда.

Воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. [1, с. 23].

Подобное понимание воспитания предполагает признание субъектности ребенка. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредотачивается уже не на «полюсе» воспитателя, а в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существу-

ет только в том случае, если они оба – и взрослый, и ребенок – в этом заинтересованы. Акцент в воспитательной деятельности переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство» [1].

Коротко остановимся на философско-психологических основах понимания категории «со-бытие».

Можно предположить, что феномен воспитательного пространства сосредоточен в точке пересечения, «точке интенсивности» (М.К. Мамардашвили) феноменов воспитания и пространства. Как отмечает В.И. Слободчиков, основная функция совместного бытия – развивающая. «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности» [2, с. 180].

«Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии. В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым – максимально несвободным (еще некому быть свободным), жертвой внешней и внутренней стимуляции, «чистой» потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Собственно говоря, во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей (как содержаний индивидуальной психики), происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе» [2, с. 181].

Этот же ученый подчеркивает, что со-бытие как форма общности отличается по своему устройству от симбиотической сращенности и формальной организации. Всякое человеческое объединение представляет собой систему связей и отношений. Но только в со-бытийной общности связи и отношения находятся в гармоническом единстве [2].

Есть основания предполагать, что неструктурированные общности являются пространством развития – душевного и духовного – на основных этапах онтогенеза человека.

Представления о пространстве претерпевают сегодня серьезные изменения. Современная постнеклассическая физика все дальше уходит «от пространства классической механики Ньютона к неклассическому релятивистскому пространству событий» (В.И. Аршинов). «Шнуровочная» теория пространства-времени выдающегося современного физика Дж. Чу (Чью) определяет пространство как динамическую сеть взаимосвязанных событий. Пространство, по Дж. Чу – не данность; оно возникает на уровне высокой сложности в результате накопления в аппроксимации (приближении) «мягких» событий – событий, порождающих не глобальные, но локальные изменения [3].

Обратимся к философу М. Хайдеггеру: «Простор есть высвобождение мест. В просторе и дает о себе знать, и вместе таится бытие. Эту черту пространства слишком часто рассматривают. И когда ее удается разглядеть, она все равно остается еще трудноопределимой, особенно пока физическотехническое пространство считается тем единственным, к которому заранее должна ожидать привязки всякая пространственная характеристика» [4, с. 314]. М. Хайдеггер отмечает, что «в современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия – не из того, что в нем сбывается...» [4, с. 432].

Событие, говорит М. Хайдеггер, дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой». И продолжает: быть человеку самим собой – не просто его бытие-в-мире (*das-Sein-Welt*), но, главным образом, есть бытие-с-другими (*Mit-Sein*). Итак, в событии сбывается бытие-с-другими, со-бытие человека с человеком [12, с. 471].

«Замыкание» друг на друга со-бытия и события с необходимостью «замыкает» друг на друга феномены воспитания и пространства. В событии (событиях) воспитательного про-

странства должно происходить совместное бытие, со-бытие взрослого и ребенка.

Вопрос о бытии – вопрос метафизический. Трудность вопроса о бытии – «традиционная» трудность философии. В самом деле, говорить о бытии, о бытии бытия, определять бытие можно только иным образом, нежели любое другое сущее. Бытие имеет уникальный «способ существования», «способ бытийствования», который есть нечто иное, чем бытие реально существующих предметов.

Гегель рассматривает бытие как наиболее бедное понятие, которое даже не может быть отличимо от небытия. «Бытие – это понятие только в себе...» [3, с. 215]. По Гегелю бытие – беднейшая ступень развития понятия.

М. Хайдеггер также видит трудность вопроса о бытии. Прежде всего, Хайдеггер различает бытие и сущее. Мы можем говорить лишь о сущем, но не о бытии, т. е. бытие не дается нашей рефлексии, поскольку оно, как самое ближайшее, невидимо. Поэтому Хайдеггер даже предлагает употреблять *Sein ist* (Бытие есть) подчеркивая глагол, тем самым подчеркивая, что бытию свойственен иной «модус» существования, а также то, что любая попытка описания бытия с помощью языка не совсем корректна [4].

Хотя мы и не можем ничего сказать о бытии, мы можем с ним «соприкоснуться» – речь идет о рефлексивном постижении. Бытие не есть нечто запредельное для рефлексии, оно дается в каждом акте рефлексии как изначальная и существенная данность любого сущего.

Итак, связь, которая дана вместе с бытием, полагает со-бытие бытия. Сама же со-бытийность бытия разворачивается как время, но это значит, что оно со-временно, следовательно собирает в себе в ином временном измерении как вневременность вечности, так и сплавленность в настоящем прошлого и будущего.

Ученым Ю.В. Громыко разработана типология со-бытия, представленная импринтинговыми, экспликативными и личностно-образующими общностями. В случае импринтинговой общности входящая в нее личность прикрепляется к содержанию и формам, носителями которых является данная общность, как к внешнему стимулу. В экспликативной общности личность как бы обнаруживает и вскрывает для себя в более развернутой и выявленной форме те фрагменты содержания и смысла, которые были ей известны, но не существовали для нее и не осознавались ею в полной мере. Более того, она одна и неспособна вырабатывать подобные смыслы, для этого ей и необходима данная общность. В личностно-образующей общности личность впервые вырабатывает или вскрывает те смыслы и содержания, которые образуют основу ее мира. Для личности как бы впервые «вспыхивает» план реальности, из которого она может черпать энергию собственного конституирования.

Личностно-образующая бытийная общность имеет для практики воспитания первостепенное значение. Здесь задействованы психологические механизмы становления личности. Однако, поскольку со-бытийная общность не организуется, а «выращивается», постольку педагогу следует учитывать, что, по словам Ю.В. Громыко, одна и та же группа людей для человека может последовательно выступить импринтинговой, экспликативной и, наконец, личностно-образующей общностью [5].

Перейдем к педагогическому пониманию категории «со-бытие». С педагогической точки зрения воспитание – это со-бытие, т. е. совместная с воспитанником жизнь. Однако, отмечает Л. Лузина, это не совсем так. «Речь идет о воспитании, а стало быть о целенаправленном воздействии на бытие, о разумном и профессиональном взаимодействии с ним, о специально организуемом педагогическом пространстве, о педагогическом процессе» [6, с. 2]. Также Л. Лузина отмечает, что онтологические (бытийные) подходы существенно меняют педагогическое пространство, вносят иные смыслы в привычные категории и вводят новые. В со-бытии, сотворчестве, культуре происходит движение к истинным ценностям; цен-

ностные ориентации ведут к ценностному самоопределению [6].

Со-бытие воспитывающего взрослого и ребенка может быть спонтанным. Но профессиональный педагог не может полагаться на случай, он должен искать «встречи» с ребенком, инициировать со-бытие. Вот почему, на наш взгляд, события воспитательного пространства следует обозначить как педагогические. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). Оно выступает размерностью воспитательного пространства при условии, что взрослые, «встречаясь» с детьми, удерживают в сознании и деятельности цели и ценности воспитания, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают со-трудничество со взрослыми как режим жизнедеятельности. Время существования педагогического события различно. Примеры краткого педагогического события – воспитательное мероприятие, экскурсия; пример длительного – существование детско-взрослой со-бытийной общности (коллектива).

Проектируя и реализуя педагогические события как взаимосвязанные и взаимообусловленные, поддерживая определенный уровень их динамики, целевой и ценностной ориентированности, педагог создает воспитательное пространство, единицей которого является педагогическая ситуация. Возникает вопрос – как соотносятся ситуация и событие? Ситуация «больше относится к плану познания, задавая границы рассуждения» [7, с. 277]. Согласно Гегелю, функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера, иными словами, ситуация – субъективное представление (описание) действительности. То есть педагогическая ситуация – это субъективное видение, проективное описание педагогом действительности своего взаимодействия с ребенком.

Событие «чаще приписывается содержанию сознания субъекта, оно фиксирует осмысленные и важные для него единицы и целостности» [7, с. 278]. Если встреча с ребенком осознается педагогом как событие, то это значит, что в сознании педагога присутствуют не только его собственные смыслы, но и смыслы ребенка.

Самодостаточные педагогические ситуации проектируются как закрытые, с предрешенным исходом. Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности? Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, качество общения, отношений, обязательно предполагая личностное самоопределение ребенка. Такие ситуации являются открытыми. Развитие ситуации-события должно допускать возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно [1].

Место возможного существования воспитательного пространства – среда жизнедеятельности взрослых и детей. На наш взгляд, данное утверждение подчеркивает, с одной стороны, несводимость среды к пространству или пространства к среде, с другой стороны – их взаимосвязь и дополнительность по отношению друг к другу. Среда – то, среди чего пребывает человек. Таким образом, человек самим определением выделен из среды, для того чтобы обозначить качество его предметно-эстетических, социальных, природных и прочих связей с ней. Пространство не выделяет из себя человека. Человек в нем, оно в человеке. Помыслить пространство вне включенного в него человека невозможно. Перефразируя М. Хайдеггера, можно сказать: если в пространстве нет человека, кто будет «высвобождать места»? [4, с. 11].

Опираясь на подход Ф.Е. Василюка можно предположить, что категория среды принадлежит к так называемой «онтологии изолированного индивида», основу которой заложил еще Р. Декарт своим знаменитым «мыслю, следовательно, существую» и которая господствовала в социальных науках вплоть до начала XX века. Тогда как категория пространства принадлежит «онтологии жизненного мира», философским осмыслением которой стали работы феноменологов [8].

Главное содержание понятия «жизненный мир» состоит в том, что в каждый момент времени, в каждой ситуации человек противостоит не данной конкретной ситуации и не среде, его окружающей, а миру (пространству) в целом. Человек «больше» среды и ситуации, он всегда может выйти за их пределы. Взаимодействие человека с каким-то фрагментом мира в конкретной ситуации – это некоторая «голограмма», в которой отражается мир в целом [8].

Идея воспитательного пространства устанавливает акцент на проектировании и «выращивании» личностно-развивающих со-бытийных общностей детей и взрослых в той или иной среде, управлении отношениями между этими общностями и внутри них, актуализирует проблему субъектности взрослых и детей в процессе воспитания, открывает возможности проектирования и исследования влияния индивидов и общностей на гуманизацию среды. Теперь, учитывая что воспитательное пространство создается в определенной социальной среде, при его проектировании и реализации имеет смысл говорить о социальном воспитательном пространстве как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, создаваемой в среде жизнедеятельности взрослых и детей усилиями социальных субъектов различного уровня (индивидуальных и коллективных) и способной выступать интегрированным условием личностного развития человека [9]. Индивидуальные субъекты воспитательного пространства – отдельные взрослые и дети. Коллективные субъекты – школа, библиотека, музей, спортивная школа, учреждения дополнительного образования и т. д., но не как учреждения, а как самоопределяющиеся профессиональные общности, разделяющие цели и ценности воспитания детей.

Поскольку совместная жизнедеятельность детей и взрослых разворачивается как в педагогизированных средах (класс, школа, клуб, детская организация, учреждение дополнительного образования и т. д.), так и вне их, то вполне вероятно предположить возможность создания не только воспитательного пространства класса, детского объединения (организации), школы, но и микрорайона, муниципалитета, региона.

Несмотря на то, что в последнее время произошел очевидный поворот педагогической науки и практики к вопросам воспитания, наметилась тенденция к системной организации и конструктивной технологизации воспитательного процесса в образовательных учреждениях, многие педагоги в своем сознании и деятельности остались на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных отношений с воспитанниками. Для них первоочередной задачей является переход из привычного режима деятельности в режим педагогических событий [10].

Событийный подход к воспитательному пространству постепенно распространяется в педагогической науке и практике образования. Он является практической альтернативой «мероприятийному» воспитанию, поскольку ориентирован не на «событие ради события», а на «событие ради со-бытия», то есть на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых.

Событие осмысленное как со-бытие дает нам совершенно иное направление мысли: со-бытие (со-бытия) жизни есть форма, которая определяет индивида. Поэтому педагогика Бытия – это педагогика, ведущая к самореализации, к тому, чтобы состояться как Человеку.

Таким образом, специфика онтологического подхода – в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Это обусловлено тем очевидным фактом, что человеческое бытие во всей его

целостности, неустойчивости, открытости прошлому, настоящему и будущему нельзя непосредственно созерцать, то есть

изучать посредством научных методов. Его можно только осмысливать, понимать.

Библиографический список

1. Григорьев, Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д.В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1.
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.
3. Аршинов, В.И. Синергетическая парадигма / В.И. Аршинов – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
4. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Наука, 1993.
5. Громыко, Ю.В. Мыследательность: курс лекций – в 3-х кн.: Кн. 3. Онтологии нового времени: пособие для учителей / Ю.В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2005.
6. Лузина, Л. Воспитание как со-бытие / Л. Лузина // Воспитание школьников. – 2004. – № 8.
7. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1974. – Т. 1.
8. Васильюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Васильюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
9. Соколов, Б.Г. Понимание со-бытия. Метафизические исследования. Выпуск 1. Понимание / Б.Г. Соколов. – СПбГУ, 1997.
10. Шибаева, А.А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Шибаева. – М., 1994.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 373.1.

Д.С. Медведев, ас. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: dsmedvedev@list.ru

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показаны основные ориентиры модернизации российского образования. Раскрывается содержание модели профессионального самоопределения старшеклассников. Научно обосновывается необходимость проверки рассматриваемой модели средствами мониторинга. Интерпретируются результаты мониторингового исследования. Делается вывод о готовности старшеклассников к осуществлению своих жизненных и профессиональных планов.

Ключевые слова: модель, модернизация образования, мониторинг, профессиональное самоопределение, старшеклассник.

В настоящее время представление о том, что исследование профессионального самоопределения молодежи есть комплексная проблема стало общепризнанным. Условия для нового этапа её рассмотрения возникли в ситуации реформирования российского образования. Нормативно-правовое обеспечение модернизации российского образования (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования) наглядно иллюстрирует исходные образующие становления нового образа жизни современной молодежи.

Один из самых авторитетных футурологов мира Элвин Тоффлер утверждает, что характерными чертами становления новой сверхиндустриальной цивилизации являются: наличие информационного капитала, индивидуализация в труде, готовность к инновационному стилю жизни [1].

В Послании Президента Дмитрия Медведева Федеральному собранию Российской Федерации определены основные направления опережающего развития российской школы, которые ориентированы на подготовку учащихся к жизни в высоко технологичном конкурентном мире [2].

Министр образования и науки России Андрей Фурсенко на выступлении в Государственной думе 3 сентября 2008 года сделал акцент на четырех базовых направлениях российского образования: формирование инструментов социального развития, совершенствование общественных отношений; развитие творческих способностей учащихся на инновационной основе; создание современной системы непрерывного образования; создание механизмов обратной связи образования и общества [3].

Одним из таких механизмов можно считать обсуждение стандарта общего образования. В Концепции государственно-го стандарта общего образования отмечено, в основу стандарта заложен новый тип взаимоотношений между личностью, обществом и государством. Согласно источнику, индивидуальные потребности личности могут выражаться в социальной, профессиональной и личностной успешности; потребности общества акцентируются на безопасном и здоровом обра-

зе жизни, благосостоянии, социальной справедливости, свободе и ответственности; государство возлагает надежды на национальное единство и безопасность, развитие человеческого капитала и конкурентоспособности [4].

В контексте вышесказанного в феврале 2007 года в РГПУ им. А.И. Герцена состоялось обсуждение проблем и перспектив разработки новых образовательных стандартов с участием ведущих специалистов системы образования: Г.А. Бордовского, И.И. Калиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Кондакова, С.А. Гончарова, О.Е. Лебедева, Л.А. Громыковой, Н.Ф. Радионовой, В.Н. Козлова, А.Г. Асмолова, И.Ю. Алексашиной, В.Ю. Коровкина, О.В. Дмитриевой, А.П. Тряпицыной, Н.И. Булаева [5].

Резюмируя высказывания российских ученых, можно сделать ряд ключевых выводов. Во-первых, стандарты нужно пересматривать. Во-вторых, стандарт как общественный договор должен строиться на балансе взаимобязательств и требований. В-третьих, стандарт ориентирован на результат. На наш взгляд, одним из показателей результативности школьного образования можно назвать готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Сущность процесса профессионального самоопределения старшеклассников достаточно подробно раскрыта в работах: Н.Ю. Ткачевой (1983), С.Л. Богомаз (1988), М.С. Валитова (1989), С.Г. Добровольской (1994), В.В. Бахарева (1995), Н.С. Пряхникова (1995), Н.Ю. Бугаковой (1997), Л.А. Амировой (1997), Б.А. Буряшова (1999), В.Д. Лашкеевой (1999), Л.В. Смолиной (1999), А.В. Мордовской (2000), А.А. Шунайловой (2000), Т.В. Аникаевой (2001), О.Н. Большаковой (2002), В.А. Бурляевой (2002), Е.А. Климова (2004), Н.В. Потехиной (2007) и др. Диапазон взглядов на проблему выбора личностью профессионального и жизненного пути содержит утверждение о том, что этот жизненный период всегда сопряжен с решением задач на смысл и ценность, а также с определением необходимых и достаточных условий для их реализации. В унисон вышесказанному звучит точка зрения В.Д. Лашкеевой, которая утверждает, что самоопределение старшеклассников – это «процесс самостоятельного поиска и осознания учащимися ценностей и смыслов выполняемой ими деятельности, сопровождающийся выбором на-