

УДК 37.025

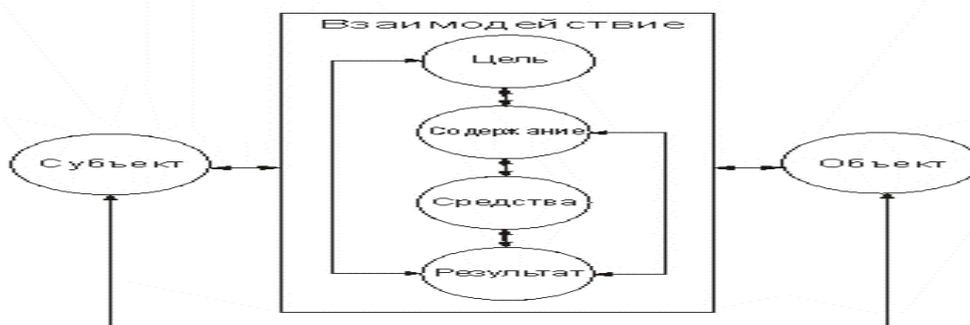
**Д.В. Зубов**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ**  
**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА И СУБЪЕКТНОСТИ**  
**ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. Р.Е. АЛЕКСЕЕВА

В статье представлено теоретическое обоснование и приведены результаты эмпирического изучения психологических особенностей развития интеллектуального потенциала и субъектности педагога дополнительного образования, а также выявлены условия их развития на основе психолого-педагогического проектирования деятельности. Модель психолого-педагогического проектирования включает в себя осознание и проектирование педагогами следующих компонентов деятельности: цели деятельности, особенностей субъекта деятельности, особенностей объекта деятельности, содержания, средств, характера взаимодействия с обучающимися, а также взаимных связей между ними. Специальная образовательная программа, разработанная на основе модели психолого-педагогического проектирования, способствует развитию как интеллектуального потенциала, так и характеристик субъектности педагога.

**Ключевые слова:** проектирование, дополнительное образование детей, интеллектуальный потенциал педагога дополнительного образования, субъектность педагога дополнительного образования, психолого-педагогическое проектирование.

К общим чертам проектировочной деятельности можно отнести процессы проблематизации, целеполагания, рефлексивного позиционного анализа, группового творчества. Проектировочную деятельность можно рассмотреть как средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, как способ реализации лично ориентированного подхода к образованию. Более того, можно утверждать, что при определенных условиях существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием ее участников (их самоопределением, самореализацией, развитием творческих способностей и т.д.). Проектирование выступает как субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия человека в социальном самоуправлении. Таким образом, проектирование может стать средством социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (и детей, и взрослых), а в более узком смысле – средством развития интеллектуального потенциала и характеристик субъектности педагога. Основные элементы психолого-педагогического проектирования можно представить в виде следующей схемы (см. рис.1).



**Рис. 1. Основная схема психолого-педагогического проектирования**

Всякое проектирование включает в себя анализ актуального состояния и прогнозирование возможных состояний четырех обязательных элементов: цели деятельности, содержа-

ния деятельности, проектирование средств деятельности и представление о предполагаемых результатах. В социальных системах, к которым относиться и образовательная система, обязательными и необходимыми элементами являются также особенности субъекта и объекта проектирования и характер взаимодействия между ними. Остановимся на анализе основных элементов психолого-педагогического проектирования и характере связи между ними. При проектировании элемент «Цель» связан с осмыслением и трансформацией наличных педагогических целей. Чтобы стать руководством к действию, общие педагогические цели (часто обозначаемые и декларируемые в документах, учебниках и т.д.) должны стать личными целями каждого педагога, рабочими посылками к деятельности. Под субъектом проектирования понимается сам педагог, а именно те его личностные и профессиональные ресурсы, посредством которых он реализует педагогическую деятельность. При психолого-педагогическом проектировании акцент делается не на констатацию наличия тех или иных особенностей, а на анализ имеющегося человеческого ресурса для достижения поставленной цели и способность самого субъекта проектирования «достраивать» недостающие способности. Под объектом проектирования понимается развивающаяся личность ребенка. Особенности объекта педагогической деятельности состоят в том, что ребенок одновременно является и субъектом образовательного процесса. В мышлении педагога ребенок всегда предстает в своих противоположностях: и как объект, и как субъект обучения и воспитания. Специфической особенностью проектирования педагогической деятельности является и то обстоятельство, что для педагога ребенок предстает как член классного коллектива, ученической группы. Элемент «Взаимодействие» - один из самых важных в психолого-педагогическом проектировании, т.к. педагогическая деятельность по своей природе коммуникативная, т.е. связана с общением. Важность компонента «Взаимодействие» проявляется в том, что учитель не может заранее на все 100% спланировать свои действия по разрешению какой-либо ситуации, т.к. доля непредсказуемости внешних обстоятельств, настолько велика, что можно говорить лишь о планировании основы, каркаса будущего поведения учителя.

Под содержанием педагогической деятельности понимается обязательный для усвоения материал и способ его усвоения, заданный конкретно-исторической ситуацией. Содержанием образования могут выступать нормы и ритуалы, ремесло и мастерство, стандарт ЗУН, алгоритмы или программы и т.п. В проектировании – это, по сути, анализ учебной дисциплины и отбор содержания учебного курса. Средства в контексте данного подхода – это методы, при помощи которых реализуется цель; то, что отвечает на вопрос «Как это сделать?» Особенности результата деятельности педагога – в комплексном влиянии на личность ребенка: его образовании, воспитании, развитии. Основным критерий для результата - степень его осуществления. Все элементы психолого-педагогического проектирования находятся в тесной связи друг с другом. По своим качественным характеристикам, содержанию, динамичности данных, из которых исходит педагог, условия его деятельности многообразны, сложны и одновременно всегда конкретны. Поэтому элементы проектирования не существуют обособленно, каждый из них зависит от другого, влияет на него и, в свою очередь, испытывает его воздействие. Более того, они не остаются статичными, а постоянно изменяются, как каждое в отдельности, так и вся система их в целом. Природа педагогического процесса не поддается планированию во всех деталях, во всех подробностях. Поэтому педагог должен уметь выделять главное, существенное во всей цепи событий, то, что составляет каркасные линии будущего педагогического процесса, его перспективные шаги. Основой каркаса психолого-педагогического проектирования, безусловно, является цель.

Взаимная связь между элементами проектирования обусловлена тем, что живой педагогический процесс постоянно корректируется. Вероятность появления незапланированных проблемных ситуаций предъявляет такие требования к педагогу, как умение быстро ориентироваться, своевременно и профессионально декодировать поступающую извне информацию, на ходу конструировать новые схемы и элементы действия. Необычайная динамичность педагогического процесса, по существу ставят педагога в положение человека, посто-

янно решающего задачи проектирования и перепроектирования. Программа развития интеллектуального потенциала и характеристик субъектности педагога дополнительного образования строилась на основе следующих структурных компонентов: осознание актуальности психолого-педагогического проектирования в практике педагога дополнительного образования; осознание и проектирование основных компонентов модели проектирования; выполнение педагогами итоговой работы проектировочного характера. Предполагается, что подобная логика изложения материала будет способствовать большей эффективности развития личности педагога дополнительного образования.

В основе развивающей стратегии психологического воздействия представленной образовательной программы лежит диалог – равноправное субъект - субъектное взаимодействие. Под «диалогом» мы понимаем взаимное познание, самопознание, саморазвитие, общение по принципу «здесь и сейчас», безоценочное восприятие личности партнера, восприятие другого как равного, имеющего право на собственное мнение и собственное решение. Таким образом, если человек проявляет активность, то он является ее инициатором, ему принадлежит приоритет в определении своих жизненных целей, планов, он обладает свободой выбора, т. е. он становится субъектным.

Поскольку неоптимальная структура субъектности свойственна большинству педагогов дополнительного образования, участвующим в исследовании, программа была направлена на устранение этих дефицитов педагогов. Это достигалось за счет особого внимания к компонентам проектирования, которые на наш взгляд наиболее полно воплощают субъектную направленность предложенной нами модели проектирования. В качестве таких компонентов мы рассматриваем: «субъект», «объект» и «взаимодействие». Осознание и проектирование этих компонентов педагогами должно было на наш взгляд создать условия для понимания и принятия обучающихся, способствовать саморазвитию, развивать у педагогов способность к рефлексии. Деятельность по проектированию остальных компонентов должна была в большей степени способствовать развитию интеллектуального потенциала. Так осознание проблемы, процесс целеполагания, подбор содержания и средств деятельности, а также четкое выстраивание прямых и обратных связей между компонентами проектирования должно было способствовать развитию операциональных компонентов интеллектуального потенциала (анализ, синтез, выделение главного и т.д.).

Особое внимание уделялось компоненту «ожидаемый результат», что связано с традиционным для дополнительного образования (безотметочность и отсутствие четких критериев определения результатов) проблемами при определении педагогами результатов обучения.

*Регистрация показателей.*

Использовался очный способ сбора данных.

*Статистические критерии.*

Математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью методов описательной статистики, корреляционного и факторного анализа (с использованием программного пакета SPSS 13.0. for Windows).

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Выраженность базисного интеллекта и интеллектуальной лабильности педагогов дополнительного образования в сравнении с педагогами общеобразовательных школ представлена в табл. 1.

**Таблица 1.**

**Сравнение значения интеллектуального потенциала педагогов**

**дополнительного образования и педагогов общеобразовательных школ**

	Базисный интеллект	Интеллектуальная Лабильность
Педагоги общеобразовательных школ	17.51 ± 4.70	11.75 ± 4.32
Педагоги дополнительного образования	24.98 ± 2.82	9,01 ± 1,80

Анализ средних значений выраженности компонентов интеллектуального потенциала педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования показал, что педагоги дополнительного образования обладают более высоким уровнем развития базисного интеллекта и интеллектуальной лабильности. Это обусловлено, на наш взгляд, прежде всего характером деятельности и жизнедеятельности педагогов. Для педагогов дополнительного образования наиболее типичным является отсутствие опыта профессионального педагогического образования. Вместе с тем, многие из них имеют в своем опыте получение образования разной направленности (техническое, естественное), что, несомненно, способствует развитию интеллектуальных структур. Кроме того, занятие изобразительной деятельностью, конструированием и т.д. имеет характер «хобби» и является выражением их интересов, что способствует дополнительной мотивации в деятельности. Более высокая интеллектуальная лабильность, на наш взгляд, объясняется тем, что многие педагоги имели опыт работы в дополнительном образовании, как дополнительной сфере профессиональной деятельности. Это заставляло их переключаться с одной деятельности на другую, создавая условия для развития интеллектуальной лабильности.

Выраженность характеристик субъектности у педагогов дополнительного образования в сравнении с педагогами общеобразовательных школ представлена в табл. 2.

**Таблица 2.**

**Сравнительные данные средних значений и стандартных отклонений выраженности компонентов субъектности педагогов дополнительного образования с показателями выраженности структуры субъектности педагогов общеобразовательных школ**

Компоненты структуры субъектности	Выраженность компонентов M±m	Выраженность компонентов M±m
	Педагоги дополнительного образования	Педагоги общеобразовательных школ
1. Активность	4,9±1,3	6,6±1,9
2. Способность к рефлексии	4,8±1,2	5,4±1,4
3. Свобода выбора и ответственность за него	5,9±1,3	8,0±1,5
4. Осознание собственной уникальности	5,7±1,7	6,1±1,7
5. Понимание и принятие другого	6,5±1,7	8,5±1,3
6. Саморазвитие	4,6±1,1	6,8±1,5

Анализ средних значений выраженности компонентов структуры субъектности педагогов дополнительного образования и педагогов общеобразовательных школ показал, что у педагогов дополнительного образования достоверно ниже практически все показатели субъектности, особенно выражены различия по показателю «Активность», «Свобода выбора и ответственность за него», «Понимание и принятие другого», «Саморазвитие».

С целью системной оценки полученных характеристик субъектности педагогов дополнительного образования, была использована факторизация результатов, где скрытый

фактор позволяет более целостно представить картину личностных детерминант, присущих педагогам дополнительного образования.

Нами была принята двухфакторная модель, которая позволяет объяснить 64 % всей накопленной дисперсии. Результаты факторизации характеристик субъектности представлены в табл. 3.

Таблица 3.

**Результаты факторизации компонентов субъектности педагога дополнительного образования, матрица после вращения**

	Компоненты	
	1	2
Саморазвитие	,782	
Активность	,717	
Понимание и принятие другого	,708	
Способность к рефлексии	,680	
Свобода выбора и ответственность за него		,950
Осознание уникальности		,615

Первый фактор позволяет объяснить 48 % дисперсии. Содержание фактора характеризует педагогов дополнительного образования, которые активны, склонны к саморазвитию, понимают и принимают другого и рефлексивны. Т.е. это люди, у которых больше всего проявляется педагогическая направленность в профессиональной деятельности. Этот тип наиболее релевантен задачам профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Второй фактор позволяет объяснить 16 % дисперсии. Содержание этого фактора описывает педагогов дополнительного образования, которые признают свою уникальность, осознают выбор и ответственность за него. Интер-характеристики самосознания выражены слабо: им в меньшей степени свойственна ориентация на другого человека, т.к. они не принимают другого, и не признают его уникальности. Вместе с тем эти педагоги лично связаны с уникальными направлениями детского творчества, трансляторами которых они являются. Для определения связей между интеллектуальным потенциалом и характеристиками субъектности данные были подвергнуты корреляционному анализу.

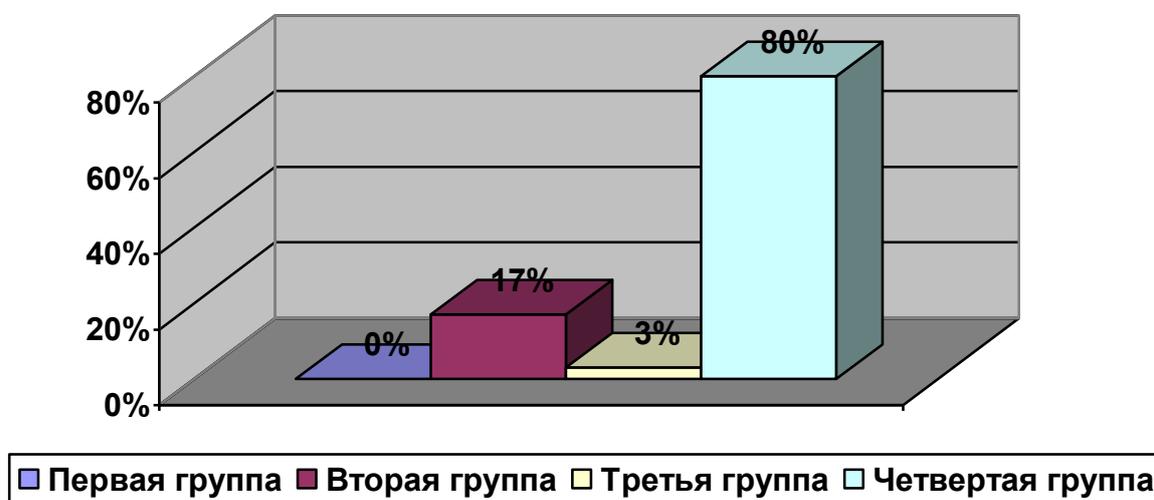
Анализ корреляций показал, что сильных, значимых корреляций между интеллектуальным потенциалом и характеристиками субъектности не существует. То есть, они не имеют между собой тесной связи и вероятно развиваются относительно независимо друг от друга. Однако их совместное присутствие и степень выраженности отражает уровень развития личности педагога дополнительного образования и необходимо для успешного выполнения педагогической деятельности. Недостаточное проявление (или, напротив, гипервыраженное проявление) того или иного компонента субъектности нарушает процесс развития личности. Например, при гипервыраженном значении компонента субъектности «Способность к рефлексии» у педагога дополнительного образования может блокироваться развитие активной деятельной позиции, низкие значения компонента «Осознание собственной уникальности» будут связаны со снижением ощущения ценности собственной личности.

Более низкие значения компонента «Осознание свободы выбора и ответственность за него» при высоких показателях активности в профессиональной деятельности приводят к анархическому безответственному поведению и т.д. Более низкие средние значения компонента «Осознание свободы выбора и ответственность за него» при высоких результатах активности в профессиональной деятельности приведут к активной деятельности, но неуверенности при принятии решений и нежеланию брать на себя ответственность за этот выбор.

Признание собственной уникальности, но отсутствие способности понимать и принимать другого человека при осуществлении профессиональной деятельности будут способствовать конфликтам, и как следствие, уходу учащихся из детских творческих объединений. Такой дисбаланс в развитии отдельных компонентов субъектности не позволяет говорить о развитии у педагогов дополнительного образования отношения к себе как к деятелю. Поэтому на следующем этапе нашего исследования на основе стандартных процедур математической статистики были выявлены две группы педагогов дополнительного образования: группа с оптимальной структурой субъектности (в которую вошли респонденты, у которых все компоненты субъектности выражены в оптимальной степени) и группа с неоптимальной структурой субъектности (в которую вошли респонденты, у которых хотя бы один компонент субъектности имел недостаточную или гипертрофированную выраженность).

Различные сочетания выраженности интеллектуальных составляющих и характеристик субъектности позволяют выделить четыре группы педагогов дополнительного образования: первая группа - педагоги дополнительного образования с высоким уровнем развития интеллектуального потенциала и оптимальной структурой субъектности; вторую группу составляют педагоги с высоким уровнем развития интеллектуального потенциала и неоптимальной структурой субъектности; третью группу составляют педагоги с низким уровнем развития интеллектуального потенциала и оптимальной структурой субъектности; четвертую группу составляют педагоги с низким уровнем развития интеллектуального потенциала и неоптимальной структурой субъектности.

Распределение педагогов по группам представлено ниже (см. рис.2).



**Рис. 2** Распределение педагогов по группам в зависимости от сочетания выраженности интеллектуальных характеристик и степенью оптимальности структуры субъектности

Первая группа в данной выборке не представлена.

Для педагогов второй группы (17 % от общей выборки) свойственна высокая интеллектуальная лабильность и высокий уровень базисного интеллекта. Большинство характеристик субъектности выражены слабо, а такая характеристика, как «осознание уникальности» выражена гипертрофированно.

Педагоги третьей группы (3 % от общей выборки) испытывают значительные затруднения при установлении причинно-следственных связей, выделении главного, им свойствен-

на низкая интеллектуальная лабильность и низкий уровень базисного интеллекта. Однако этим педагогам свойственна оптимальная структура субъектности.

Наиболее многочисленна четвертая группа (80% от общей выборки). Для педагогов этой группы свойственны значительные затруднения при установлении причинно-следственных связей, выделении главного, а также отмечена низкая интеллектуальная лабильность и низкий уровень базисного интеллекта, что существенно сказывается на эффективности осуществляемой ими педагогической деятельности. Характеристики субъектности выражены слабо, а структура субъектности неоптимальна.

Таким образом, все исследуемые педагоги дополнительного образования нуждаются в создании специальных психолого-педагогических условий для развития интеллектуального потенциала и характеристик субъектности, либо для развития одной из этих характеристик личности.

#### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате реализации образовательной программы у педагогов дополнительного образования экспериментальной группы значимо изменились показатели интеллектуального потенциала и характеристик субъектности. Произошедшие изменения были связаны с теми ограничениями, которые присутствовали у педагогов до проведения экспериментальной программы. Динамика развития компонентов интеллектуального потенциала и характеристик субъектности у педагогов контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце учебного года представлена в табл. 4.

**Таблица 4.**

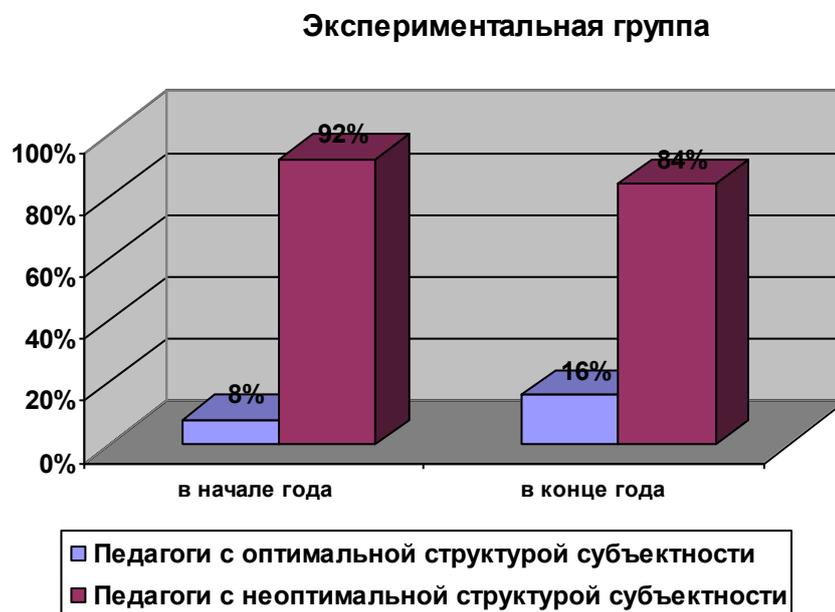
**Изменения выраженности интеллектуального потенциала и характеристик субъектности у педагогов дополнительного образования контрольной и экспериментальной группы в течение учебного года**

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	В начале учебного года (M±m)	В конце учебного года (M±m)	В начале учебного года (M±m)	В конце учебного года (M±m)
Интеллектуальная лабильность	8,9±2,11	6,2±1,49 (p < 0,05)	9,1±1,43	7,9±1,45
Базисный интеллект	25±3,13	27,5±3,19 (p < 0,05)	24,9±2,52	25,2±2,63
Активность	5,2±1,43	5,9±1,41 (p < 0,05)	4,5±1,13	4,5±1,23
Способность к рефлексии	5,2±1,29	5,8±1,30 (p < 0,05)	4,4±0,92	4,3±0,92

Свобода выбора и ответственность за него	6,1±1,36	6,5±1,26 (p < 0,05)	5,6±1,15	5,7±1,20
Осознание уникальности	6,0±1,74	6,5±1,84 (p < 0,05)	5,4±1,57	5,5±1,54
Понимание и принятие другого	6,9±1,70	7,4±1,82 (p < 0,05)	6,2±1,56	6,3±1,51
Саморазвитие	4,8±1,12	5,5±1,16 (p < 0,05)	4,4±0,98	4,4±1,01

У педагогов контрольной группы интеллектуальный потенциал развивался стихийно, а развития компонентов субъектности не отмечено.

Поскольку одной из задач нашей программы было развитие субъектности, мы сравнили соотношение педагогов дополнительного образования экспериментальной группы со сбалансированной и несбалансированной структурой субъектности. Анализ результатов исследования показал, что в результате реализации программы в экспериментальной группе до 16% (8% до реализации программы) возросло количество педагогов дополнительного образования с оптимальной структурой субъектности, данные представлены ниже (см. рис.3).



**Рис 3. Изменения характеристик структуры субъектности у педагогов дополнительного образования экспериментальной группы в течение учебного года**

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты послужили основанием для вывода о положительном эффекте образовательной программы «Развитие интеллектуального потенциала и субъектности педагога дополнительного образования средствами пси-

холого-педагогического проектирования». Данные свидетельствуют, что в процессе реализации программы создаются возможности, обеспечивающие содержательное взаимодействие педагогов друг с другом и руководителем экспериментальной программы на лекционных и тренинговых занятиях, что способствует оптимальному и эффективному развитию интеллектуального потенциала и субъектности педагога дополнительного образования. Программа, разработанная на основе психолого-педагогического проектирования, действует двухфокусно: при обучении психолого-педагогическому проектированию развиваются как интеллектуальный потенциал, так и характеристики субъектности педагога дополнительного образования.

## ВЫВОДЫ

1. Интеллектуальный потенциал педагога дополнительного образования представляет собой совокупность интеллектуальных характеристик, включающий в себя следующие компоненты: базисный интеллект и интеллектуальная лабильность. Субъектность педагога дополнительного образования - это интегративное свойство личности профессионала, свойство, отвечающее за формирование активной жизненной позиции, способность к разумной преобразовательной активности. Основными компонентами структуры субъектности педагога дополнительного образования являются следующие: «осознание собственной активность», «осознание способности к рефлексии», «свобода выбора и ответственность за него», «осознание уникальность субъекта», «понимание и принятие другого», «саморазвитие».

Интеллектуальный потенциал и субъектность являются профессионально значимыми характеристиками личности педагога дополнительного образования, однако их развитие происходит относительно независимо друг от друга.

2. Существуют различия выраженности интеллектуального потенциала и характеристик субъектности педагогов дополнительного образования и педагогов общеобразовательных школ. Причем интеллектуальный потенциал (базисный интеллект и интеллектуальная лабильность) у педагогов дополнительного образования значимо выше, чем у педагогов общеобразовательных школ, в то время как отношение педагога к себе как к деятелю и к ученику как к деятелю у педагогов дополнительного образования выражено меньше, чем у педагогов общеобразовательной школы.

3. Различные сочетания выраженности интеллектуального потенциала и компонентов субъектности позволяют выделить четыре группы педагогов дополнительного образования. Первая группа (педагоги дополнительного образования с высоким уровнем развития интеллектуального потенциала и оптимальной структурой субъектности) в данной выборке не представлена.

Для педагогов второй группы (17 % от общей выборки) свойственна высокая интеллектуальная лабильность и высокий уровень базисного интеллекта. Большинство характеристик субъектности выражены слабо, а такая характеристика, как «осознание уникальности» выражено гипертрофированно.

Педагоги третьей группы (3 % от общей выборки) испытывают значительные затруднения при установлении причинно-следственных связей, выделении главного, им свойственна низкая интеллектуальная лабильность и низкий уровень базисного интеллекта. Однако этим педагогов свойственна оптимальная структура субъектности.

Наиболее многочисленна четвертая группа (80% от общей выборки). Для педагогов этой группы свойственны значительные затруднения при установлении причинно-следственных связей, выделении главного, а также отмечена низкая интеллектуальная лабильность и низкий уровень базисного интеллекта, что существенно сказывается на эффективности осуществляемой ими педагогической деятельности. Характеристики субъектности выражены слабо, а структура субъектности неоптимальна.

4. Специально организованная образовательная программа с элементами тренинга по развитию интеллектуального потенциала и характеристик субъектности педагогов дополнительного образования включает в себя цикл лекционных и семинарских занятий. В основе программы лежит модель психолого-педагогического проектирования, которая включает в себя осознание и проектирование педагогами следующих компонентов деятельности: цели деятельности, особенностей субъекта деятельности, особенностей объекта деятельности, содержания, средств, характера взаимодействия с обучающимися, ожидаемого результата, а также взаимные связи между ними.

5. Программа, разработанная на основе психолого-педагогического проектирования, действует двухфокусно: при обучении психолого-педагогическому проектированию развиваются как интеллектуальный потенциал, так и оптимизируется структура субъектности.

Анализ результатов исследования показал, что в результате реализации программы в экспериментальной группе до 16 % (8% до реализации программы) возросло количество педагогов дополнительного образования с оптимальной структурой субъектности.

### *Библиографический список*

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьева – Л., 1969. – 282 с.
2. Анисимов, О.С. Основы общей и управленческой акмеологии [Текст] / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. М., 1995.
3. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности [Текст] // Человек в системе наук. - М., 1989. - С.426-434.
4. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебное пособие [Текст] / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар, 2000.
5. Берулава, Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика [Текст] / Г.А. Берулаева.- М. Педагогическое общество России, 2001.
6. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская.— Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.— 172 с.
7. Брушлинский, А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности [Текст] // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 28–40.
8. Варламова, Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека [Текст] // Журнал практического психолога. 1998. № 3. С.48.
9. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст] / С.Г. Вершловский – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
10. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика [Текст] / Е.Н. Волкова. – НГЦ, Н.Новгород, 1998., с.228
11. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина — М., 1993.
12. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба [Текст] // В кн.: Вопросы теории и практики. – М., 1991.
13. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования [Текст] / Е.С. Заир-Бек. – СПб.1995.
14. Захарова, А.В. Генезис самооценки [Текст] / А.В. Захарова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 1998. – 135 с.
15. Иванова, Л. В. Оптимизация профессиональной деятельности педагога системы дополнительного образования [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001
16. Киреева, Н.Н. Психологический портрет старшеклассника на пороге 21 века [Текст] /Н.Н. Киреева, О.К. Карпухина // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2001. С. 304-306.
17. Лаптева, О.И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании [Текст] / О.И. Лаптева: Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003
18. Ломов, Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений [Текст] // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989.

19. Макшанов, С.И. Психодиагностика способности к управлению людьми [Текст] //Актуальные проблемы практической психологии: Межвуз. сб. - С-Петербург, 1992. – 126 с.
20. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996.
21. Махотин, Д.А. Педагогическое проектирование учебных программ в образовательной области «Технология»: учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Махотин. – М., 2000.
22. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников. Избранные психологические труды [Текст] / Н.А. Менчинская – М., 1989.
23. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности [Текст] // Вопросы психологии. 1996. № 1.С. 5-19.
24. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
25. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования [Текст] Дисс. д-ра пед. наук. СПб., 1996.
26. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб., 2002. – 712 с.
27. Серёгина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога [Текст] / И.А. Серёгина: Дисс. ... канд. психол. наук. - М.,1999.
28. Татенко, В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы [Текст] // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 18-21.
29. Тирская, Е.А. Проектирование учебной деятельности старшеклассников в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст]/ Е.А. Тирская. – Диссертация ... канд. пед. наук. - Омск, 1999. – 151с.
30. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
31. Толстоухова, Н.С. Развитие акмеологической культуры педагога дополнительного образования [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2006.