**Содержание**

Введение

1.Психологические предпосылки воспитательной работы в младшей школе

1.1. Учебная деятельность как предпосылки воспитательной работы

1.2. Развитие познавательного интереса у младших школьников как предпосылка воспитательной работы в школе

2. Психологические предпосылки воспитательной работы с подростками

2.1. Становление нового уровня самосознания, как предпосылка воспитательной работы в школе

2.2. Формирования интереса к профессии как механизм воспитательной работы в школе

3.Психологические предпосылки воспитательной работы со старшими школьниками.

3.1. Формирование активного личностного познания у детей старшего школьного возраста как аспект воспитательной работы в школе

3.2. Профессиональное самоопределение как аспект воспитательной работы в школе

Заключение

Библиографический список

Приложение № 1

Приложение № 2

**Введение**

Тема данной работы: «Психологические предпосылки осуществления воспитательной работы в школе».

Объект исследования- воспитательная работа в школе

Предмет- психологические предпосылки воспитательной работы в школе.

Цель Изучить и раскрыть психологические предпосылки воспитательной работы в школе.

В процессе исследования были поставлены, решены дополнительные задачи, с помощью которых тема работы изучена и исследована более детально и основательно.

В частности дополнительные задачи это:

* Изучить психологические предпосылки воспитательной работы в младшей школе;
* Рассмотреть учебную деятельность как предпосылки воспитательной работы;
* Исследовать развитие познавательного интереса у младших школьников как предпосылка воспитательной работы в школе;
* Проанализировать психологические предпосылки воспитательной работы с подростками;
* Рассмотреть становление нового уровня самосознания, как предпосылка воспитательной работы в школе;
* Рассмотреть формирования интереса к профессии как механизм воспитательной работы в школе;
* Проанализировать психологические предпосылки воспитательной работы со старшими школьниками;
* Рассмотреть формирование активного личностного познания у детей старшего школьного возраста как аспект воспитательной работы в школе;
* Исследовать профессиональное самоопределение как аспект воспитательной работы в школе.

Актуальность данной темы состоит в том, что формирование личность в школе не может происходить без осуществления воспитательной работы.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что результаты исследования будут интересны студентам, изучающим психологические предпосылки осуществления воспитательной работы в школе.

**1. Психологические предпосылки воспитательной работы в младшей школе**

**1.1. Учебная деятельность как предпосылки воспитательной работы**

Начальная школа стоит как бы в стороне от всех проблем, сотрясающих основы средней школы. Многие годы она была замкнутым компонентом и малоподвижным звеном в системе образования. Основное ее предназначение виделось в том, чтобы дать детям представления об окружающем мире. Если в 20-30-е гг. цель начального воспитания вполне соответствовала такому представлению, то в последние годы начальная школа вошла в систему неполного, а затем и полного среднего образования. Стало очевидно, что она не может оставаться обособленным звеном. Уже в 40-60 годы в работах М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других определяется новый подход в понимании сущности и характера образования в начальной школе.

Общий смысл разнообразных вариантов этого подхода состоял в том, чтобы с первых дней пребывания ребенка в школе избавить его от авторитарной опёки учителя, навязывающего единственно возможный опыт понимания знаний и задающего, "ставящего" правильное поведение. Для этого, по мнению ученых, необходимо было обратиться к развитию познавательной активности, самостоятельности и творчества учащихся. Концепция М.А. Данилова определяла наиболее актуальные и сегодня идеи стимулирования внутренних сил личности, организации учебной и внеурочной деятельности так, чтобы востребовались самостоятельность мысли и действия. Однако, для достижения этой цели потребовалось усиление влияния традиционного процесса обучения на воспитание и развитие личности школьника. Но и это, противоречащее смыслу гуманистического образования положение, не нашло своего воплощения в подготовке учителей. Как и многие другие идеи М.А.Данилова, оно противоречило традиционной педагогике в части понимания сущности педагогического руководства учебным процессом.

Феномен вытеснения воспитательной деятельности из набора профессиональных педагогических обязанностей проявляется в полной мере в средней школе. Но его источник расположен в начальной школе. Здесь же происходит своеобразная "закладка" как положительных, так и негативных последствий самых первых отношений учителя с учениками. Руководствуясь существовавшим до него, даже научно оформленным опытом, новаторскими разработками, учитель не задается вопросами о смысле выполняемых действий и описывающих их научных терминов. Он действует по схеме, выполняя предписанное[[1]](#footnote-1).

На первых этапах он получает ожидаемый результат: дети послушны, исполнительны, заинтересованы, увлечены. В начальной школе это происходит в связи с особенностями возраста учеников, определяющими потребности во всеобщем руководстве и жестком направлении своей учебной деятельности. Но уже в средней школе исполнительность резко снижается, на смену интересу приходят скука, усталость и пассивность, вместо послушания появляется раздраженное непринятие каких-либо указаний.

Учителя начальной школы не усматривают в этом феномене своей вины. Обвинять их в этом неуместно и несправедливо, поскольку они приучены руководствоваться не сознанием, а обязанностями. Как обязанность воспринимаются ими руководства, предлагаемые в методиках, каждая из которых представляет не опыт осмысления, а опыт действий. Обращаясь к опыту действий, учитель сам становится его заложником и невольно закладывает основания исполнительности без размышления, послушания как подчинения диктату в своих учеников. При переходе в среднюю школу эти установки неизбежно перерастают в блокировку всех механизмов саморазвития личности.

В эту схему помещаются и ученик, и учитель, личность которых только внешне и частично соответствует таким оценкам. В целом она, как и все связанные с ней гуманные педагогические действия, требует более тонкого и мягкого подхода, более корректного описания, которое и помогло бы установить учителю весь необходимый набор своих педагогических инструментов[[2]](#footnote-2).

**1.2. Развитие познавательного интереса у младших школьников как предпосылка воспитательной работы в школе**

К наиболее специфическим особенностям младшего школьного возраста многие исследователи относят впечатлительность, восприимчивость, доверчивость, личную тягу к учителю, готовность к действию, послушание, подражательность, тщательность в выполнении заданий, направленность на внешний мир, легкомыслие, наивность и т.д., сочетаемые с такими особенностями данного возраста, как отсутствие стремления проникнуть в сущность явления, отсутствие претензий на самостоятельность и независимость.

В мотивационной сфере сознания младших школьников появляется ориентация на процесс, его главное значение в присвоении знаний и опыта поведения, начинается своеобразная "закладка" мотивов самосовершенствования и самоопределения, обозначается еще слабо выраженное стремление к осознанию причин, смыслов, их поиск в учебном материале и в воспитательной деятельности учителя, возникает потребность в самооценке, как в основе формирования самопознания и внутренней позиции личности, правда, еще с ориентацией на авторитет внешней оценки, продолжается принятие целей учителя, но уже с тенденцией к самостоятельности, как еще недостаточно осознаваемой потребности.

В сфере общения (в коммуникативной сфере), сохраняется потребность в общении с учителем, как с непререкаемым авторитетом, ориентация на игровую деятельность как основное средство общения, возможность реализовать потребность в общении с другим человеком посредством игры.

Также отмечается, что специфику этого возраста составляет так называемый "кризис 7 лет", связанный с феноменом "обобщения переживаний" (Л.С. Выготский). Цепь неудач или успехов приводит к формированию устойчивого комплекса - чувства неполноценности из-за несостоявшихся ожиданий, связанных с неудачами в новом виде деятельности - учебе, общении с новыми людьми, или чувства собственной исключительности, связанного с завышенной оценкой окружающими успехов ребенка. Это приводит к усложнению эмоционально-мотивационной сферы и возникновению внутренней жизни, что влечет появление смысловой ориентировочной основы поступка - звена между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями.

Учеными признается, что такой конфликт - это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка. Сегодня педагогический подход к решению этих конфликтных особенностей требует нового осмысления. Характеристика личностных качеств ребенка в младшем школьном возрасте и специфика подготовки к их развитию учителя начальных классов, предлагаемая в большинстве учебников по педагогике и возрастной психологии, ориентирована на внешне задаваемые воздействия. Как правило, такие воздействия блокируют механизмы саморазвития и тормозят процессы становления личности уже в этом возрасте.

Одним из показателей уровня развития такой личностной структуры, как самосознание, рассматривается тот или иной уровень потребностей в самооценке, связанный с возникновением особого личностного новообразования - внутренней позиции ребенка. Однако, в учебниках это положение, сотавляющее предпосылку и основу личностно ориентированного образования, рассматривается с позиций неоспоримой моносубъектности, приоритета оценки учителем поведения и успеваемости младшего школьника как основного средства развития его личностных структур сознания - критичности, рефлексии, мотивации.

Четко и однозначно устанавливается необходимость отхода от игровой деятельности в пользу учебной, которая, по мнению большинства авторов учебников, является более результативной, целенаправленной, обязательной; пути перехода от внешних мотиваций учения и поведения к внутренней определяются посредством роста потребностей в получении более высоких оценок, как самоцели. В целом развитие структур самосознания младших школьников определяется только внешними факторами. То, что обозначается как механизм саморазвития личности, а именно - личностные структуры сознания, опосредованные внутренним миром каждого отдельно взятого ученика, оказывается объектом прямого (косвенного) вмешательства со стороны учителя, которому предписывается абсолютное знание этих особенностей и право на их коррекцию.

Но воспитание (даже в начальной школе) становится личностным только тогда, когда ученики пытаются вырабатывать собственные смыслы в предлагаемых им мероприятиях, когда они дополняют их содержание личными переживаниями и пониманиями, учатся подчиняться не только объективным законам, но и нравственным повелениям[[3]](#footnote-3).

Сочетание этих ценностей, как ориентиров для развития личностного начала в ученике начальных классов с их возрастными особенностями, на первый взгляд, кажется невозможным. Поиск смысла учениками этого возраста рассматривается большинством ученых как преждевременное действие, поскольку личность младшего школьника, по их мнению, не обладает достаточными возможностями и потребностями проникать в сущность явлений, вскрывать их причины.

Отметим, что полное овладение такими умениями и не должно выступать целью воспитательной работы в начальной школе. Однако, в этом периоде необходимо начинать ту самую "закладку" этих умений на доступном и соответствующем возможностям детей уровне организации воспитательной работы.

Вместе с тем, в исследованиях младшего школьного возраста нет и полного отрицания наличия потребностей в смыслопоисковой деятельности. Возможности для организации личностно ориентированного воспитания в младших классах обнаруживаются в трактовках мотивации, самосознания, самооценки, потребностной стороны личности младшего школьника (И.Ю. Кулагина). Тенденцию становления мотивов самосовершенствования и самоопределения в младшем школьном возрасте отмечает Л.И. Божович. Вместе с тем она считает, что социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непорседственного интереса.

Наибольшее значение для понимания возможности и необходимости развития личностных структур сознания уже в младшем школьном возрасте приобретает сегодня позиция А.Н. Леонтьева по отношению к осознанным и неосознанным мотивам. Актуально, т.е. в момент деятельности, эти мотивы, как правило, не осознаются. Но, даже будучи неосознанными, они отражаются в определенной эмоции: ребенок может не осознавать мотив, который его побуждает, но он может хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности.

Необходимость "закладки" фундамента эмоциональной направленности личности на познавательный интерес уже в младшем школьном возрасте, как тенденции личностного отношения к образованию, отмечал В.В. Давыдов. Он считал, что ребенок должен испытывать наслаждение от самого процесса анализа вещей и их происхождения: "если еще в младшем школьном возрасте такое стремление не сформировано, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психологическими источниками радостного и эффективного учения" .

По мнению Л.М. Фридмана, в младшем школьном возрасте ученик с охотой и желанием принимает цели, предложенные учителем, но с переходом в более старший класс у него возникает потребность стать субъектом своей деятельности, т.е. иметь право и осуществлять его в порождении частных целей своих конкретных деятельностей. Но традиционная парадигма начального образования, приучая младших школьников к жесткой управляемости, блокирует эту потребность.

Огромное значение в гуманистической педагогике придается самосознанию. Оно определяется как "изначальный и непосредственный факт душевной жизни" (В.В. Зеньковский). Самосознание признается как важнейшая сущностная характеристика личности, являющаяся одновременно механизмом и продуктом саморазвития. Это также свидетельствует в пользу возможности применения личностно ориентированного подхода к воспитанию самосознания в младшей школе[[4]](#footnote-4).

С точки зрения И.С. Кона, самосознание - это совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а представления индивида о самом себе складываются в мысленный образ "Я". Говоря о становлении морального сознания, И.С. Кон выделяет три главных уровня: доморальный, когда ребенок выполняет установленные правила, исходя из эгоистических соображений; уровень конвенциональной морали, когда поведение ориентировано на внешние нормы и мнения окружающих; уровень автономной морали - ориентация на определенную внутреннюю автономию, на достаточно независимую от окружающих систему собственных принципов поведения.

Второй уровень - конвенциональный - это ориентация не на осознанный принцип, а на внешний авторитет. Отсюда определенная неустойчивость поведения ребенка, его зависимость от внешних влияний. Только с развитием абстрактного мышления личность обретает осознанные моральные принципы. Очевидно, что этот уровень по многим показателям соответствует особенностям младшего школьного возраста. Таким образом становится возможной специально организованная работа по воспитанию самосознания в процессе развития личностных структур сознания, способствующих становлению абстрактного мышления.

Л.С. Выготский связывал развитие морального сознания и самосознания личности с прогрессом абстрактного понятийного мышления. У В.С. Мерлина этапом развития самосознания, соответствующим возрасту младшего школьника выступает "сознание своих психических свойств, которое происходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает развитое абстрактное мышление" .

Одной из внешних характеристик самосознания является его двойственная, "диалогическая" природа, которая представлена как рефлексивное и рефлексирующее "Я", где образ "Я" рассматривается как итог процесса рефлексии (И.С. Кон); диалогический характер самосознания усматривается в этой же субъект-объектной двойственности В.В. Столиным, что позволяет установить взаимосвязь рефлексии и внутреннего диалога личности.

Таким образом, можно утверждать, что уже в младшем школьном возрасте существуют предпосылки для развития и становления самосознания как одной из базовых функций личности. Ее развитие связано с использованием личностных технологий, помогающих "включить" рефлексию, как основу для конструирования и удержания образа "Я" в контексте переживаемого события, как предварительную установку по отношению к самому себе в плане своих способностей, социальной значимости, самоуважения, стремления повысить самооценку.

**2. Психологические предпосылки воспитательной работы с подростками**

**2.1. Становление нового уровня самосознания, как предпосылка воспитательной работы в школе**

Самосознание – важное звено личности. Его определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. Самосознание – отношение личности к себе.

А.В. Петровский определяет самосознание как когнитивный компонент Я-концепции, включающий образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости[[5]](#footnote-5).

Лишь благодаря самосознанию мы осознаем несоответствие свойств нашей личности социально-нравственным требованиям, предъявляемым нам; мы осознаем также несоответствие наших физических и психических возможностей нашим стремлениям.

Л.Д. Столяренко, выделяя критерии самосознания, определил и его структурные компоненты в виде:

1. осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего Я;
2. осознание своих реальных и желаемых качеств (реальное Я и идеальное Я);
3. познавательные когнитивные представления о себе;
4. эмоциональное, чувственное представление о себе [[6]](#footnote-6).

Психологический анализ самосознания, как считает И.И.Чеснокова, обязательно включает вопрос о структуре самосознания. В качестве одного из возможных вариантов структуры она предлагает понимание самосознания как единства трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения личности[[7]](#footnote-7).

Личностный подход к изучению особенностей самосознания разрабатывался Е.Т.Соколовой. По ее мнению самосознание является сложным динамическим единством знания и отношения, интеллектуального и аффективного[[8]](#footnote-8) . В связи с этим, она считает, что в структуре самосознания необходимо различать 3 компонента – когнитивный (образ физического Я), аффективный (эмоционально-ценностное отношение, самооценка) и поведенческий, которые имеют относительно независимую логику развития, однако тесно взаимосвязаны.

Таким образом, научные исследования позволили выработать и обосновать целостную теоретическую и экспериментальную парадигму исследований самосознания и обусловили новые возможности для научных исследований в данном направлении.

Психологи считают, что полное развитие личной идентичности невозможно до достижения подростком стадии формальных операций в своем когнитивном развитии [[9]](#footnote-9). Согласно Пиаже, эта стадия наступает после 12 лет, когда подросток становится способным провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания. Подростки могут систематически обдумывать все возможности, строить планы на будущее или вспоминать прошлое, рассуждать по аналогии и т. д. То есть именно на этой стадии становится возможным размышление о себе. Подростки собирают информацию о себе: мнения других людей, сами делают выводы о своих способностях, о своей привлекательности. Опираясь на эту информацию, подростки формируют представления о себе, а затем проверяют через взаимодействие с другими людьми. Подростки ориентируются на свои идеалы (или идеалы других людей) и часто сравнивают себя с ними.

Подростковый возраст – это не только период физического становления, но и этап когнитивного развития, важной функцией которого является построение теории самого себя.

Очень важно, чтобы у ребенка сформировалась адекватная Я-концепция. Выделяют 6 различных Я:

* реальное Я человека;
* собственное Я в представлении самого человека;
* его Я в представлении других людей;
* представления человека о том, что о нем думают другие;
* представления о том, каким ему хотелось бы стать;
* представления о том, каким его хотели бы видеть другие.

Рут Стренг выделила 4 основных аспекта Я:

1. общая Я-концепция – представление о своей личности и восприятие своих способностей, а также статуса и ролей во внешнем мире:
2. индивидуальные временные или переходные Я-концепции – концепции, зависящие от настроения, ситуации и т. п.;
3. социальная Я-концепция – представление о том, что о человеке думают другие люди;
4. идеальная Я-концепция – то, каким подросток хотел бы стать.

Эти представления могут быть заниженными, завышенными или реалистическими. Реалистические приводят к принятию самого себя, психическому здоровью, достижению целей [[10]](#footnote-10).

Таким образом, самосознание можно определить как отношение личности к себе, оценивание личностью самой себя, ее мысли и мнения о себе, сформированные на основе жизненного опыта и оценок других людей.

Психологические исследования становления Я-концепции человека в процессе его жизнедеятельности идут по нескольким направлениям. Прежде всего, изучаются сдвиги в содержании Я-концепции и ее компонентов - какие качества сознаются лучше, как меняется с возрастом уровень и критерии самооценок, какое значение придается внешности, а какое умственным и моральным качествам. Далее исследуется степень его достоверности и объективности, прослеживается изменение структуры образа Я в целом - степень его дифференцированности (когнитивной сложности), внутренней последовательности (цельности), устойчивости (стабильности во времени), субъективной значимости, контрастности, а также уровень самоуважения. По всем этим показателям переходный возраст заметно отличается как от детства, так и от взрослости, имеется грань в этом отношении и между подростком и юношей.

В ранней юности происходит постепенная смена «предметных» компонентов Я-концепции, в частности, соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего Я. Юноша привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства Я - умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

Представление подростка о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» - типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Образы собственного Я оцениваются старшеклассниками гораздо тоньше и нежнее группового «мы». Подростки-мальчики считают себя менее сильными, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девочки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.

Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ослаблением индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем более находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда - напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других логически и исторически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Наиболее заметные изменения в содержании самоописаний, в образе Я, обнаруживаются в 15-16 лет. Эти изменения идут по линии большей субъективности, психологичности описаний. Известно, что и в восприятии другого человека психологизация описания после 15 лет резко увеличивается. Усиление субъективности самоописаний обнаруживается в том, что с возрастом увеличивается количество испытуемых, указывающих на изменчивость, ситуативность своего характера, на то, что они ощущают свой рост, взросление.

В теоретическом исследовании И.И.Чесноковой указывается на наличие двух уровней самопознания: низшего – «Я и другой человек» - и высшего - «Я и Я». Специфика второго выражается в попытке соотнесения своего поведения «с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует» [[11]](#footnote-11).

Составляющие Я-концепции, поддаются лишь условному концептуальному разграничению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Потому когнитивный компонент самосознания, образ Я, его формирование в подростковом возрасте напрямую связан как с эмоционально-оценочной составляющей, самооценкой, так и с поведенческой, регуляторной стороной Я-концепции.

В подростковом возрасте в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего Я - они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т. п. Важно отметить, что оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно сейчас на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, т.е. «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности.

Особенно сильно актуализируется проблема несовпадения реального Я и идеального Я. По мнению И.С.Кона это несовпадение вполне нормальное, естественное следствие когнитивного развития [[12]](#footnote-12). При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет.

Расхождение Я-реального и Я-идеального образов - функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых подростков расхождение между реальным Я и идеальным Я, т.е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у их сверстников со средними интеллектуальными способностями.

Как отмечает Бернс, выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. Применительно к Я-концепции три главных элемента установки можно конкретизировать следующим образом:

1. Когнитивная составляющая установки – образ Я – представление индивида о самом себе.
2. Эмоционально-оценочная составляющая – самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, так как конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой[[13]](#footnote-13).

Таким образом, можем говорить о том, что самосознание подростка обладает определенными особенностями, отличающими его от самосознания, например, младшего школьника или юноши. К таким особенностям в первую очередь относятся: способность рассуждать абстрактно, логически, по аналогии, изменение содержания самоописаний и т.п.

**2.2. Формирования интереса к профессии как механизм воспитательной работы в школе**

Важным компонентом системы профессиональной ориентации учащихся является профессиональное просвещение – “сообщение школьникам сведений о различных профессиях, их значении для народного хозяйства, потребностях в кадрах, условиях труда, требованиях, предъявляемых профессией к психофизиологическим качествам личности, способах и путях их получения, оплате труда”.

Знания о профессиях учащиеся получают не только в школе. Источниками знаний по этому вопросу учащиеся получают не только в школе. Источниками знаний по этому вопросу служат средства массовой информации, родственники, знакомые и др. При этом сведения о содержании профессии и их значимости иногда могут быть даны весьма искажено, вследствие чего возможно создание картины неоправданной привлекательности одних профессий и атмосферы недоброжелательности к другим.

В связи с этим перед школой, как и перед всем обществом, стоит довольно сложная задача – исправить идущие вразрез с потребностями экономики страны и общества отношение к некоторым профессиям и сформировать новое. Решить эту задачу призвана та часть профпросвещения, которую называют профпропагандой. Однако всю работу по профпросвещению ни в коем случае нельзя сводить только к пропаганде профессий. “Планировать работу по профессиональному просвещению в школе, в частности по профпропаганде и последующей профагитации, следует в соответствии с предварительной профдиагностикой. Только на основе такого подхода можно проводить соответствующую работу со школьниками, направленную на формирование сознательного отношения к выбору профессии. Исходя из того, что профпросвещение – процесс активный, следует больше опираться на такие методы работы, которые требуют непосредственного участия школьников в самом процессе получения информации”[[14]](#footnote-14). Чтобы работа по профпросвещению имела положительные результаты, она должна проводиться умело и с большим педагогическим тактом. Ориентируя на профессии, в которых страна и общество испытывают недостаток, нужно избегать всякого рода нажим, так как неумелое давление на школьников может привести лишь к окончательной потери интереса к данной профессии. “Главный принцип, которым следует руководствоваться в работе по профпросвещению, - связь его с жизнью. Исходя из этого, основные направления работы в этой области можно выразить так:

1. Профпросвещение предполагает формирование целостного, многопланового представления учащихся о народном хозяйстве страны, его отраслях, предприятиях, профессиях;
2. В процессе проведения работы по профессиональному просвещению необходимо учитывать направленность в развитии отраслей народного хозяйства данного экономического района, сложившиеся трудовые традиции, наличие общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;
3. Профессиональное просвещение молодежи должно основываться на реальной потребности в конкретных профессиях;
4. Ознакомление с миром профессий следует тесно увязывать с профессиональными интересами, склонностями и способностями молодежи и динамикой развития этих особенностей молодых людей. Содержание работы по профессиональному просвещению должно учитывать состав учащихся по возрасту, полу”[[15]](#footnote-15).

Урок – основная организационная форма учебно-воспитательного процесса в школе. Профессиональная ориентация – составляющая часть этого процесса. Поэтому неотъемлемой частью урока должна стать работа по профпросвещению.

Составной частью профпросвещения является профпропаганда, а основными формами ее проведения – встречи с представителями различных профессий, лекции о различных отраслях народного хозяйства, производствах и профессиях и т.д.

В широком смысле слова профконсультация - “это система оказания действенной помощи в трудовом самоопределении учащихся, основанная на изучении личности”.

“Можно выделить три этапа в работе по профконсультации:

1. Подготовительная профконсультация должна подвести учащихся к осознанному выбору профессии, ведется она в течение всего периода школьного обучения.

2. Цель завершающей профконсультации - оказание помощи в выборе профессии в соответствие с интересами, склонностями и психофизиологическими способностями ученика. Эту консультацию в 8-11 классах проводят специалисты-профконсультанты совместно с учителями школы.

3. Уточняющая профконсультация нередко выходит за рамки школы и осуществляется в средних профессионально-технических училищах, вузах, на предприятиях и т.п.”[[16]](#footnote-16).

 На каждом из этих этапов профконсультация носит разный характер. На первом этапе подготовка учащихся к выбору профессии немыслима без развития самооценки и положительных качеств личности.

 На втором этапе профориентация носит рекомендательный характер и решает такие основные задачи: соответствие состояния здоровья требованиям выбираемой профессии, психологическая готовность личности к овладению избранной профессией, справочная информация учащихся о содержании и характере труда, возможностях получения специального образования, профессиональной подготовки и трудоустройства.

Третий этап профконсультации связан с поступлением ученика в профессиональное учебное заведение или непосредственно на работу. Его можно назвать еще формирующим, ибо основная задача на этом этапе - помочь молодому человеку утвердиться в профессиональном выборе. С помощью школы учащиеся знакомятся с будущими условиями своей деятельности, готовясь к обучению в учебном заведении или непосредственно поступлению на работу.

Профессиональная консультация для учащихся по форме проведения может быть коллективной, групповой и индивидуальной. Итак, профконсультация - “это оказание помощи молодому поколению, выбирающему трудовой путь в жизни, но не в коем случае не навязывание своих суждений, не подмена права человека на свободу выбора профессии[[17]](#footnote-17)”

**3.Психологические предпосылки воспитательной работы со старшими школьниками**

**3.1. Формирование активного личностного познания у детей старшего школьного возраста как аспект воспитательной работы в школе**

Важная особенность подросткового возраста – формирование ценрального новообразования этого возраста, своеобразного чувства взрослости, когда подросток начинает считать, что он уже не ребенок, а становится взрослым, когда он осознает свою готовность жить в коллективе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника этой жизни.

Сознание собственной взрослости возникают у подростка неслучайно. Он замечает, как быстро увеличивается его рост, вес, физическая сила и выносливость, замечает у себя признаки наступающей половой зрелости. Подросток начинает осознавать, что его знания, навыки и умения значительно расширяются, что кое в чем в этом отношении он превосходит многих взрослых, например, своих родителей, а порой некоторых учителей. Наконец, подросток чувствует, что его участие в жизни взрослых людей становится значительно большим, он активно участвует в школьной общественной жизни. Переоценивая свои возросшие возможности, подростки нередко приходят к убеждению, что они уже мало чем отличаются от взрослых людей, и претендуют, чтобы и взрослые относились к ним как к равным. Возникает противоречие между потребностью подростков участвовать в жизни взрослых в качестве полноправных членов и несоответствием этому их реальных возможностей.

Чувство взрослости вызывает стремление подростков к самостоятельности и известной независимости. Отсюда их чувствительность к оценке взрослых, их обидчивость, острая реакция на попытки взрослых (действительные или кажущиеся) умалить их достоинства, принизить их взрослость. Подросток добивается того, чтобы взрослые считались с его мыслями, уважая их.

Учителям надо иметь в виду, что чувство взрослости – это здоровое и ценное в своей основе чувство. Поэтому его нужно не подавлять, а стараться ввести в правильное русло. Взаимопонимание с подростками надо постепенно и разумно перестраивать, признавая их права на относительно большую независимость и самостоятельность. Разумеется, все это должно быть в известных разумных пределах. Не может быть и речи о полной отмене руководства и контроля, так как подросток очень нуждается в твердом и постоянном руководстве со стороны взрослых. Подростков нужно освобождать от мелочной опеки, излишнего контроля, навязчивой заботливости, назойливого руководства – всего того, что в какой-то мере было бы оправдано по отношению к дошкольнику или младшему школьнику. Надо отказаться от злоупотребления тоном категоричных распоряжений и приказов, безапелляционных требований. Речь идет не об отказе от твердых требований вообще, а об отказе от грубых и резких их форм, оскорбляющих чувство собственного достоинства, самоуважение подростка.

**3.2. Профессиональное самоопределение как аспект воспитательной работы в школе (социализация)**

Слово «социализация» означает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Стиль воспитания детей, его цели, институты, методы, достижения и неудачи нельзя понять вне целостного образа жизни и культуры народа. Молодежи предстоит жить в обществе, отличном от того, в котором жили родители. Поэтому свои воспитательные успехи они должны оценивать не по тому, как им удалось передать молодежи свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они их подготовить самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родителей.

Проблема эта является глобальной. Во всем мире социологи и экономисты констатируют разрыв между стоимостью образования и недостаточной социальной эффективностью.

Чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе, индивид должен обладать следующими качествами:

1. обладать устойчивым мировоззрением, нравственными убеждениями;
2. должен обладать высокой психической лабильностью, гибкостью, способность усваивать и перерабатывать новую информацию и создавать нечто новое не только в подростковом возрасте, но и в зрелом возрасте, когда старше поколение привыкло обходиться старым багажом. Без этого личность отстанет от хода истории и станет тормозом общественного прогресса.
3. Воспитание в эпоху научно-технической революции должно быть, прежде всего, воспитанием самостоятельности, творческой активности, ответственности.

О преодолении формализма в воспитании писали все классики педагогики и психологии. Но для реализации этого принципа нужны определенные социальные предпосылки.

Выдающийся немецкий психолог Макс Вебер разработал типологию форм лигитимного господства (узаконенного):

А) «Легальное господство», осуществляемое специально обученными людьми.

Б) «Традиционное господство», основанное на вере в святость правил, порядков. Прообраз таких отношений – патриархальная семья.

В) «Харизматическое господство», основанное на признании за «учителем»,

«вождем» только ему присущих способностей требует безоговорочного подчинения, но уже в силу личной привязанности. Такое лидерство характерно для религиозных сект.

В основе педагогики сотрудничества лежит принцип социального равенства. Это предполагает преодоление некоторых стереотипов сознания.

Чтобы координировать усилия социальных институтов, надо четко представлять себе тенденции и развитие каждого.

С переходом ребенка в среднюю школу, его связи с окружающими людьми, как взрослыми, так и детьми, расширяются и усложняются. Характерной особенностью подростков по сравнению с младшими школьниками является усиленное стремление к общению с товарищами. Общение со сверстниками становится чрезвычайно важным фактором развития личности подростка. Оно делает его жизнь эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее. Отношения со сверстниками дают подростку незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе.

Наверное, многим приходилось наблюдать такую картину: в начальной школе ребенок отличается начитанностью, хорошим поведением, словом, во всем являлся примером. В четвертом классе он вдруг начинает внешне не мотивированно «меняться на глазах». У него портятся отношения с товарищами, ему не хочется идти в школу, он хуже учится, с удовольствием пропускает уроки, становится дерзким, а порой грубым. В чем причина этих изменений? Оказывается, в классе его прежняя «образованность» перестала быть значимой для ребят, пошатнулась непререкаемость его авторитета. Выясняется, что кто0то больше знает и читает, кто-то отличается большей находчивостью, кто-то лучший спортсмен. Прежние авторитеты рушатся и создаются новые. Именно в подростковом возрасте коллектив во всей сложности отношений встает перед ребенком, возникает необходимость в нем разобраться и возможность ответить его требованиям.

Нередко подросток начинает ориентироваться в этих требованиях, подражая товарищам, иногда заимствуя не только хорошее, но и плохое. Он старается чаще бывать с товарищами и все перенимает у них: интересуется тем, чем интересуются они, ходит туда, куда ходят они, читает то, что читают они. Как правило, друзья подростка бывают для него и «самыми умными», и «самыми красивыми», и «самыми веселыми». Словом, у подростка появляется образец, ориентирующий и направляющий его поведение.

В размышлениях о поведении товарищей складывается система требований не только к их поведению и личным качествам, но и оценка своих собственных достоинств и недостатков. Ориентируясь на товарищей, подражая им, подросток воспитывает в себе те качества, которые особенно ценятся сверстниками.

Что же одобряют и что же осуждают подростки в товарищах?

С одной стороны они ценят качества, характеризующие высокий моральный облик подростка, его нравственные черты: принципиальность, добросовестное отношение к делу, общественную активность, искренность, честность, доброту. С другой стороны, качества, касающиеся непосредственно отношений ребят друг с другом и проявляющиеся в этих отношениях. Коллектив подростков не терпит зазнайства, похвальбы, подчеркивание своих, пусть даже и имеющихся достоинств. Неписаный ребячий кодекс категорически отвергает такое поведение как несоответствующее нормам товарищеских отношений.

В коллективе подростков могут замечаться постоянство, текучесть отношений. Это также является следствием сложности развивающегося внутреннего мира ребят этого возраста. Непостоянство симпатий, смена авторитетов, возрастание и падение влиятельности тех или иных подростков в коллективе есть не что иное, как свидетельство постоянной внутренней работы, «примеривания» поступков и отношений людей к требованиям рождающегося нравственного кодекса.

Нужно помочь подростку разобраться в себе, подсказать, что в нем хорошего, чем он может быть полезен своим товарищам, в чем может помочь им, подсказать ему пути преодоления недостатков. Необходимо помочь понять ребенку, как он выглядит в глазах других. Ни одна ссора подростка не должна оставить учителя равнодушным.

Человек в обществе немыслим без коллектива. Чтобы подросток сумел найти свое место в будущей жизни, он должен овладеть всей богатейшей практикой коллективистских отношений: уметь согласовывать свои желания и интересы с желаниями и интересами коллектива; научиться радоваться общим радостям; печалиться общими печалями; соотносить свою деятельность с общими целями. И подросток готов к этому. Ведь одна из его основных особенностей – неудержимая тяга к общению, к коллективу, к совместной деятельности с товарищами.

Это стремление подростка важно направлять в нужное русло, и роль направляющего должен принять на себя взрослый. Коллективизм – качество, присущее подростку, и важно создавать условия для того, чтобы оно проявилось, чтобы именно оно стало ведущим в формировании личности подростка, мотивировало поступки, действия, все его отношения с людьми. Ведь коллективиста делает общение, и не только общение в большом коллективе, классном или школьном, но и в семье, и в дружбе с товарищами.

Так как большую часть времени подросток проводит в школе, то правильно считать, что в стенах школы создаются условия для развития его личности.

Главная задача в том, чтобы сделать школу координатором и организатором системы воспитания подрастающего поколения. Средства массовой коммуникации, внешкольные учреждения, расширяя диапазон знаний учащихся, составляют конкуренцию школе. С их помощью «совокупные взрослые» воспитывают «совокупных детей», так как программы планируются и контролируются. Если передачи объективны, они невольно способствуют приобщению детей к той стороне жизни, от которой взрослые хотели бы их уберечь. Само название «средства массовой коммуникации» содержит проблему. Пока поток информации был официальным и однонаправленным – пресса, радио, телевидение информировали население о решениях, принятых кем-либо, о событиях, происшедших в мире. Это – работа средств массовой информации. В настоящее время больше внимания уделяется образованию связи, реакции публики на увиденное и услышанное. Тем самым, передача информации превращается в коммуникацию, взаимный обмен, общение с аудиторией.

**Заключение**

Начальная школа стоит как бы в стороне от всех проблем, сотрясающих основы средней школы. Многие годы она была замкнутым компонентом и малоподвижным звеном в системе образования. Основное ее предназначение виделось в том, чтобы дать детям представления об окружающем мире. Феномен вытеснения воспитательной деятельности из набора профессиональных педагогических обязанностей проявляется в полной мере в средней школе. Но его источник расположен в начальной школе. Здесь же происходит своеобразная "закладка" как положительных, так и негативных последствий самых первых отношений учителя с учениками. Большинство психологов и педагогов сходится на признании того факта, что именно в младшем школьном возрасте начинается процесс самоформирования личности за счет развития структур сознания ребенка.

В мотивационной сфере сознания младших школьников появляется ориентация на процесс, его главное значение в присвоении знаний и опыта поведения, начинается своеобразная "закладка" мотивов самосовершенствования и самоопределения, обозначается еще слабо выраженное стремление к осознанию причин, смыслов, их поиск в учебном материале и в воспитательной деятельности учителя, возникает потребность в самооценке, как в основе формирования самопознания и внутренней позиции личности, правда, еще с ориентацией на авторитет внешней оценки, продолжается принятие целей учителя, но уже с тенденцией к самостоятельности, как еще недостаточно осознаваемой потребности.

Таким образом, можно утверждать, что уже в младшем школьном возрасте существуют предпосылки для развития и становления самосознания как одной из базовых функций личности. Самосознание – важное звено личности. Его определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. Самосознание – отношение личности к себе.

Исследования содержания образа Я, проведенные под руководством И.В.Дубровиной, показали, что на границе подросткового и раннего юношеского возрастов в развитии когнитивного компонента Я-концепции происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на новый более высокий уровень.

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации; использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным. Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц». Самоописания в раннем юношеском возрасте имеют гораздо более личностный и психологический характер, чем в 12-14 лет, и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

Представление подростка о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» - типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Таким образом, можем говорить о том, что самосознание подростка обладает определенными особенностями, отличающими его от самосознания, например, младшего школьника или юноши. К таким особенностям в первую очередь относятся: способность рассуждать абстрактно, логически, по аналогии, изменение содержания самоописаний и т.п.

Важным компонентом системы профессиональной ориентации учащихся является профессиональное просвещение – “сообщение школьникам сведений о различных профессиях, их значении для народного хозяйства, потребностях в кадрах, условиях труда, требованиях, предъявляемых профессией к психофизиологическим качествам личности, способах и путях их получения, оплате труда Школа, семья и общественность формируют ребенка как будущего активного члена общества. Более того, личность ребенка формируется под влиянием общественных отношений, в которых непосредственно протекают его жизнь и деятельность. На уровень трудовой подготовки детей значительное влияние оказывают условия семейного воспитания. Проблеме трудового воспитания детей в семье большое внимание уделял выдающийся советский педагог А. С. Макаренко. Важная особенность подросткового возраста – формирование ценрального новообразования этого возраста, своеобразного чувства взрослости, когда подросток начинает считать, что он уже не ребенок, а становится взрослым, когда он осознает свою готовность жить в коллективе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника этой жизни.

Учителям надо иметь в виду, что чувство взрослости – это здоровое и ценное в своей основе чувство. Поэтому его нужно не подавлять, а стараться ввести в правильное русло. Взаимопонимание с подростками надо постепенно и разумно перестраивать, признавая их права на относительно большую независимость и самостоятельность

**Библиографический список**

1. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование. М., 1998 г.
2. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии, 1999 г., №3.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб., 1995 .
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986 г.
5. Божович Е.Д. Психологическая коррекция учебной работы школьников // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987 .
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию.
7. Джемс У. Психология. М., 1991 .
8. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
9. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984 .
10. Кон И.С. Категория Я в психологии // Психологический журнал, 1981 ., №3.
11. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978 .
12. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000 .
13. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997 .
14. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2000 .
15. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2002.
16. Немов Р.С. Психология. М., 1995 .
17. Общая психология/Под ред. Богословского.м., 2005.
18. От рождения до смерти под ред. Реана А.А. М., 2002 .
19. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000
20. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989 .
21. Социальная идентификация личности под ред. В.А. Ядова. М., 1993 .
22. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1984
23. Столяренко. Основы психологии.- М., 2003.
24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977 .
25. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995 .
26. Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.Л., Черемисин О.В. Исследование образа Я у подростков с аддиктивным поведением // Психологические исследования и психотерапия в наркологии: сборник научных трудов. Т.123.
27. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996 .

**Приложение № 1**

**Схема возрастной периодизации**

В современной науке нет общепринятой классификации пе­риодов роста и развития и их возрастных границ. Симпозиум по проблеме возрастной периодизации в Москве (1965), созванный Институтом физиологии детей и подростков АПН СССР, рекомен­довал схему возрастной периодизации, которая имеет значитель­ное распространение. По этой схеме в жизненном цикле человека до достижения зрелого возраста выделяют следующие периоды:

**I новорожденный—1—10 дней;**

**II грудной возраст—10 дней—1 год;**

**III раннее детство—1—3 года;**

**IV первое детство—4—7 лет;**

**V второе детство—8—12 лет мальчики, 8—II лет девочки;**

**VI подростковый возраст—13—16 лет мальчики, 12—15 лет девочки;**

**VII юношеский возраст—17—21 год юноши, 16—20 лет де­вушки.**

Критерии такой периодизации включали в себя комплекс при­знаков, расцениваемых как показатели биологического возраста:размеры тела и органов, массу, окостенение скелета, прорезывание зубов, развитие желез внутренней секреции, степень полового со­зревания, мышечную силу. В этой схеме учтены особенности мальчиков и девочек.

**Приложение № 2**

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

 ФЕДЕРАЛЬНЫЕ и РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЗАКОНЫ, ПОСТАНОВЛЕНИЯ, ПРОГРАММЫ

Закон РФ "Об образовании" от 13.01.1996 №12-фз
Конвенция о правах ребенка
Закон РФ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации" от 24.07.1998, №124-ФЗ
Постановление Правительства РФ "Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении" от 19.03.2001, №196
Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999, №120-ФЗ
Постановление Правительства РФ "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" от 4.10.2000, №751
Постановление Правительства РФ "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы" от 16.02.2001, №122
   Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы"
   Перечень обобщенных оценочных показателей реализации программы
Распоряжение Правительства РФ «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» от 29.12.2001, №1756-р
Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года
Закон Новосибирской области «О защите прав детей в Новосибирской области» от 12.05.2003, №111
Постановление главы администрации Новосибирской области «Об одобрении концепции оздоровления, отдыха и занятости детей в Новосибирской области на 2002-2005 годы» от 02.07.2002, №591
Концепция круглогодичного оздоровления, отдыха и занятости детей в НСО
Целевая программа развития образования НСО на 2008-2012 годы
  Перечень мероприятий по реализации целевых программных комплексов
  Перечень нормативно-правовых актов необходимых для реализации целевой программы
  Показатели и индикаторы Целевой Программы развития образования Новосибирской области в 2008-  2012 годах

  **ПРИКАЗЫ**Приказ МО РФ «О мерах по предупреждению злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних и молодежи в 1999-2000 годах» от 23.03.1999, №718
Приказ МО РФ "О реализации решения коллегии от 28.09.99 N 19 "Об основных направлениях развития воспитания в системе образования" от 18.10.1999, №574
   Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы
Приказ МО РФ  "О реализации решения коллегии от 25.12.2001 № 19/2
  Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы
Приказ МО РФ «О концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде» от 28.02.2000, №619
Приказ управления образования Администрации Новосибирской области от  26.05.2004 г.  № 460 "Об изменении структуры аттестационной и аккредитационной оценки"

**ПИСЬМА**
Письмо МО РФ от 12.07.2000 "О деятельности на территории России представителей нетрадиционных религиозных объединений"
Письмо МО РФ от 31.01.2001 "Итоги проведения Всероссийского родительского собрания" № 90/30-16
Методические рекомендации о взаимодействии ОУ с семьей
Письмо МО РФ от 10.05.2001 "Об официальных ритуалах в ОУ"
Письмо МО РФ от 21.06.2001 "О методических рекомендациях по организации деятельности классного руководителя"
Письмо МО РФ от 01.03.2002 "О рекомендациях по организации воспитательной деятельности по ознакомлению с историей РФ"
Письмо МО РФ от 02.04.2002 "О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса"
Письмо МО РФ от 22.07.2002 "Об организации родительского всеобуча в ОУ"
  Письмо МО РФ от 15.12.2002 "Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в ОУ"
Письмо МО РФ от 15.01.2003 "О гражданском образовании учащихся ОУ РФ"

1. Практич.пособие для учителей нач. школы, студ. сред, и высш. пед. учеб, заведений, слушателей ИПК. -Ростов-н/Д: Творческий центр Учитель, 2000.– С.89 [↑](#footnote-ref-1)
2. Практич.пособие для учителей нач. школы, студ. сред, и высш. пед. учеб, заведений, слушателей ИПК. -Ростов-н/Д: Творческий центр Учитель, 2000.– С.90 [↑](#footnote-ref-2)
3. Практич.пособие для учителей нач. школы, студ. сред, и высш. пед. учеб, заведений, слушателей ИПК. -Ростов-н/Д: Творческий центр Учитель, 2000.– С.108 [↑](#footnote-ref-3)
4. Практич.пособие для учителей нач. школы, студ. сред, и высш. пед. учеб, заведений, слушателей ИПК. -Ростов-н/Д: Творческий центр Учитель, 2000.– С. 112 [↑](#footnote-ref-4)
5. Общая психология/Под ред. Богословского.м., 2005.- С. 98 [↑](#footnote-ref-5)
6. Столяренко. Основы психологии.- М., 2003.- С.67 [↑](#footnote-ref-6)
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. М., 1997 [↑](#footnote-ref-7)
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989 [↑](#footnote-ref-8)
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000 [↑](#footnote-ref-9)
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000 [↑](#footnote-ref-10)
11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. – С.98 [↑](#footnote-ref-11)
12. Кон И.С. Категория Я в психологии // Психологический журнал, 1981 г., №3. [↑](#footnote-ref-12)
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986 [↑](#footnote-ref-13)
14. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов /Под ред. А.Д. Сазонова.- М.: Просвещение, 1988. – С. 69 [↑](#footnote-ref-14)
15. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов /Под ред. А.Д. Сазонова.- М.: Просвещение, 1988. – С. 71 [↑](#footnote-ref-15)
16. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов /Под ред. А.Д. Сазонова.- М.: Просвещение, 1988. – С. 95 [↑](#footnote-ref-16)
17. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов /Под ред. А.Д. Сазонова.- М.: Просвещение, 1988. – С. 100 [↑](#footnote-ref-17)