ПАХАЛЬЯН ВИКТОР ЭДУАРДОВИЧ



Ведущий специалист Московской службы психологической помощи населению, профессор по кафедре практической психологии, кандидат психологических наук. Москва, Россия.

E-mail: vicp2007@yandex.ru

УДК 159.9-057.86

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Вопрос методологических оснований специфической профессиональной деятельности, направленной на оказание психологической помощи людям, по-прежнему актуален и является базовым для решения проблем подготовки и оценки квалификации практических психологов. Цель статьи — показать роль и место культурно-исторического подхода (КИП), как методологии процесса подготовки и оценки квалификации практических психологов. Приступая к анализу проблемы, исходной являлось предположение о том, что ключевые понятия КИП могут стать основой методологии подготовки и оценки квалификации практических психологов. Основным методом стал теоретический анализ положений КИП, материалов публикаций, посвященных темам, позволяющий рассматривать их как ресурс создания стратегии и тактики организации процесса подготовки и оценки квалификации практических психологов.

Ключевые слова: методологические основания психологической помощи, практическая психология, психологическая помощь, подготовка практических психологов, оценка квалификации практических психологов.

Victor E. Pakhalyan

Moscow Psychological Assistance Service for the Population. Moscow. Russia
E-mail: vicp2007@yandex.ru

THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AS A METHODOLOGY FOR TRAINING AND ASSESSING THE QUALIFICATIONS OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

The issue of the methodological foundations of specific professional activities aimed at providing psychological assistance to people remains relevant and is fundamental for solving the problems of training and assessing the qualifications of practical psychologists. The aim of the article is to demonstrate the role and place of the cultural-historical approach (CHA) as a methodology for the process of training and assessing the qualifications of practical psychologists. When starting to analyse the problem, the initial assumption was that the key concepts of the CHA could become the basis for the methodology of training and assessing the qualifications of practical psychologists. The main method was a theoretical analysis of the provisions of the CHA and materials from publications devoted to the topics, which allows them to be considered as a resource for developing strategies and tactics for organizing the process of training and assessing the qualifications of practical psychologists.

Keywords: methodological foundations of psychological assistance, practical psychology, psychological assistance, training of practical psychologists, assessment.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-100-109

© В. Э. Пахальян 2026

Материалы публикаций в профессиональной периодике, монографиях и сборниках статей по педагогике, психологии, социологии высшей школы дают картину пестрой «методологической разноголосицы» в обсуждении вопросов подготовки специалистов «помогающих профессий». Их анализ показывает недостаточность проработанности проблем научного обоснования в целом методологии построения современного высшего гуманитарного образования, определения его целей, обоснования методов и организационных, технологических оснований деятельности институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов в этой сфере. Существующая проблема хорошо отражена в вопросе, который поставил А. А. Мелик-Пашаев в одном из недавних выступлений по теме «Гуманитарное знание: трудности, критерии, перспективы»». Касаясь темы предмета психологии, он пишет: «...сам предмет психологии и точных наук, естественных наук глубоко различен. Может ли быть метод одинаковым? Могут ли быть критерии те же самые, если предмет принципиально различается?» [Мелик-Пашаев 2026].

Очевидно, что острый дефицит научных обоснований стратегии и тактики в области подготовки специалистов существует в целом области «помогающих профессий», а практических психологов — в частности. Поэтому проблема методологических оснований такой специфической профессиональной деятельности, которая направлена на оказание психологической помощи людям актуальна уже не первый десяток лет и является базовой для решения конкретных задач подготовки и оценки квалификации практических психологов.[1] Это касается всех этапов становления специалиста: и профориентации, и базового обучения, и повышения квалификации/переподготовки, а также и последующей оценки квалификации/аттестации.

В данном случае, контекст темы дает возможность обратить внимание на ряд положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его последователей, которые имеют важнейшее методологическое значение для решения выделенной проблемы. Для дальнейшего обсуждения выделим в этих положениях такие понятия как: «психологические орудия», «удвоение поведения», «социальная ситуация развития», «личностные новообразования», «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», «самосознание человека».

По поводу первого Л. С. Выготский писал: «В поведении человека встречается... ряд искусственных приспособлений, направленных на овладение собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... условно названы психологическими орудиями» [Выготский 1982а: 103]. В нашем обсуждении здесь важно следующее:

1) рассматривая «искусственные приспособления» как элементы культуры, он выделяет тот факт, что они изначально повернутые «вовне», к партнеру, но затем оборачиваются «на себя», т.е. становятся средствами управления собственными психическими процессами;
2) а далее они «вращиваются внутрь», т.е. психическая функция опосредствуется «изнутри». Как следствие — отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве.

[1] См.: [Бычкова, Кузнецова 2026; Вачков 2007; Гаттарова, Пакшина 2020; Забродин, Пахальян 2020; Иванников 2006; Князева, Семенова 2014; Краснорядцева 2004; Лукьянченко 2023; Пахальян 2011; Пахальян 2018; Худякова, Мосина 2014].

Данная идея позволяет не только выстраивать соответствующею ее содержанию стратегию и тактику подготовки практических психологов, определять условия этого процесса, но и определять выбор методических средств, с помощью которых может быть достигнут качественный результат.

Еще в 1925 году в работе «Сознание как проблема психологии поведения» Лев Семенович Выготский пишет: «... сознания... как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения, как это и говорится применительно к труду в словах, взятых эпиграфом» |Выготский 1982б: 98]. Опираясь на эту идею, мы понимаем, что «удвоение опыта», как следствие способности человека создавать стимулы, регулирующие его поведение, не только дает использовать данный ресурс при организации работы по подготовке практических психологов, развивая данную способность в процессе отработки специфических навыков профессионального поведения, но ее содержание позволяет также определять «маркеры» процесса профессионального становления того, кто планирует оказывать психологическую помощь людям.

Далее обратимся к сформулированной Л. С. Выготским идее «социальной ситуации развития»: «... системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью как “исходного момента” для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [Выготский 1984: 258–259].

Опираясь на это понятие, мы можем выделить своеобразие этапа вузовского обучения. В частности, обратим внимание на то, что в ситуации вузовского обучения личность находится в условиях «учебно-профессиональной деятельности», которая качественно отличается от освоенной ребенком в школе учебной деятельности. Здесь сделаем небольшое отступление и обратим внимание на то, что связывает/разделяет понятия «социальная ситуация развития» и «ведущая деятельность». Развивая идею, высказанную Л. С. Выготским при анализе игры, А. Н. Леонтьев писал: «... ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии его развития» [Леонтьев 1983: 286]. При этом он обращал внимание на следующее:

«Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную» [Леонтьев 1983: 285][2]

Если транспонировать вышеприведенные мысли в условия развития личности в период/условиях вузовского обучения, то здесь принципиально важно выделить следующее:

[2] Позже А. Г. Асмолов напишет: «Деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет». И далее: «ведущие деятельности не даны ему (подростку — *А. П.*), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» [Асмолов 1984: 58].

1) деятельность, в которую на этом этапе включается личность, уже *не является обязательным элементом* (в отличие от школьного этапа). Кроме того, очень важно для понимания качественных отличий, что в ней появляется обязательная процедура предварительного отбора, «допуска». Как следствие здесь мы имеем и внутренние условия, качественно отличающиеся от предыдущего этапа развития;

2) в отличие от предыдущих условий обучения, и обучающийся, и его наставник при вузовском обучении имеют совершенно иные социальные статусы. Обучающийся чаще всего уже совершеннолетний, находящийся в условиях свободного, добровольного выбора продолжения дальнейшего жизненного пути. Помогающий ему в этом — преподаватель Вуза, функции которого качественно отличаются от функций учителя школы. Если воспользоваться терминологией культурно-исторического подхода, то можно сказать, что у того, кто решил продолжить свое развитие в условиях вузовского обучения, качественно иная «внутренняя позиция» личности [Божович и др. 1951]. Ее своеобразие заключается в появлении нового отношения к специфичной, качественно иной окружающей среде. Это отношение можно в самом общем виде считать следствием сплава познавательной потребности, интереса к данной области, сфере деятельности и потребности в общении с теми, кто компетентен в ней.

Отметим, что процессуально становления этой позиции в условиях традиционных подходов к вузовскому обучению мало чем отличается от того, что происходит с ребенком, впервые осваивающем новую для него «учебную деятельность». В частности, на первых этапах вхождения в учебно-профессиональную деятельность человек, опираясь на опыт массового традиционного обучения, придерживается позиции «обучаемого», предпочитает быть управляемым. По мере освоения новой роли, новых условий, обучающийся стремится к «равенству» позиций или даже «превосходству», т.е. к роли «обучающего» или «специалиста». В этом смысле мы можем рассматривать «внутреннюю позицию личности» как один из результатов ее развития на том или ином этапе и как один из критериев готовности личности к переходу на следующий уровень, к той или иной новой деятельности и т.п. Понятно, что ее формирование не заканчивается после перехода, а продолжается внутри осваиваемой деятельности.

В таком контексте понятно: на этом этапе жизни мы можем только условно называть «ведущей» для человека, его развития «учебно-профессиональную деятельность», т.к. изначально понятно, что в системе отношений между личностью и действительностью она может занимать (а может и не занимать) одно из ведущих мест. Условность, в частности, связана с тем, что при этом никуда не исчезает и не теряет своей значимости «ведущая» роль того же общения (со сверстниками, взрослыми и т.п.).

Еще одно важное для обсуждения выделенной темы понятие, которое мы встречаем у Л. С. Выготского и его последователей, — «личностные новообразования», содержание которого рассматривается как качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу того или иного этапа развития человека в определенной «социальной ситуации развития», которая обусловливает и динамику самого хода развития, и их появление. В наше время, решая задачу определения психологического содержания возрастных

кризисов и стабильных возрастов, К. Н. Поливанова показала: а) содержанием кризисов является превращение возрастного новообразования в субъектную способность — субъективизацию; б) возрастные кризисы развертываются поэтапно: от открытия ребенком идеальной формы следующей возрастной ступени, через конфликт между желаемым и возможным, к созданию новой социальной ситуации развития [Поливанова 2000].

Когда мы обращаем внимание на принципиально иную «социальную ситуацию развития» (на качественное отличие вузовского обучения от школьного), то не можем не выделить то, что является своеобразным результатом развития в этих условиях — «новообразования» личности. Е. Е. Кравцова пишет «...построения подлинной психологии развития означает в первую очередь понимание специфики возраста через призму возрастных психологических новообразований» [Кравцова 2005: 89]. Освоение учебно-профессиональной деятельности, развитие в этой социальной ситуации развития предполагает к ее окончанию появление «новообразований», выражающихся, прежде всего, в особенностях самовосприятия и отношений к самому себе. Анализ публикаций по проблематике особенностей развития на этом этапе жизни показал, что в отечественных исследованиях в таком аспекте данный вопрос в последние десятилетия практически специально не рассматривался. Исключение составляют лишь несколько исследований [Соколова 1997; Дзугкоева 1999; Росина 2012 и др.].

Опираясь на выделенное выше понимание сущности термина «новообразование», специфику его проявления на этапе вузовского обучения, мы можем предполагать (связывая результат с тем или иным уровнем высшего образования), что в качестве такового выступают как те требования к личности, которые отражены во ФГОС, так и те, которые выделены в стандартах профессиональной деятельности. Однако внимательное прочтение этих документов показывает, что перечисленные здесь характеристики вряд ли можно категорично отнести к «личностными новообразованиями» именно этого этапа развития, тем более — к личностно-профессиональным новообразованиям. Как следствие — требуется методологическая проработка вопроса о содержательном соответствии требований к личности будущего практического психолога, которые отражены во ФГОС, в стандартах профессиональной деятельности на предмет их согласованности с содержанием предмета практической психологии [Забродин, Пахальян 2020].

Еще один методологический аспект связан с пониманием термина «сознание/самосознание». Рассматривая его генез в своей работе «Педология подростка», Л. С. Выготский отмечает, что оно существенно расширяет ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других людей. [Выготский 1984: 238]. Это положение особенно важно для решения вопроса о критериях определения образовательных результатов, связанных со спецификой работы практического психолога. Связывая его с содержанием понятий «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», мы получаем новую возможность понимания становления такой системной характеристики самосознания личности как «Я». В контексте содержания упомянутых выше понятий, оно выступает не как нечто застывшее, неживое, а как динамичное, имеющие собственное не замкнутое пространство развития. Проводя

аналогию с выделенными выше понятиями теории Л.С. Выготского, мы можем в построении методологии подготовки практических психологов использовать термин «Я-актуальное», включив в его содержание тех характеристик личности, которые отражают ее нынешней внутренний ресурс и его проявления во взаимодействии с окружающим человека миром. В данном контексте мы говорим о той внутренней составляющей сегодняшней жизни человека («здесь и теперь»), которая относительно постоянно проявляет себя в разнообразных ситуациях его деятельности и общения. Аналогии можно выделить и понятие «Я-перспективное», рассматривая его как то, что есть в личности как потенциал и как то, что могло бы быть (завтра, через месяц, через год и т.п.), если бы человек с помощью другого (например, наставника) стал преодолевать, расширять, изменять, развивать внутренний ресурс своего «Я-актуального».

Важно понимать, что в фокусе внимания находится некий континуум внутреннего мира человека, целостное пространство «Я», предполагающие не только полюса, но и промежуточные составляющие, структурные компоненты, их постоянное взаимодействие и взаимовлияние.

«Я-актуальное» рассматривается как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некую устойчивую картину той психологической реальности, в которой живет человек.

«Я-перспективное» — как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некий потенциал психологической реальности, т.е. того, что у человека может быть реализовано при определенных условиях.

В то же время важно отметить, что полимодальность этих аспектов «Я» предполагает одновременное проживание, переживание и актуализацию в настоящем субмодальностей, включенных в три основных сферы внутреннего мира личности — когнитивную, аффективную и регулятивную. Между «Я-актуальным» и «Я-перспективным» нет границы, а если и есть условное разделение, то оно достаточно подвижно и может меняться в каждый момент жизни. Здесь могут быть и различные промежуточные переменные «Я». Например, «Я-отраженное» [Васина 2006: 45–50].

Развитие личности, тем более будущего практического психолога, предполагает наличие определенной иерархии профессиональных мотивов и сформированной способности к их сознательному соподчинению [Божович 2008]. Одним из условий профессионального становления является постоянный диалог, позволяющий отражать и оценивать актуальное с позиции перспектив, а также перспективное с позиций актуального. Те или иные характеристики такого диалога (например: «активность/пассивность», «конструктивность/деструктивность» и т.п.) могут служить критериями психологической зрелости и психологического здоровья личности тех, кто выбрал профессиональный путь в качестве практического психолога. Все это позволяет говорить о том, что они являются специфическими *маркерами динамики психологической зрелости, личностно-профессионального роста* — **показателями психологической готовности оказывать помощь людям**.

Обобщая все ранее обсуждаемое, можно констатировать, что идеи КИП вполне инструментальны, и, как показывает практика психологической помощи людям, а также опыт подготовки специалистов, могут быть достаточно

надежной основой организации, выбора стратегии и тактики, а также наполнения содержания процесса профессиональной подготовки практических психологов и выбора методического инструментария обучающими. В то же время они могут определять выбор критериев оценки уровня профессиональной зрелости будущего специалиста на каждом этапе его становления (от «готовности к обучению» до оценки уровня той или иной квалификации специалиста).

Литература

Асмолов 1984 — *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

Божович 2008 — *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.; СПб.: Питер, 2008.

Божович и др. 1951 — *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 29–104.

Бычкова, Кузнецова 2026 — *Бычкова В. И., Кузнецова А. С.* Профессиографическое исследование трудовой деятельности психологов-консультантов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2026. Т. 49. № 1. С. 146–172.

Васина 2006 — *Васина Е. Н.* Отраженное «Я» и новый прием самосознания у детей // Журнал прикладной психологии. 2006. № 5. С. 45–50.

Вачков 2007 — *Вачков И. В.* Некоторые проблемы подготовки практических психологов // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 102–106.

Выготский 1982а — *Выготский Л. С.* Инструментальный метод в психологии // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Выготский 1982б — *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Выготский 1984 — Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Просвещение, 1984.

Гаттарова, Пакшина 2020 — *Гаттарова Л. Х., Пакшина А. В.* Проблема подготовки практических психологов // Вестник науки. 2020. Т. 2. № 4 (25). С. 8–10.

Дзугкоева 1999 — *Дзугкоева М. Г.* Психические новообразования студенческого возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Забродин, Пахальян 2020 — *Забродин Ю. М., Пахальян В. Э.* Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20.

Иванников 2006 — *Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48–52.

Князева, Семенова 2014 — *Князева Т. Н., Семенова Л. Э.* Профессиональная подготовка практического психолога: проблемы и варианты решения // Наука и мир. 2014. № 5-3 (9). С. 92–95.

Кравцова 2005 — *Кравцова Е. Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–94.

Краснорядцева 2004 — *Краснорядцева О. М.* Современные методологические и методические проблемы профессиональной подготовки преподавателя психологии // Сибирский психологический журнал. 2004. № 20. С. 109–111.

Леонтьев 1983 — *Леонтьев А. Н*. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.

Лукьянченко 2023 — *Лукьянченко Н. В*. Социально-психологические аспекты подготовки практических психологов образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 3. С. 528–536.

Мелик-Пашаев 2026 — *Мелик-Пашаев А. А*. Гуманитарное знание: трудности, критерии, перспективы // https://www.psy.su/feed/13661/?utm_source=tg&utm_medium=social&utm_campaign=1 (дата обращения 20.10.2026).

Пахальян 2011 — *Пахальян В. Э*. Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 106–113.

Пахальян 2018 — *Пахальян В. Э*. Психодидактика подготовки практических психологов. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018.

Поливанова 2000 — *Поливанова К. Н*. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000.

Росина 2012 — *Росина Н. Л*. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2012.

Соколова 1997 — *Соколова И. Ю*. Психологические основы технологий подготовки специалистов в техническом вузе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 1997.

Худякова, Мосина 2014 — *Худякова Т. Л., Мосина А. Н*. Модель профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России // Вестник ВГУ. 2014. № 2. С. 105–108.

References

Asmolov 1984 — Asmolov A. G. Personality as a Subject of Psychological Research. Moscow, 1984. (In Russian).

Bozhovich — Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. Moscow, St. Petersburg: Peter. 2008. (In Russian).

Bozhovich et al. 1951 — Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. The development of learning motives among Soviet schoolchildren // Izvestiya APN RSFSR. Issue 36. 1951. P. 29–104. (In Russian).

Bychkova, Kuznetsova 2026 — Bychkova V. I., Kuznetsova A. S. A Professiographic Study of the Work Activity of Counseling Psychologists // Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology. 2026. Vol. 49. No. 1. P. 146–172. (In Russian).

Dzugkoeva 1999 — Dzugkoeva M. G. Psychological Neoformations of Student Age: Candidate of Psychological Sciences Dissertation. Moscow, 1999. (In Russian).

Gattarova, Pakshina 2020 — Gattarova L. Kh., Pakshina A. V. The Problem of Training Practicing Psychologists // Bulletin of Science. 2020. No. 4 (25). Vol. 2. P. 8–10. (In Russian).

Ivannikov 2006 — Ivannikov V. A. Problems of Training Psychologists // Issues in Psychology. 2006. No. 1. P. 48–52. (In Russian).

Khudyakova, Mosina 2014 — Khudyakova T. L., Mosina A. N. A Model of Professional Training of Psychologists at the Present Stage of Modernization of Higher Professional Education in Russia // VSU Bulletin. 2014. No. 2. P. 105–108. (In Russian).

Knyazeva, Semenova 2014 — Knyazeva T. N., Semenova L. E. Professional Training of the Practicing Psychologist: Problems and Solutions // Science and the World. 2014. No. 5-3 (9). P. 92–95. (In Russian).

Krasnoryadtseva 2004 — Krasnoryadtseva O. M. Contemporary Methodological and Methodical Problems of Professional Training of Psychology Teachers // Siberian Psychological Journal. 2004. No. 20. P. 109–111. (In Russian).

Kravtsova 2005 — Kravtsova E. E. The concept of age-related psychological new formations in modern developmental psychology // Cultural-Historical Psychology. 2005. No. 2. P. 87–94. (In Russian).

Leontiev 1983 — Leontiev A. N. Selected psychology. proc.: In 2. vol. Vol. 1. M.: Pedagogika. 1983. (In Russian).

Lukyanchenko 2023 — Lukyanchenko N. V. Socio-Psychological Aspects of Training Practicing Educational Psychologists at University // Professional Education in the Modern World. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 528–536. (In Russian).

Melik-Pashaev 2026 — Melik-Pashaev A. A. Humanitarian Knowledge: Difficulties, Criteria, Prospects // https://www.psy.su/feed/13661/?utm_source=tg&utm_medium=social&utm_campaign=1 (accessed 20.10.2026). (In Russian).

Pakhalyan 2011 — Pakhalyan V. E. Problems of Professional Education in the Sphere of «Helping Professions» in the Context of the Ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers // Cultural-Historical Psychology. 2011. No. 2. P. 106–113. (In Russian).

Pakhalyan 2018 — Pakhalyan V. E. Psychodidactics of Training Practicing Psychologists. Saratov: IPR Media, 2018. (In Russian).

Polivanova 2000 — Polivanova K. N. Psychology of Age Crises. Moscow: Academia, 2000. (In Russian).

Rosina 2012 — Rosina N. L. An Integrative Psychological System for Developing Professional Learning Capacity in Psychology Students at University. Abstract of Doctoral Dissertation in Psychology. Nizhny Novgorod, 2012. (In Russian).

Sokolova 1997 — Sokolova I. Yu. Psychological Foundations of Technologies for Training Specialists at a Technical University. Abstract of Doctoral Dissertation in Psychology. Tomsk, 1997.

Vachkov 2007 — Vachkov I. V. Some Problems in the Training of Practicing Psychologists // National Psychological Journal. 2007. No. 1 (2). P. 102–106. (In Russian).

Vasina 2006 — Vasina E. N. The Reflected «Self» and a New Technique of Self-Awareness in Children // Journal of Applied Psychology. 2006. No. 5. P. 45–50. (In Russian).

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. Instrumental method in psychology // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Pedology of the Adolescent // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Prosveshchenie, 1984. (In Russian).

Zabrodin, Pakhalyan 2020 — Zabrodin Yu. M., Pakhalyan V. E. Methodological problems of practical psychology and issues related to ensuring the quality of an educational psychologist's work // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2020. No. 4. P. 9–20. (In Russian).