

## Психологические науки

УДК 159.9+37.0(075)

# ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ

**Е.Е. Васюкова**, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия), e-mail: katevass@yandex.ru

**Аннотация.** Проблема профессиональной подготовки психологов рассмотрена в статье в контексте проблем сущности мастерства и его приобретения. Сформулированы принципы подготовки психологов: комплексное развитие студента, диалогичность в обучении, систематический конструктивный контроль. Описан опыт реализации этих принципов в процессе преподавания фундаментальных разделов общей психологии «Память и внимание», «Мышление и речь», значимых для профессионального развития психологов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка психолога, эксперт, детерминанты мастерства, способности, развитие, обучение, творчество, общение, диалог

## PRINCIPLES AND METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

**E.E. Vasyukova**, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

**Abstract.** A problem of the psychologist's professional preparation is seen in this article in the context of the problems of the skill's nature and the skill's acquisition. The principles of the psychologist preparation are formulated. It is the principles of the student's complex development, dialog in the education and systematic constructive control. The experience of the realization of

these principles in the process of the teaching of the fundamental courses of the general psychology (“Memory and Attention”, “Thinking and Speaking”), important for the psychologists’ professional development, is described.

**Keywords:** psychologist’s professional preparation, expert, determinants of expertise, capacity, development, education, creativity, communication, dialog

В 21 веке в условиях роста сложности профессиональных задач, встающих перед человеком, и конкуренции на рынке труда повышаются также и требования к профессиональной подготовке специалиста. Демографические проблемы (сокращение рождаемости, повышение процента людей пенсионного возраста) поднимают вопросы о механизмах пролонгации периода оптимального функционирования профессионала. Т.е. в настоящее время резко возрастает значение решения проблем профессионального развития с точки зрения поиска закономерностей прохождения пути к высшим достижениям человека (А.С. Седунова, 2007) и сохранения мастерства с возрастом (Н. Чарнесс, 2005; 2006) [16].

С точки зрения Е.П. Кринчик (2008)<sup>1</sup>, уже в 60-70 е годы 20 века была осознанна необходимость в новых компетенциях профессионала, таких как:

- способность к самостоятельному непрерывному профессиональному образованию,
- способность принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях,
- способность к оптимальному общению в условиях коллективного профессионального взаимодействия.

В ряде работ критикуется традиционная система профессионального обучения в вузе (См.: Е.П. Кринчик, 2008). Традиционное обучение рассматривается как школа памяти. К его недостаткам относятся: пассивность учащегося, стимулирование в нем

---

<sup>1</sup> Кринчик Е.П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке психологов // Психология в ВУЗе. 2008. № 6. С. 73.

лишь мотива достижения при блокировании познавательной мотивации и ее трансформации в профессиональную мотивацию, дефицит диалога между участниками учебного процесса, исключение принципа индивидуализации обучения; форма контроля, вызывающая в учащемся страх и стрессовое состояние.

Выделяются, по Е.П. Кринчик, три типа отношения к традиционному профессиональному обучению в вузе: отрицательное (К. Роджерс), толерантное отношение (С.Д. Смирнов) и промежуточная позиция (А.А. Вербицкий). Все авторы, с нашей точки зрения, ратуют за активность учащегося, но допускают ее в разной лишь степени.

Обсуждение проблемы активных форм обучения, как показала Е.П. Кринчик, имеет давнюю историю. Так еще в школе Конфуция были сформулированы многие принципы и постулаты современной гуманистической концепции обучения: уважение к ученикам, принятие их такими, какие они есть, собственный пример, терпимость, единство учения и жизни, равенство всех людей как учеников, отказ от принуждения. Задача учителя – обучить ученика умению самостоятельно ставить вопросы и искать на них ответы, открывать новую перспективу размышлениям ученика.

Ряд ценных мыслей о том, как готовить психологов высказал О.К. Тихомиров, выражая свое отношение к идее создания психологических факультетов, курсов и ускоренной подготовки психологов, в том числе для системы образования (Как готовить психологов? Интервью с О.К. Тихомировым. Видеофильм. 2005). О.К. Тихомиров отметил, что идея подготовки практических психологов актуальна, т.к. много психологических проблем в жизни, больше, чем специалистов, способных их решать. Однако не целесообразно делить психологов на теоретиков и практиков. Психолог-практик также должен быть исследователем. Работа практического психолога даже труднее, чем у исследователя. Со сложными, нестандартными, запутанными ситуациями сталкиваемся в практике. Задачу нужно решать, творческое, нестандартное мышление должны демонстрировать психологи-практики. О.К. Тихомиров сделал акцент на усилении теоретической подготовки психологов-практиков и указал планку требовательности к психологу-практику:

а) умение выделять конкретную практическую задачу, на решение которой будут направлены его усилия;

б) отклик на реальный социальный заказ;

в) чтоб было проведено прикладное исследование с использованием адекватных методов, получены результаты и сформулированы рекомендации, адресованные практикам;

г) готовность идти дальше, видеть перспективу.

О.К. Тихомиров также подчеркнул, что идея ускоренной подготовки высококвалифицированных кадров – российская проблема. Подготовка практических психологов требует не менее двух лет. Затронут и такой важный аспект, имеющий практическое и исследовательское значение, как восприятие психологами разных стран друг друга. Мы копируем чужие исследования, разработки. Нас воспринимают как самобытную страну со своей культурой и традициями в области психологии. Выготский популярен в западной литературе. Нельзя забывать о собственных традициях. Достоевский, Толстой – писатели – психологи, которых сложности человеческой души интересовали в противовес механистическому подходу сортировки людей на группы.

Е.П. Кринчик анализирует проблемы профессиональной подготовки и профессионального становления студентов в процессе обучения на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, в частности, место и роль активных форм обучения в системе высшего профессионального образования психологов.

«Болевой точкой» факультетской педагогики признается острый дефицит активных форм обучения и связанный с ним дефицит приобретаемого студентами опыта применения теоретических знаний к решению профессиональных задач. Демонстрационный практикум частично восполняет этот дефицит. Этот курс формирует имплицитные представления студентов о деятельности психолога и его профессионально важных качествах (ПВК) и работает на построение и развитие психолога в студенте, что выступает неформальным эффектом обучения. К ПВК психологов (исследователей, практиков) студенты относят внимание, умение рассуждать, наблюдать, думать, работать с большим количеством информации, открытость и готовность к общению

и контакту с людьми, положительный настрой по отношению к ним, способность понимать, оптимистичность.

Давая отзывы о демонстрационном практикуме, студенты отмечали необходимость обратной связи и индивидуального подхода к каждому.

Е.П. Кринчик подчеркивает методические достоинства курсов актерского и режиссерского мастерства в системе театральной подготовки как оптимальной модели профессиональной подготовки специалиста в вузе. Процесс обучения на курсах актерского и режиссерского мастерства – система последовательных творческих заданий-задач, в ходе выполнения которых студенты путем специальных тренировок развивают в себе необходимые профессионально важные качества, осваивают профессиональные навыки и умения и обретают опыт их применения к практическому решению определенных профессиональных задач.

Хорошей моделью профессиональной подготовки специалиста в вузе может быть и модель приобретения шахматного мастерства. Шахматная игра представляет собой «частный случай процессов выбора конкретного практического действия в конкретной ситуации на основе изучения особенностей этой ситуации. Практически этот процесс включен во все виды человеческой деятельности» (О.К. Тихомиров, 1967, с. 176) [11], в том числе и в профессиональную деятельность психолога. Шахматы – та область, где возможна объективная оценка уровня мастерства благодаря международной рейтинговой системе. Шахматный рейтинг (коэффициент ЭЛО) – это числовой показатель достижений шахматиста, меняющийся в зависимости от его результатов в соревнованиях. Природа шахматного мастерства осмысливается с момента возникновения научной психологии, а с 80-х годов прошлого века в целях создания экспертных систем на шахматной модели сравниваются особенности знаний и познавательных процессов экспертов и новичков (Величковский, 2006) [3].

Цель нашей работы – представить один из подходов к совершенствованию процесса обучения психологов.

Задачи работы – рассмотреть проблему профессиональной подготовки психологов в контексте проблем сущности мастерства и

закономерностей его приобретения и сохранения, выделить принципы подготовки психологов и описать некоторые соответствующие этим принципам методические приемы обучения, используемые в семинарских занятиях по ряду фундаментальных разделов общей психологии.

### **Принципы подготовки психологов Природа мастерства: особенности его приобретения и сохранения**

Анализ различий экспертов и новичков в разных областях (шахматы, чтение, жонглирование, медицинская диагностика и др.) позволил выделить ключевые характеристики экспертов и показать, что они не просто больше знают, но более чувствительны к релевантным характеристикам ситуации. Решение задач экспертами обнаруживает значительную гибкость, умение рассматривать несколько альтернативных интерпретаций. Развитие экспертизы происходит сразу на нескольких уровнях организации: от перцептивных автоматизмов до метакогнитивных стратегий (варьирование, понимание и др.). Для экспертов характерны умеренно абстрактные концептуальные репрезентации. Таким схематическим знанием оказывается проще манипулировать — концептуальные схемы средней абстрактности облегчают вывод по аналогии и перенос решения из одной предметной области в другую (Величковский, 2006) [3].

Наши исследования шахматного мастерства (Васюкова, 2009а, б) [1; 2] также показали, что экспертизу нельзя связывать лишь с одним уровнем протекания познавательных процессов – низшим (восприятие, память, распознавание конфигураций) либо высшим (мышление, логика, решение задач, принятие решений, творчество, человеческий интеллект) в терминологии Р.Л. Солсо (1988), вербализованным или невербализованным, в терминологии О.К. Тихомирова (1984). В представлениях самих шахматистов-экспертов (международных мастеров и гроссмейстеров) о сущности мастерства хотя и представлена тенденция сводить мастерство к знаниям, что характерно для ранних работ по исследованию экспертизы (де Гроот, Гобе и Саймон, Эриксон и Кинч) (см. Величковский, 2006; Эриксон, Чарнесс, Фелтович, Хофман,

2006, с. 232—233), однако отражена и сложная, многоуровневая природа мастерства, связанного с искусством защиты, импровизацией в незнакомых ситуациях, озарением за доской, интуицией (Васюкова, 2009б) [2].

Н. Чарнесс, Р. Крампе, У. Майер (1996) выдвинули факторную модель приобретения шахматного мастерства, в которой внешние (социальные и информационные) факторы и внутренние мотивационно-личностные факторы через посредство практики воздействуют на когнитивную систему (совокупность «программного обеспечения» и «железа»), что и приводит к мастерскому исполнению. При этом связи между практикой и когнитивной системой и внутри двух блоков когнитивной системы – взаимные. Т.е. этими авторами детерминанты мастерства исследуются широко, с выходом на влияние социокультурных (родительская/супружеская поддержка, тренеры, культурная поддержка, каналы распространения информации), мотивационных (интроверсия-экстраверсия) и когнитивных факторов (база данных, процессы решения проблем, способность рабочей памяти, скорость процесса, темп обучения), с подчеркиванием роли практики (и особенно некоторых ее видов, таких как серьезный самостоятельный анализ, который значим не только для приобретения, но и сохранения мастерства с возрастом). В данных исследованиях роль тренера в шахматном мастерстве осталась не до конца выясненной [16].

В дипломном исследовании Е.В. Курочкиной<sup>2</sup>, выполненном под нашим руководством, изучалось влияние непосредственного общения со значимым другим на творчество (на модели шахмат). Изучение 30 профессиональных шахматистов в возрасте 20-40 лет проводилось с помощью методов интервью, экспертных оценок, методики выявления и ранжирования лиц коммуникативного круга, методики «Анализ межличностных связей» и модифицированной от нее методики «Анализ взаимосвязей параметров общения», методики «Портрет идеального партнера по общению». Были сделаны следующие выводы.

---

<sup>2</sup> Курочкина Е.В. Влияние непосредственного общения со значимым другим на творчество шахматиста. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ. М., 1997.

1. В общении, которое стимулирует и развивает творчество шахматиста, преобладают авторитарные компоненты.

2. В системе межличностного общения шахматистов и их партнеров по общению, которые оказывают стимулирующее влияние на шахматное творчество, имеют место следующие параметры авторитарного общения: партнер по общению бывает недоволен шахматистом, в меру строгий, влияет на его мнение, говорит о его недостатках, иногда ругает его, контролирует его время, критикует его поведение, направляет его, настойчивый, организует занятия шахматиста, помнит его ошибки, пытается руководить им, спорит с ним, требовательный.

3. Авторитарное общение проявляется в форме диалога. Поэтому наиболее уместно говорить о направляющем диалоге, когда партнер по общению стимулирует творчество, не навязывая свое мнение в открытой, грубой форме.

4. Партнер по общению, проявляя заботу о шахматисте, одновременно влияет на его творчество.

5. Наряду с авторитарным типом общения на творчество шахматиста также влияет близость партнера по общению. Для обозначения этой позиции партнера по общению целесообразно ввести термин «близкий человек». Параметры, характеризующие «близкого человека»: понимание, верность, откровенность, способность поддерживать, оберегать, предостерегать от неудач.

6. Наиболее значимые характеристики идеального партнера по общению, оказывающего стимулирующее влияние на творчество шахматиста: требовательность, способность понять, оптимистичность, общительность и строгость.

Основной вывод работы состоит в том, что авторитарный тип общения, выраженный в форме диалога, оказывает положительное влияние на процесс творчества шахматиста. Если партнер по общению, использующий авторитарные компоненты, является «близким человеком», то возможно достижение максимального положительного влияния. Авторитарное общение в форме диалога, которое по сути можно назвать «направляющим диалогом», создает максимально благоприятные условия для развития творчества. Условия полной



свободы воли скорее нужны гениям, для которых задаваемые «направляющим диалогом» пути развития творчества не являются необходимыми.

### **Профессионально важные качества психолога**

Применительно к профессии психолога, в частности психолога образования, также предпринимаются попытки создания моделей, построения профессиограмм или же выделения противопоказаний для работы в качестве психолога (Психолог..., 2007) [10].

Модель профессионально важных качеств (ПВК) педагога-психолога, разработанная В.К. Шаяхметовой на основе модели ПВК руководителя (В.И. Долгова, П.Т. Долгов) с опорой на структуру социально-психологической установки (Э.С. Чугунова) включает несколько компонентов: эмоциональный, гностический (когнитивный), коммуникативный, мотивационный, рефлексивный, практический (В.К. Шаяхметова, 2007). В эмоциональный компонент входят эмпатия и эмоциональная устойчивость; в коммуникативный — коммуникативность и лидерство; в когнитивный — знания, умения и навыки в основных направлениях деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, общая культура; в мотивационный — стремление к профессиональному росту, работоспособность, оптимистичность, гуманность; практический компонент структуры установок раскрывают организованность, ответственность, инициативность и направленность; рефлексивный компонент модели ПВК педагога-психолога включает способность к саморегуляции и адекватной самооценке, честность.

Обследование 74 студентов IV курса Челябинского государственного педагогического ун-та (ЧГПУ) показало, что наиболее высокий уровень развития в данной выборке оказался по таким ПВК, как эмпатия, оптимизм, гуманность, ответственность и коммуникативность. Наиболее низкий уровень — по эмоциональной устойчивости, самостоятельности в принятии решений, лидерству и способности к саморегуляции.

На основе обобщения исследований, посвященных анализу индивидуально-психологических факторов труда психолога, прежде всего, ПВК и особенностей личности, Е.В. Пименовой выделены «особенности личности, желательные для психолога образования: любовь к детям, желание им помочь, открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, эмпатичность, аутентичность поведения, высокий уровень саморегуляции, уверенность в себе, осознание собственных конфликтных областей, богатое воображение, интуиция, высокий уровень интеллекта» (Е.В. Пименова, 2007, с. 39-40).

А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др. подчеркивают, что «важнейшим условием достижения профессионализма психолога ... обязательно является мощное развитие у индивида общих способностей» ( Цит. по Е.В. Пименовой, 2007, с. 40-41). Согласно И.В. Вачкову, И.Б. Гриншпуну, Н.С. Пряжникову и др. «противопоказания для работы в качестве психолога - ненависть к людям, психическое нездоровье, неумение общаться, лень, безынициативность» (Цит. по Е.В. Пименовой, 2007, с. 40). Психологам должна быть присуща аналитичность мышления, переключение внимания, креативность, высокая работоспособность, сензитивность (Е.В. Пименова, 2007).

Для психолога-практика желательна диалогическая позиция, важная составляющая которой - «способность и стремление воспринимать другого как ценного и равноценного партнера для встречи, т.е. партнера по диалогу» (Н.В. Папуча, М.Н. Наконечная, 2007, с. 27).

С.Л. Арефьевым исследовалась структура основных психических свойств, необходимых психологу для адаптации и дальнейшей успешности работы в промышленности. Наиболее важны аттенционные, имажинативные, мыслительные, волевые, эмоциональные, речевые и коммуникативные свойства (Е.В. Пименова, 2007).

В исследовании Р.О. Мельникова и Р.И. Киселева (2007) было обнаружено, что в самоотношении студентов-психологов наибольшим количеством взаимосвязей обладает показатель внутренней конфликтности, в том числе связанный отрицательными корреляциями с показателем креативности.

Н.Е. Стенякова (2007) выявляла отношения студентов к условиям профессиональной подготовки в педагогическом университете. Среди

условий отмечались: самостоятельная работа студентов, опора в овладении профессией на самопознание; возможность в затруднительной ситуации получить помощь компетентного преподавателя; объективный систематический конструктивный контроль со стороны преподавателя за качеством достижений студентов.

Многоаспектность и сложность пути овладения будущей специальностью психолога и поэтому его проблемность и противоречивость подчеркивает И.И. Хасанова (2007). Профессионализм психолога, с ее точки зрения, начинается с осознания им ограниченности своих возможностей. Поэтому к ПК психолога автор относит способность к рефлексии и самообучаемость. Результаты анкетирования показали, что только 42% студентов-первокурсников осознанно сделали выбор данной образовательной программы. У студентов отсутствуют навыки, умения самостоятельного планирования и организации учебной деятельности, регулирования своего поведения. Они не умеют самостоятельно работать с информацией, конспектировать, реферировать, пользоваться справочной литературой, словарями.

«Повышение эффективности формирования ключевых компетенций возможно только при условии доминирования на всех этапах учебно-воспитательного процесса в вузе творческой, поисковой, профессионально и социально ориентированной деятельности студента над исполнительской, репродуктивной; ухода от жесткой регламентации и единообразия методов, средств, форм и образовательных технологий» (Хасанова, 2007, с. 158-159). К числу продуктивных технологий, используемых в образовательном процессе, автор относит диалоговые технологии, технологии интерактивных игр, тренинговые технологии.

### **Одаренность и обучение**

Задумываясь над вопросом о том, почему в путь к мастерству и профессионализму отправляются многие, но вершин достигают единицы, необходимо затронуть проблему одаренности и ее соотношения с обучением. С точки зрения А.М. Матюшкина (2008), ошибочно считать, что современные методы обучения на самом деле обеспечивают «формирование» способностей даже при отсутствии

таланта. Воспитывать нужно только тот талант, предпосылки которого есть у ребенка. Высокоодаренный ребенок проявляет творческую с раннего детства (в форме высокой любознательности) и приходит в школу уже достаточно развитым. Он имеет богатый словарь, умеет ставить вопросы и отвечать на вопросы учителя. Легкость учения и возможности ребенка к точному выражению мысли — неперенные показатели его общих способностей. К пяти структурным составляющим таланта относятся: высокая мотивация; легкость учения в соответствующей области; способность к созданию нового, оригинального; легкость овладения специальным языком в соответствующей области специальных способностей; стремление и способность к достижению высоких творческих результатов (Матюшкин, 2008, с. 116). Талант — это характеристика наследуемых и приобретаемых в обучении и воспитании качеств, обеспечивающих достижение высоких творческих успехов. Талант характеризуется сочетанием ряда способностей, которые обеспечивают достижение высоких результатов оригинального и качественного выполнения.

Характеристику форм одаренности приводит Э. Мейман. Его классификация может оказаться полезной для уточнения такого ПВК психолога как общие способности (и способности вообще), так как психологу необходимы многие отмеченные данным автором формы одаренности, ввиду сложности предмета (психика человека и животных), с которым имеет дело психолог. С точки зрения Э. Меймана, интеллигентность (которую он понимает как интеллектуальную одаренность, ум) и воля — две силы, на развитии которых покоится все величие и все успехи отдельных лиц и человечества (Э. Мейман, 2008).

Им выделяются две формы интеллигентности в области мышления: 1) аналитическая, или разлагающая (острота мысли) (примером этой формы интеллигентности может служить Юм); 2) синтетическая, или комбинирующая (глубина мысли) (Шеллинг и Гегель обладали второй формой интеллигентности). Высший тип интеллектуальной одаренности характеризуется тем, что эти способности (формы интеллигентности) проявляются у человека в равной степени (Кант). Синтетический ум соединен с волей, а

мыслительная интуиция (сокращенное мышление) — главное качество «дара глубокомыслия».

Другие типичные формы интеллигентности:

— продуктивная, творческая форма мышления в противовес воспроизводящей. Мейманом подчеркивается несводимость воспроизводящей формы к непродуктивной и то, что воспроизводящая форма интеллигентности хороша для педагогов, передающих знания;

— самостоятельный / несамостоятельный ум. Самостоятельный ум предполагает способность к продуктивности. Для него характерна независимость от чужих внушений, опора на свое логическое и научное чувство, что связано с качествами воли и характера.

— систематический / несистематический ум. Первая форма интеллигентности является созидающей, вторая – остроумной и афористической.

Талант и гений предполагают фундаментальное различие в формах интеллигентности. «... величайший гений только при помощи продолжительных и тщательных упражнений своих сил и прилежания в состоянии достигнуть выдающихся успехов, которыми он превосходит обыкновенную одаренность других людей. Вследствие этого гениальность основывается не только на более высоких интеллектуальных способностях, но к ним присоединяется постоянное стремление к формальному повышению одаренности и чрезвычайная интенсивность и устойчивость воли. Это качество воли, в сущности, и приводит гениальную одаренность к расцвету» (Мейман, с. 94-95).

Важно рассмотреть вопрос о роли биологических и социальных факторов в развитии интеллекта и творческих способностей. Данный вопрос раскрывается В.Н. Дружининым в его книге «Психология общих способностей» (2000) [5]. Психогенетические исследования показывают, что генотип определяет не более 22 % дисперсии дивергентного мышления. Для общего интеллекта этот процент близок по данным Айзенка к 70-80 %. Делается вывод, что креативность, в отличие от интеллекта, в большей мере детерминирована средовыми влияниями, нежели интеллект (если считать основой креативности дивергентное мышление). Общие способности в большей мере генетически детерминированы, чем специальные; различия в уровне вербального

интеллекта в большей мере обусловлены наследственностью, чем различия в уровне невербального интеллекта. Предполагается, что на развитие общего интеллекта решающее влияние оказывает общая «интенсивность» интеллектуального взаимодействия с социальной средой (значимыми взрослыми), а на развитие парциальных интеллектуальных способностей – виды материала и задач, с которыми преимущественно имеет дело ребенок при интеллектуальном взаимодействии со взрослыми.

Исследования влияния среды на развитие интеллекта показывают, что решающее средовое влияние – «психическая стимуляция». Дети, воспитывающиеся в детском саду (10 детей на одного воспитателя) отстают от своих сверстников, воспитываемых в семье, в интеллектуальном и сенсомоторном развитии. Обнаружено влияние социального положения – более высокий уровень интеллекта у детей из привилегированных слоев общества по сравнению с детьми из бедных семей. Однако, IQ детей-пролетариев, воспитывающихся в семьях «среднего класса», на 20-25 баллов больше, чем интеллект их братьев и сестер, воспитанных их биологическими родителями. На развитие интеллекта влияет количество детей в семье. Преимущество – у первенцев (больше внимания родителей и дольше взаимодействуют с родителями). Эта модель пригодна для прогнозирования IQ, но не креативности.

Для развития креативности важное значение имеет широта сферы общения, а не только общий уровень «интеллектуального климата». Наилучшие показатели дивергентного мышления – у единственных детей в семье, затем – у первенцев, затем – у младших. При этом дети, у которых больше братьев и сестер, показывают лучшие результаты, чем дети, у которых один брат или сестра.

По Пиаже, обсуждение интеллектуальной проблемы ровесниками, взгляды которых различны, приводит к децентрации и интенсивному развитию когнитивных операций (тестировались дети 5-7 лет заданиями на «сохранение» и пространственное представление). Ведя диалог со взрослым, ребенок может согласиться с его мнением некритически, что препятствует развитию.

Л.С. Выготский же подчеркивал ведущую роль взрослого в детерминации интеллектуального развития ребенка.

Если давать обратную связь, то дети, работающие индивидуально, а не в паре, больше улучшают качество решения задач, без обратной связи больше прогрессируют дети, работающие в паре.

Влияние среды на развитие интеллекта несомненно. На долю среды приходится 30-35 % общей фенотипической дисперсии, на долю взаимодействия среды и генотипа – 20 %.

Наиболее подвержены средовым воздействиям невербальный интеллект, сенсомоторные способности, парциальные способности (восприятие, память и др.).

Сложность пути к высотам мастерства в профессии и недостаточная готовность студентов к овладению специальностью психолога позволяет сформулировать принципы подготовки психологов: 1) комплексное развитие мотивационной и познавательной сфер студента; 2) диалогичность в обучении; 3) систематический конструктивный контроль учебной деятельности студента.

### **Приемы профессиональной подготовки психологов: методические аспекты семинаров по общей психологии**

Приведем примеры использования данных принципов подготовки психологов в преподавании фундаментальных разделов курса общей психологии: «Память и внимание», «Мышление и речь». Данные разделы являются значимыми для профессионального становления психологов, так как в процессе проработки материалов по указанным разделам возможно и необходимо развитие таких ПК психолога, как память, внимание, речь и мышление.

Стимулирование студентов к самостоятельной работе, к решению задач открытого типа, задаванию вопросов по курсу в целом и по каждой теме в частности, и поиску ответов на них способствует также развитию их исследовательской мотивации.

На первом семинаре по каждому курсу целесообразно попросить студентов сформулировать те вопросы, ответы на которые они хотели бы получить в данном курсе. Это задание побуждает студентов активизировать свое мышление, предвосхитить содержание курса (что

будет способствовать его лучшему пониманию), задуматься, что же их реально интересует, т.е. определить свои познавательные потребности, а в дальнейшем самостоятельно или с помощью группы и преподавателя найти библиографические источники и удовлетворить свои познавательные потребности. Вопросы студентов ориентируют педагога в круге их интересов, высветят как учебные, так и исследовательские вопросы, степень глубины вопросов. Общность и индивидуальная специфика предпочтений студентов может подсказать наиболее адекватную структуру курса, вплоть до его переструктурирования, включения новых актуальных тем, реализовать индивидуальный подход в обучении.

Анализ вопросов студентов к разделу «Память и внимание» выявил их стремление к познанию взаимосвязи познавательных процессов, интерес к проблеме развития и тренировки памяти и внимания. В ходе семинарских занятий по разделу специальные акценты были проставлены на том материале, в котором взаимодействие различных психических процессов прослеживалось. Интерес студентов нашел отражение в разработке преподавателем специального задания для самостоятельной работы: в начале семинара на тему «Развитие памяти» студентам было предложено в течение 15—20 минут написать самостоятельную работу «Как я решаю проблему развития памяти?».

Такие работы сдали 16 присутствовавших на семинаре студентов одной из групп II курса дневного отделения факультета психологии МГУ. Трое из них указали, что над проблемой развития памяти уже задумывались, и сообщили следующее: эта проблема особенно остро встала в данном семестре при изучении курса «Память и внимание» (1 студентка); хорошая память нужна каждому из нас, а студентам просто необходимо развивать память, чтоб успешно учиться (1 человек); проблема развития памяти встает, когда сталкиваешься с большим объемом трудного материала (1 студентка). 1 сильная студентка говорит о развитии памяти в форме воспитания памяти.

Многие студенты конкретизировали вопрос (переформулировали его): «как лучше запоминать материал?» (Заметим, что, согласно Диане Халперн, специалисту по критическому мышлению,



переформулирование проблемы означает личностное включение в ее решение).

Роль осмысления и понимания материала для запоминания отметили 7 человек. Еще трое, по сути, говорят об осмыслении: 1 человек выделил логическое осознание и использование ассоциаций (ассоциирование с ранее полученными знаниями), 1 человек подчеркнул важность создания связей, в том числе часто ассоциативных, а 1 человек говорит о развитии семантических сетей. Напротив, 1 человек указал, что лучшему запоминанию способствует рассказ постороннего человека своими словами со своим пониманием текста.

4 человека отметили роль повторения в развитии памяти, еще 1 человек – о повторении не в ущерб пониманию и осознанию текста, т.е. им подчеркивается значение не просто механического повторения, а повторения разрабатывающего. 1 человеку повторение необходимо лишь для запоминания имен, мест, номеров, формул.

2 человека говорят о распределенном запоминании, 1 человек о чтении материала несколько раз через период времени.

Говорят и о таком приеме запоминания, как разбиение текста на части, между которыми делаются перерывы (1 человек), о необходимости отдыха памяти, так как существует ретроактивная интерференция (1 человек), о пользе сна (2 человека), повторении текста на ночь, о реминисценции (лучшем припоминании не сразу, а через 3-4 дня) (1 человек).

4 человека говорят об использовании нескольких видов памяти, исходя из классификации видов и уровней развития памяти П.П. Блонского.

1 человек формулирует идею опосредствования, им подчеркивается роль культуры в развитии памяти, необходимость знания хода развития памяти, которое является постепенным.

2 человека говорят о необходимости учета фактора возраста в развитии памяти.

1 человек использует зрительные образы и мнемотехнику мест, 1 человек говорит о закреплении символа за частью информации, а 1 человек – о ярлыках для сложного материала, облегчающих извлечение из памяти.

Отмечается связь памяти с интересом (1 человек), мотивацией, целесообразностью действий для себя, физическим и эмоциональным состоянием (1 человек).

1 человек говорит о необходимости улучшать внимание и концентрацию.

Итак, при выполнении данного задания каждый студент самостоятельно должен был принять решение о проблеме развития памяти. Студенты не только обращались к материалам, рекомендованным по теме развития памяти, но использовали результаты классических исследований памяти и исследований памяти в когнитивной психологии. Они должны были осмыслить материал и «пропустить» его через себя, а значит и лучше запомнить его. Кроме того, задание побуждало студентов заняться рефлексией относительно того, как они развивают свою память.

Студенты порождали собственные уникальные тексты, хотя встречались не только оригинальные идеи (высказанные лишь одним студентом), но и общие идеи. Наиболее общей и осознанной явилась идея осмысления как приема, способствующего лучшему запоминанию и развитию (воспитанию) памяти.

Группа в целом представила все линии развития памяти, которые были выделены Л.С. Выготским: от механической к смысловой, от непосредственной к опосредствованной, от произвольной к произвольной.

Связь памяти с вниманием, отмеченная одной студенткой, затем послужила мостиком к изучению новой темы «Общие представления о внимании». Было сделано обобщение, что искусство запоминания это есть искусство внимания. Озвучено сформулированное У. Джемсом педагогическое правило: «чем более интереса в данном занятии ожидает ребенка впереди, тем более будет напряжено его внимание. Поэтому при обучении ребенка нужно руководить его занятиями так, чтобы каждое новое сведение находилось в известной связи с ранее приобретенными знаниями, и, если возможно, вызывать в ребенке любопытство, так чтобы каждое новое, полученное им сведение служило ответом или частью ответа на вопрос, еще ранее существовавший в уме ученика» (Психология..., 2001, с. 245) [9].

Анализ вопросов студентов одной из академических групп к разделу «Мышление и речь» показал, что они носят в основном учебный характер, т.е. ответы на них студент может найти в ходе изучения раздела в рекомендованной литературе, на лекции или семинаре. Практически все темы раздела нашли отражение в вопросах студентов. К числу исследовательских вопросов, требующих специального анализа, можно отнести ряд вопросов, таких как:

- метафоры мышления (заметим, что в отличие от раздела «Память и внимание», где студентов сразу знакомят с несколькими метафорами данных процессов, в разделе «Мышление и речь» студентам по мере прохождения подходов к изучению мышления предлагается лишь одна – компьютерная метафора, связанная с когнитивным подходом)

- являются ли речью звуковые сигналы дельфинов?

- феномен неразвитой речи (глухонемые, дети - Маугли), влияние его на мышление

- как учимся думать на иностранных языках?

Вопросы студентов можно разделить на три группы, относящиеся к мышлению, речи и их связи. Приведем примеры принципиальных вопросов каждой из групп:

1) критерии существования мышления; необходимость возникновения мышления (откуда и почему возникает); связь мышления с другими высшими психическими функциями (механизмы этой связи); влияние мышления на поведение человека; мышление и сознание; мышление и внутренняя речь (тождественны ли друг другу, как провести между ними границу); специфика мышления у человека; существует ли мышление у животных?; формы представления мышления; приемы улучшения мышления (ускорения процесса); факторы направленности мышления;

2) причины появления речи; принципы развития речи в онтогенезе; предпосылки и условия формирования речи в онтогенезе; приемы развития речи (пути формирования речевых навыков); существует ли речь у животных в других отличных от человека формах?; соотношение речи и языка?; почему речью обладает только человек?;

3) какова связь между мышлением и речью?; что первично (формируется раньше); существуют ли раздельно мышление и речь? (возможно ли мышление без речи, хотя бы внутренней?); как думают дети и думают ли они, когда речь не сформирована; методология экспериментов по изучению явлений мышления и речи; феномены мышления и речи; значение изучения мышления и речи для обыденной жизни.

Интерес многих студентов к проблематике развития позволил сформулировать им задание - разработать и провести лекцию на тему «Принцип развития в психологии мышления». Студенты разбивались на группы и обсуждали план лекции, с содержанием которой затем знакомили всех присутствующих. Текст лекций затем студенты писали индивидуально и сдавали его как одну из форм промежуточной отчетности.

В разделе «Мышление и речь» вопросы студентов послужили основой его переструктурирования. Был усилен акцент именно на связи мышления и речи, речевым процессам больше внимания также было уделено. Введена новая тема «Понимание», которая также послужила связующим звеном между мышлением и речью. Во временном творческом коллективе из трех педагогов и одного аспиранта шел анализ средств понимания учебных текстов, используемых студентами. При этом использовали представления А.Р. Лурии (2007) [8], Л.П. Добраева (1987) [4] и И.В. Усачевой (1990, 1993) о приемах и путях понимания научных и учебных текстов [12; 13]. Предпринята попытка по формированию средств понимания у студентов, таких как постановка вопросов, создание планов, тезисов, комментариев, построение граф-схем и сводных таблиц. Во время сдачи монографии Л.С. Выготского «Мышление и речь» к главе «Мысль и слово» требовалось составить идеальный конспект, включающий выше перечисленные средства понимания. Побуждение студента к подобного рода работе включало такой цикл диалога, по Г.М. Кучинскому, как «побуждение к действию – его выполнение» [7]. При содействии диалогу со стороны студента цикл завершался, что приводило к более глубокому пониманию студентом материала, лучшей ориентировке в нем, более целостному видению проблемы. Однако при самостоятельной постановке вопросов

студентами у некоторых из них перечень вопросов был не полон и не отражал всего круга вопросов (не всегда сформулированных), на которые отвечал автор монографии. В итоге, какая-то часть материала оказывалась не проработанной.

На курсе проведена конференция по проблеме «Есть ли мышление и речь у животных?».

В двух академических группах экзамен осуществлялся в форме конференции. Группа разбивалась на две подгруппы, каждая из которых проводила свою конференцию по экзаменационным вопросам, полученным каждым студентом. Подготовка к выступлению включала составление плана ответа в виде вопросов, построение граф-схем, написание полного ответа и формулирование проблемных вопросов. Каждый докладчик представлял план и тезисы ответа, граф-схемы, проблемные вопросы. Студенты-слушатели также были полномочны задавать вопросы студентам-докладчикам. После экзамена студенты высказались о плюсах и минусах такой формы проведения экзамена. К явным плюсам такой формы экзамена отнесена целостность (в отличие от фрагментарности) понимания раздела, возможность обсудить проблематику, выделить существенное, получить ответы на интересующие вопросы, еще раз повторить материал, уменьшение волнения и влияния стресса. К минусам отнесены продолжительность экзамена по времени и усталость к его концу. Студентка ЕА, отмечая продуктивность такой формы экзамена, заметила, что «она довольно продолжительна во времени, и чтобы сделать ее более интересной, лучше обсуждать именно проблемные вопросы, которые могут вызвать дискуссию и что-то новое», тем не менее, посчитала ее более подходящей для семинаров. Пример еще одного оценочного суждения: «Форма экзамена мне понравилась. Главный недостаток – нехватка времени для полного раскрытия вопроса. Но очень большой плюс – возможность прослушать ответы на другие вопросы, еще раз их обсудить, дополнить, отметить проблемные, интересные моменты. Это еще раз помогает более полному усвоению материала» (КА).

В форме конференции может осуществляться и прием коллоквиума. Нами такая форма коллоквиума опробована в весеннем семестре 2011 года. После прохождения 11 (из 16) тем раздела

«Мышление и речь» студентам были предложены относящиеся к данным темам экзаменационные вопросы. Краткие речи по ним готовились дома. На коллоквиуме каждый получал свой вопрос и излагал ответ на него перед группой. Остальные студенты (и преподаватель) задавали вопросы и выступали с комментариями. На подготовку выступлений по вопросам давалось 5 минут.

В результате студенты еще раз активно повторяли материал, учились выступать публично, задавать вопросы, вести диалог (в ходе такого диалога раскрывались темы и представлялись разные точки зрения на них, осуществлялись циклы совместной мыслительной деятельности: вопрос - ответ; сообщение - отношение к нему).

В ходе семестра использованы различные формы контроля – это и тестовые задания (в том числе составленные студентами-практикантами со старших курсов или самими студентами) с выбором одного из четырех вариантов ответа; коллоквиумы и плановые контрольные работы; зачеты по двум монографиям, текущие 15-20 минутные самостоятельные работы (например, по заранее объявленным темам «Ваши выводы по теме «Память и деятельность»», «Характеристика этапов и фаз построения двигательного навыка по Н.А. Бернштейну»), темы которых формулировались, исходя из текущих учебных задач – контроль усвоения или более детальная проработка каких-то материалов каждым студентом; рефераты и, наконец, факультативные отчеты по самостоятельной проработке текста основной литературы при подготовке к семинарскому занятию. По разным авторам – Бергсону, Жане, Гальперину – задаются однотипные вопросы, например:

- Кратко сформулируйте главные идеи текста.
- Перечислите важнейшие данные, приводимые автором для обоснования главных идей.
- Вкратце опишите подход и методы исследования автора.
- Какие собственные мысли или размышления вызывает изучение этого текста?

Такая форма отчета введена канд. психол. наук, доцентом Ю.Б. Дормашевым, заимствовавшим и адаптировавшим опыт зарубежных коллег (Instructor's Manual..., 1994) [19].

Преподаватель осуществляет направляющую и контролирующую функции, дает обратную связь для своевременной коррекции учебного процесса. Разные точки зрения приветствуются и обсуждаются. Поощряется коллективная работа группы, где каждый слушает другого, его дополняет или исправляет в случае ошибки.

### **Заключение**

Итак, проблема профессиональной подготовки психологов рассматривалась нами в контексте проблем сущности мастерства и закономерностей его приобретения. Такой подход имеет свои аналоги. Так Е.П. Кринчик подчеркивает методические достоинства курсов актерского и режиссерского мастерства в системе театральной подготовки как оптимальной модели профессиональной подготовки специалиста в вузе. Исследования различий экспертов и новичков в различных областях показали сложную природу мастерства, которое не сводимо к функциям и содержаниям памяти. На примере шахматного мастерства рассматривалась факторная модель приобретения мастерства, в которой детерминанты мастерства исследовались широко, с выходом на влияние социо-культурных, мотивационных и когнитивных факторов, подчеркиванием роли преднамеренной практики (и прежде всего серьезного самостоятельного анализа). Анализировалась более детально роль одного из внешних социальных факторов – тренера – в исследовании влияния непосредственного общения со значимым другим на творчество (на материале шахмат). Показано, что авторитарный тип общения с шахматистом в форме диалога (направленный диалог) положительно влияет на процесс его творчества, при этом важно, чтобы партнер по общению, использующий авторитарные компоненты, являлся «близким человеком».

Рассмотрение моделей, профессиограмм и противопоказаний для работы в качестве психолога также показало многоаспектность требований к психологу. В качестве важного условия достижения профессионализма психолога называлось мощное развитие у индивида общих способностей. В этой связи затронута проблема соотношения способностей и обучения, форм интеллектуальной одаренности, которая наряду с волей образует две силы, на развитии которых покоится все

величие и успехи отдельных лиц и человечества. Рассмотрена роль биологических и социальных факторов в развитии интеллектуальных и творческих способностей.

В обзоре приведен близкий нам подход к эффективному формированию таких ключевых компетенций психолога, как рефлексивность и самообучение, где важное условие такого формирования – творческая деятельность студента и разнообразие форм обучения. Среди других важных условий профессиональной подготовки психолога – самостоятельная работа студентов, опора в овладении профессией на самопознание; возможность в затруднительной ситуации получить помощь компетентного преподавателя; объективный систематический конструктивный контроль со стороны преподавателя за качеством достижений студентов. На основе обзора приведенных исследований сформулированы принципы подготовки психологов (комплексного развития студента, диалогичности в обучении, систематического конструктивного контроля), а также описан собственный опыт реализации этих принципов (а также принципа Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие) в процессе преподавания фундаментальных разделов общей психологии «Память и внимание», «Мышление и речь», значимых для профессионального развития психологов.

В статье кратко представлены следующие методические приемы, которые нами используются в учебном процессе:

- постановка вопросов и поиск ответов на них (как студентами, так и самим преподавателем);
- формирование у студентов средств понимания учебного материала, прежде всего учебных текстов (постановка вопросов, составление планов, тезисов, комментирование, построение граф-схем и сводных таблиц) и написание студентами идеальных конспектов, включающих перечисленные выше средства понимания;
- подготовка студентами отчетов по самостоятельной проработке текстов как основа обсуждения последних;
- решение студентами практических задач типа «Как я решаю проблему развития памяти?»;



- тестирование студентов и их участие в формулировании тестовых вопросов и вариантов ответа;
- коллоквиум и даже экзамен в виде конференций.

### Литература:

1. Васюкова Е.Е. Природа шахматного мастерства // Психологические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы VI Межд. конф. в 2 томах / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой. Иркутск, 2009а. Том 2. С. 46-49
2. Васюкова Е.Е. Проблемы развития и сохранения шахматного мастерства // Психологические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы VI Межд. конф. в 2 томах / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой. – Иркутск, 2009б. Том 2. С. 272-286
3. Величковский Б.М. Решение задач экспертами // Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т.2. М.: Смысл. 2006. С. 244 – 249
4. Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста. Саратов: Изд-во Саратов. ун- та, 1987. 70 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2000.
6. Курочкина Е.В. Влияние непосредственного общения со значимым другим на творчество шахматиста. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1997
7. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Проблема общения в психологии. М., 1982, с. 92-120.
8. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 320 с.
9. Психология внимания / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001
10. Психолог образования: опыт работы и проблемы подготовки: Материалы международной научно-практической конференции 27-28 июня 2007 / Под ред. Л.М. Дубового, В.В. Константинова. Том II. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2007. 204 с.

11. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). Дис. докт. пед. наук (по психологии). М., 1967

12. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста: уч.-метод. пособие для студентов 1-2 курсов ун-тов. 2-е изд., стереотипное. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. 88 с.

13. Усачева И.В. Самостоятельная работа студентов с книгой: учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990. 88 с.

14. Халперн Д. Критическое мышление. М., 1998

15. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, изд-во «Омега-Л», МПСИ. 2008. 368 с.

16. Charness, N., Krampe. R. & Mayr, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: An international comparison of life-span chess skill acquisition. In K.A. Ericsson (Ed.), The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 51-80

17. Charness, N., Tuffiash, M., Krampe. R., Reingold, E.M., & Vasyukova, E. (2005) The role of deliberate practice in chess expertise. Applied Cognitive Psychology, 19, 151 -165

18. Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P., Hoffman, R.R. (Eds.) (2006) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press

19. Instructor's Manual for Sources: Noteable Selections in Psychology / T.F. Pettijohn (Ed.). Guilford, Connecticut: the Dushkin Publ.Group, Inc., 1994. P.47

## References:

1. Vasjukova E.E. Priroda shahmatnogo masterstva // Psihologicheskie problemy odarennosti: teorija i praktika: Materialy VI Mezhd. konf. v 2 tomah / Pod red. prof. L.I. Larionovoj. Irkutsk, 2009a. Tom 2. P. 46-49

2. Vasjukova E.E. Problemy razvitija i sohraneniya shahmatnogo masterstva // Psihologicheskie problemy odarennosti: teorija i praktika: Materialy VI Mezhd. konf. v 2 tomah / Pod red. prof. L.I. Larionovoj. Irkutsk, 2009b. Tom 2. P. 272-286
3. Velichkovskij B.M. Reshenie zadach jekspertami // Kognitivnaja nauka: Osnovy psihologii poznanija: v 2t. T.2. M.: Smysl. 2006. P. 244 – 249
4. Dobraev L.P. Analiz i ponimanie teksta. Saratov: Izd-vo Saratov. un- ta, 1987. 70 p.
5. Druzhinin V.N. Psihologija obshhijh sposobnostej. 2-e izd. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Kurochkina E.V. Vlijanie neposredstvennogo obshhenija so znachimym drugim na tvorcestvo shahmatista. Dipl. rab. F-t psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. M., 1997
7. Kuchinskij G.M. Dialog v processe sovmestnogo reshenija myslitel'nyh zadach / Problema obshhenija v psihologii. M., 1982, s. 92-120.
8. Lekcii po obshhej psihologii /A.R.Lurija. SPb.: Piter, 2007.– 320 s.
9. Psihologija vnimanija / Pod red. Ju.B. Gippenrejter i V.Ja. Romanova. M.: CheRo, 2001
10. Psiholog obrazovanija: opyt raboty i problemy podgotovki: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 27-28 ijunja 2007. / Pod red. L.M. Dubovogo, V.V. Konstantinova. Tom II. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo, 2007. 204 p.
11. Tihomirov O.K. Struktura myslitel'noj dejatel'nosti cheloveka (opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo issledovanija). Dis. dokt. ped. nauk (po psihologii). M. 1967
12. Usacheva I.V. Kurs jeffektivnogo chtenija uchebnogo i nauchnogo teksta: uch.-metod. posobie dlja studentov 1-2 kursov un-tov. 2-oe izd., stereotipnoe. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1993. 88 p.
13. Usacheva I.V. Samostojatel'naja rabota studentov s knigoj: ucheb.-metod. posobie dlja studentov fak. psihol. gos. un-tov. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. 88 p.
14. Halpern D. Kriticheskoe myshlenie. M., 1998
15. Chto takoe odarennost': vyjavlenie i razvitie odarennyh detej. Klassicheskie teksty / Pod red. A.M. Matjushkina, A.A. Matjushkinoj. M.: CheRo, izd-vo «Omega-L», MPSI. 2008. 368 p.

16. Charness, N., Krampe. R. & Mayr, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: An international comparison of life-span chess skill acquisition. In K.A. Ericsson (Ed.), The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 51-80

17. Charness, N., Tuffiash, M., Krampe. R., Reingold, E.M., & Vasyukova, E. (2005) The role of deliberate practice in chess expertise. Applied Cognitive Psychology, 19, 151 -165

18. Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P., Hoffman, R.R. (Eds.) (2006) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press

19. Instructor's Manual for Sources: Noteable Selections in Psychology / T.F. Pettijohn (Ed.). Guilford, Connecticut: the Dushkin Publ.Group, Inc., 1994. P. 47



### Сведения об авторе

Екатерина Евгеньевна **Васюкова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии ф-та психологии. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия).