

Вопросы истории и методологии психологии

Проблема педагогических способностей учителя: сравнительный анализ психологических подходов отечественных и зарубежных исследователей

Жарова Дарья Викторовна

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Россия*

e-mail: zharodar@yandex.ru

Батыршина Альфия Робертовна

*Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского,
Россия*

e-mail: arb.71@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогического наследия отечественных и зарубежных ученых по проблеме педагогических способностей. Анализ психологических воззрений британских ученых (Дж.Селли, А. Бэн, В.Б. Друммонд) и взглядов В.А. Крутецкого дает возможность проследить преемственность в развитии проблематики и оценить вклад британских и русских ученых в развитие наших представлений о проблеме педагогических способностей.

Ключевые слова: педагог, психология, педагогические способности, история педагогической психологии, Дж.Селли, А.Бэн, В.Б. Друммонд, В. А. Крутецкий.

Problem of pedagogical abilities of teachers: comparative analysis of psychological approaches of domestic and foreign researchers

Zharova Darya Victorovna

Nizhny Novgorod state pedagogical University of K. Minin, Russia

e-mail: zharodar@yandex.ru

Batyrshina Alfiya Robertovna

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russia

e-mail: arb.71@mail.ru

Abstract. The article is devoted to psychological and pedagogical heritage of domestic and foreign scholars on the problem of pedagogical abilities. Analysis of the psychological ideas of British scholars (J. Sully, A. Ben, V.B. Drummond) and the views of V.A. Krutetskiy makes it possible to trace the continuity of the development perspective and assess the contribution of British and Russian scientists in the development of our ideas about the problem of pedagogical abilities.

Keywords: teacher, psychology, pedagogical skills, history of psychology, J. Sully, A. Ben, V.B. Drummond, V.A. Krutetskiy.

Обращение в прошлое и его объективный анализ дают возможность провести параллели между психолого-педагогическими идеями британских ученых девятнадцатого столетия и современным состоянием психолого-педагогического знания. Труды британских ученых содержат изучение широкого спектра проблем педагогической психологии: от вопросов организации урока до проблем профессионально-значимых качеств педагогов. Новаторскими идеями, для психолого-педагогической науки XIX столетия были идеи о значении рефлексии и эмпатии как факторов эффективности педагогической деятельности; готовность и способность педагога к саморегуляции как основа эффективности процессов обучения и воспитания; о значении коммуникативных, организаторских способностях педагога и т.д. Многие идеи, впервые озвученные в работах британских авторов, находят отражение и в трудах современных ученых, что может говорить о преемственности взглядов на предмет педагогических способностей [2].

Актуальность изучения проблемы педагогических способностей обусловлена необходимостью освоения исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями, что составляет важное и необходимое звено в разработке проблем современной психологии. В.А. Якунин указывал на значимость исторического подхода, необходимого для понимания современной ситуации в психологической науке, для формирования новых точек зрения с

учетом традиций и достижений прошлого. Не всегда то знание, которое появляется позже, оказывается одновременно и более прогрессивным. В современных учебниках по педагогической психологии (Л.Д. Столяренко, И.А. Зимняя, Н.В. Ключева) отмечается, что в наиболее общем виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким. Однако обращение к работам британских ученых дает нам возможность провести рефлексию исторических корней проблемы педагогических способностей и вспомнить то, что сейчас незаслуженно забыто [2].

Методологическую основу изучения проблемы педагогических способностей составили: контекстный подход, позволяющий рассмотреть особенности развития педагогической психологии в определенный исторический период; отраслевой подход, при котором исследуется история развития отдельной отрасли психологии; географический подход, предполагающий изучение особенностей развития психологии в конкретной стране. Исследование строилось на следующих принципах: принцип детерминизма, принцип системности, принцип объективности историко-психологического исследования, принцип единства прошлого, настоящего и будущего в развитии психологического знания [13].

Целью сравнительного анализа теоретических позиций является изучение психолого-педагогических идей Дж. Селли, А. Бэна, В.Б. Друммонда и В.А. Крутецкого, что дает возможность восстановить реальный ход развития зарубежных и отечественных психологических воззрений и увидеть преемственность в развитии психолого-педагогических идей, проследить становление проблематики, оценить вклад британских и русских ученых в развитие наших представлений о проблеме педагогических способностей.

Категория «педагогические способности» остается одной из основных в психолого-педагогической науке. Тщательное изучение и анализ психолого-педагогического наследия прошлого составляет ценнейшее для современности знание, которое помогает глубже проникнуть в сущностные характеристики педагогических способностей, осознать их значимость, закономерности их становления и развития [2].

Во второй половине XIX столетия в Великобритании зародилось движение в пользу изучения детства. Это движение, как и все новое, было встречено жесткой критикой. Критика исходила из двух кругов, от представителей общественности, которые считали, что изучение детства бесполезно и даже вредно для ребенка, что изучение детства никогда не будет точной наукой, что работники этой области не имеют должной подготовки и не владеют научными методами, а их выводы ошибочны. Другая критика

исходила от представителей науки, которые считали, что «экспериментальная психология бесполезна для учителя... что изучение детства... вызовет у учителя совершенно неправильное отношение к ученикам» [11]. Несмотря на волну протеста, в конце XIX века интерес к вопросам изучения детства в Великобритании значительно возрос: увеличилось количество литературы и периодических изданий, стали издаваться журналы по вопросам педологии («The pedologist», «The Parents Review»); создание обществ по изучению детства – «British Child-Study Association» (1894 г.), «Child Society», «Parents National Educational Union»; менялись подходы к обучению и воспитанию детей, система образования Великобритании переживала период кардинальных перемен [10].

Процесс становления народного образования Великобритании был долгим, трудным и растянулся на десяток десятилетий. Он требовал принятия кардинальных мер в изменении системы образования в целом, дифференциации подходов к обучению и воспитанию детей, к подготовке педагогических кадров [12]. С середины XIX века наметились серьёзные сдвиги в становлении государственной системы общего образования, что вызвало резкий рост числа школ и контингентов учащихся. По мере увеличения числа школ (с 1870 г. было открыто школ на 230 тысяч детей, в 1871 г. во всех лондонских школах было записано 320 тысяч детей, а в 1881 г. – 505 тысяч из общего школьного населения в 800 тысяч), росла потребность и в квалифицированных педагогах (число учителей для взрослых достигало более трех тысяч человек, для детей – 1400). Великобритания тех лет резко нуждалась в учительских кадрах, и, как следствие, в учебных пособиях по педагогической психологии.

В психолого-педагогическом наследии сторонников британской рациональной школы существенная роль отводится изучению вопросов, связанных со спецификой педагогического труда и профессиональными качествами педагога. Первыми, кто обратился к проблемам педагогической психологии в Великобритании, были Александр Бэн, Джеймс Селли и В.Б. Друммонд. Психолого-педагогические воззрения Александра Бэна были изложены в трудах «Наука воспитания», «Воспитание как предмет науки», «Психология». Психологические идеи Джеймса Селли послужили основанием для выхода его книг: «Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию», «Очерки по психологии детства», «Педагогическая психология» [9].

Проблемы детской и педагогической психологии представлены в трудах Герберта Спенсера («Воспитание умственное, нравственное и физическое», «О нравственном воспитании», «Основания психологии») и

Вильяма Б. Друммонда (W.B. Drummond). Одно, из немногих упоминаний о В.Б. Друммонде, можно встретить в книге Hearnshaw L.S. «A short History Of British Psychology 1840-1940». Автор пишет, что В.Б. Друммонд был врачом в детской Эдинбургской больнице и большую часть своих исследований направил именно на изучение детей. В настоящее время известны только две книги шотландского ученого: «Child, his nature and education», «An Introduction to Child Study» (1907 год).

В 1902 г. в Санкт-Петербурге была издана первая книга В.Б. Друммонда «Дитя, его природа и воспитание», а в 1910 г. в Москве вышел перевод книги «Введение в изучение ребенка». В своих трудах, В.Б. Друммонд затрагивает широкий круг вопросов: от изучения и развития познавательных процессов до проблем семейного, нравственного и религиозного воспитания. В конце XIX столетия его идеи способствовали популяризации психолого-педагогического знания и развитию педологического движения.

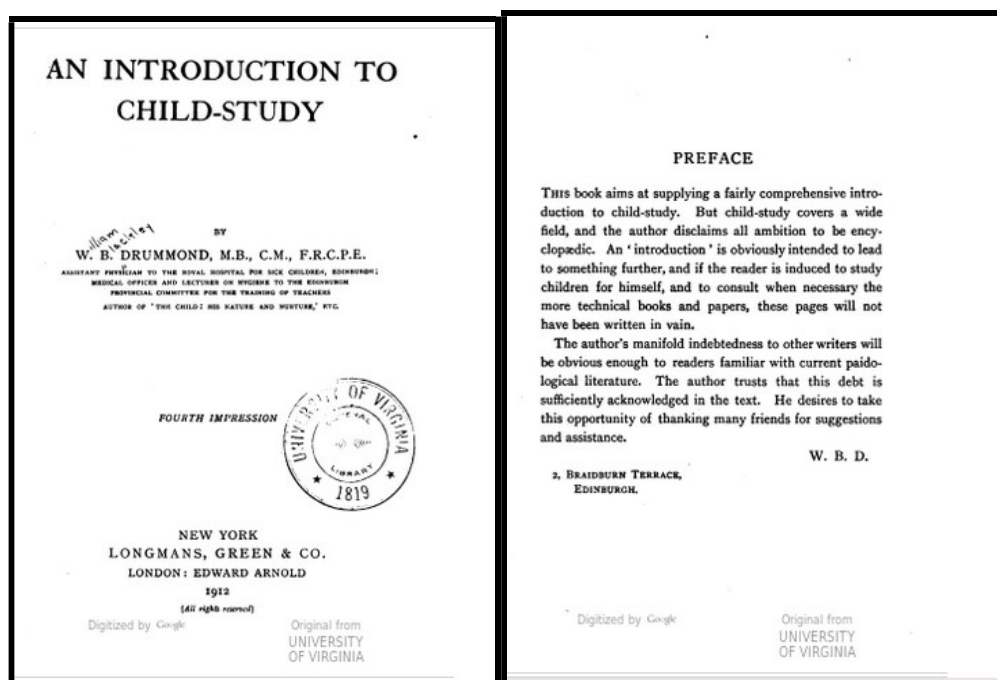


Рис 1. Предисловие к книге В.Б. Друммонда «Введение в изучение ребенка»

В трудах британских ученых представлен широкого спектр проблем педагогической психологии: от вопросов организации урока до проблемы профессионально-значимых качеств педагогов. Новаторскими для психолого-педагогической науки XIX столетия были идеи о рефлексии и эмпатии как факторах успешной педагогической деятельности, о способности педагога к саморегуляции как основы эффективности процессов обучения и воспитания, о значении коммуникативных, организаторских и педагогических способностей

педагога и др. Многие идеи, впервые озвученные в работах А. Бэна и Дж. Селли, находят отражение и в трудах современных ученых.

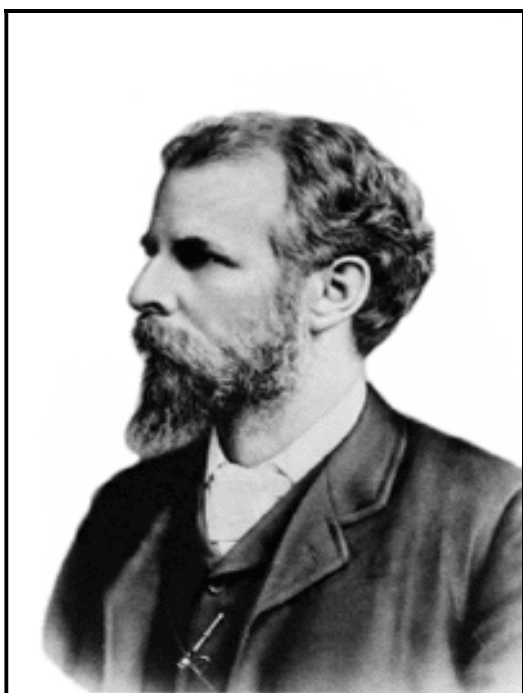


Рис. 2. Джеймс Селли (1842-1923 гг.)
(James Sully)

Английский философ и психолог, пионер педологии, детской и педагогической психологии в Великобритании. Один из основателей Британского психологического общества.

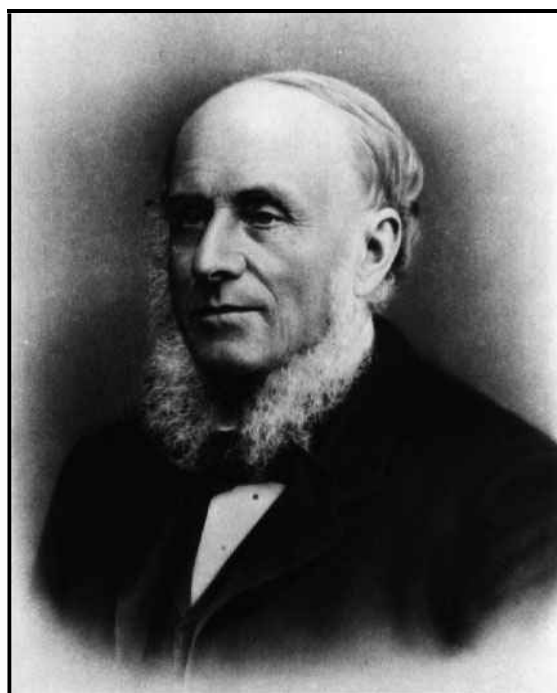


Рис. 3. Александр Бэн (1818-1903 гг.) (A. Bain)

Профессор математики и философии, профессор логики и английской литературы Абердинского университета. Наибольший вклад в науку А. Бэн внес как психолог, первым в Англии применивший физиологические методы в психологии и положивший начало систематизации психологических теорий.

Британские ученые отмечали, что со второй половины XIX века наметился резкий переход от применения неэффективных прежних методов воспитания и обучения (физическое наказание, механическое заучивание материала), которые игнорировали изучение детской природы, к ориентации на знание и учету физической, духовной жизни ребенка и его индивидуальности. В.Б. Друммонд указывал, что на смену воспитания, основанного на логике и результате научения (бихевиористский подход), на внедрении знаний, когда отсутствие интереса, плохие успехи в освоении предметов рассматривались как недостаток ученика и долгое время устранялись при помощи телесных наказаний, приходит подход, согласно которому воспитание должно быть адаптировано к познавательным, психическим и физическим особенностям детей – «всякое воспитание, должно быть основано на изучении того существа,

которое хотят воспитывать» [7; 8]. Ориентация на второй подход в воспитании и обучении детей, способствовала переосмыслению целей обучения, методик преподавания, изменению взглядов на личность учителя и его роль в обучении и воспитании детей.

О специфике педагогического труда и профессиональных способностях педагога, писал Джеймс Селли. Выходу первого учебника Дж. Селли по психологии для педагогов (была написана по просьбе его студентов) «Очерки по психологии» («*Outlines of Psychology*») (был издан в 1884 г.) способствовало бурное развитие народного образования Великобритании, отсутствие учебных пособий по педагогической психологии для подготовки учителей начальных школ. «Очерки по психологии» в дальнейшем переиздавалась по частям: «Учебник по педагогической психологии» («*The Teacher's Handbook of Psychology*», 1886) и «Душа человека» («*The Human Mind*», 1892). Учебник объединил в себе обширный материал из различных источников – от писем, присылаемых опытными учителями и воспитателями, до далеких с точки зрения уровня психолого-педагогического образования наблюдений родителей. Книга Джеймса Селли пропитана чуткостью и нежностью к душевной жизни детей – «среди всех областей исследования, открытых современной наукой, нет ни одной, более привлекательной, чем психология ребенка» [14, С. 15].

Создавая свой труд, Дж. Селли пользовался результатами современных ему исследований и достижений в области педагогической психологии и экспериментальной педагогики. Книги Дж. Селли отличались простотой, доступностью и легкостью языка, обилием хорошо подобранных ярких примеров из жизни ребенка. Благодаря простоте и доступности изложения научного материала, его труд был доступен как учителям и молодым ученым, так и родителям. Последним эта книга помогала правильно понять детскую душу и успешно влиять на нее.

В России первое издание книги Дж. Селли «Очерки по психологии» вышло в Санкт-Петербурге в 1887 г. (по некоторым источникам в 1901 г.) под названием «Основы общедоступной психологии и ее применение к воспитанию». В ноябре 1895 г. [18], а по другим данным [6] в 1896 г. в Англии вышел один из первых учебников по детской психологии – «Изучение детства» («*Studies of Childhood*»), что было весьма своевременно, так как общество XIX века сделало ребенка объектом научного наблюдения и еще острее поставило вопрос о его воспитании [22, С. 116].

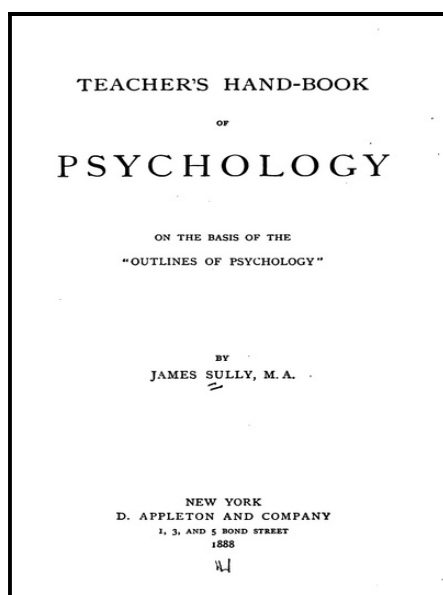


Рис. 4. Обложка книги Дж. Селли «Основы общедоступной психологии и ее применение к воспитанию»

В своих книгах Джеймс Селли описывает ряд требований к субъектным и профессиональным качествам педагога. Британский педагог конца XIX века, по современным требованиям, должен был знать: принципы психологии, касающиеся понимания душевных способностей ребенка; правила и методы воспитания; законы, по которым развиваются психические познавательные процессы; уметь: пользоваться великим принципом соединения представлений (приведение новых знаний в правильное соотношение со старым); корректировать воспитательные методы в соответствии с различиями детских черт; упражнять ум ребенка в быстром воспроизведении, чтобы убедиться в правильности понятой информации; владеть навыками: побуждения детей к самовоспитанию и саморазвитию; использования дополнительных стимулов в обучении (в дополнение к устному рассказу для наиболее эффективного запоминания материала, педагог должен пользоваться наглядными средствами) [24, С. 368]. Джеймс Селли ставит акцент на том, что правильное обучение должно быть эластично, приспособляться к индивидуальным различиям детей, и иметь целью – гармонично развитую личность.

Обращение в прошлое и его объективный анализ дают возможность провести параллели между психолого-педагогическими идеями британских ученых девятнадцатого столетия и современным состоянием психолого-педагогического знания, в частности, по проблеме педагогических способностей. Авторы современных учебников по педагогической психологии (Л.Д. Столяренко, И.А. Зимняя, Н.В. Клюева) отмечают, что в наиболее общем

виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

Перестройка школы, осуществляемая в 70-80-ые гг. XX в., ставит перед советскими педагогами задачу обеспечения высокого уровня усвоения знаний, развития самостоятельного мышления учащихся, воспитания у них высоконравственных качеств в соответствии с моральным кодексом строителя коммунизма. На XXIV съезде Коммунистической партии Советского Союза (30.03–9.04.1971) было уделено особое внимание проблеме обучения и воспитания подрастающего поколения; перед психолого-педагогической наукой была поставлена задача совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Для успешного решения поставленных задач, от педагогов требуется знание не только основ теории педагогической науки и методики преподавания учебных предметов, но и знания физиологии и психологии детей разного возраста. Несмотря на важность поставленной задачи, были выявлены некоторые противоречия. С одной стороны, от педагога требовались знания особенностей познавательной деятельности, уровня развития эмоциональной сферы, волевых качеств каждого ученика, с целью понимания психологических закономерностей формирования личности конкретного ребенка и построения на этой основе обучения и воспитания. С другой стороны, сами педагоги отмечали, что они не располагают в настоящее время достаточным количеством учебников и книг по психологии, в которых ставились бы и решались вопросы, представляющие для них непосредственный интерес, которые знакомили бы их с основами педагогической психологии – возрастными особенностями учащихся, психологией обучения и воспитания. Именно поэтому была своевременная и актуальна книга В.А. Крутецкого «Основы педагогической психологии».

Мы представляем сравнительный анализ взглядов на сущность педагогических способностей: с одной стороны – позиции В.А. Крутецкого, который описал компоненты педагогических способностей в книгах «Проблема способностей в психологии» (1971), «Основы педагогической психологии» (1972), а с другой стороны – позиций Александра Бэна («Education as a Science», 1879, по некоторым источникам – 1881) и Джеймса Селли («Outlines of Psychology», 1884). В структуру педагогических способностей, по В.А. Крутецкому, входят:

1. Дидактические способности — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль [15, с.239]. Согласно

В.А. Крутецкому, наличие у педагога дидактических способностей позволяет ему адаптировать учебный материал, трудное сделать легким, сложное – простым, непонятное – понятным; учитывать уровень подготовки школьников, уровень их интеллектуального и личностного развития. У Александра Бэна мы находим основное дидактическое требование Я.А. Коменского о постепенности в обучении ребенка. А. Бэн назвал это требование - «разумного руководства со стороны воспитателя» процессом обучения. Он говорил, что как невозможно научить танцевать того ребенка, который еще не умеет ходить, так и невозможно научить ребенка писать, если он не знает букв: «прежде, чем взяться за новую деятельность, мы должны приблизиться к ней выполнением предварительных или подготовительных деятельностей» [3, С. 186]. Этот принцип должен быть основополагающим в работе учителя, который должен предлагать ученику только те задачи и упражнения, которые соответствуют физиологическому и интеллектуальному уровню развития ребенка. Дж. Селли, задолго до появления книги В.А. Крутецкого высказал мысль о способности педагога заинтересовать детей и использовать все возможные средства, чтобы сделать предмет наиболее интересным для ребенка. Он говорил, что необходимо избегать монотонности и вносить в преподавание элемент разнообразия, сделать учение привлекательным и приятным: «как можно больше новизны и разнообразия как в самом материале, так и в способах предложения этого материала» [24, С. 256]. Предмет и выбранный учителем способ обучения должны пробуждать в ребенке интерес, который имеет особенное значение на первых этапах обучения, когда детям трудно долго удерживать внимание. Учитель должен, прежде всего, вскрыть привлекательные и яркие черты своего предмета, постоянно ориентируясь на то, что уже известно детям. Для этого необходимо иметь представления об интересах и увлечениях детей. Первое, на что должен обращать внимание учитель при преподавании истории, географии, естествознания так это на форму изложения материала, язык должен быть понятен и выразителен, следует прибегать к чувственным восприятиям и использовать интерес ребенка к приключениям [22, С. 240]. Вильям Б. Друммонд одним из главных факторов успешного обучения выделяет интерес ребенка к изучаемому материалу и обучению в целом: «мало успехов может быть сделано в преподавании какого-нибудь предмета, пока у ученика не пробудился интерес хотя бы в какой-нибудь степени» [7, С. 265]. Задача воспитателя должна состоять в том, чтобы или выбирать интересные для ребенка предметы, или искать средства, которые сделали бы эти предметы интересными. По мнению психолога, наибольших успехов будет достигать тот учитель, который сможет сделать изучаемый

предмет привлекательным для ученика – «воспитание – это наука о заинтересовании, и главной целью его является сила и разнообразие вызываемых интересов» [7, С.266], поэтому задача учителя провести аналогию между неинтересным предметом и тем, чем ребенок интересуется, открыть перед ребенком круг интересов в нескольких направлениях. Интересы маленьких детей лежат в области ощущений, для них более интересно то, что делает предмет и что с ним можно сделать ребенку, нежели его внешний вид, форма, строение и цвет. Поэтому в процессе обучения важно продемонстрировать действие предмета и дать ребенку самому убедиться в этом (не только показать, но и дать потрогать, произвести действие с предметом). Маленьким детям необходимо видеть, чувствовать, прикасаться к предметам, с которыми они взаимодействуют. Можно сказать, что здесь В.Б. Друммонд говорит о важности применения наглядных методов в процессе обучения и воспитания. Наглядность – один из важнейших принципов педагогической психологии.

2. Академические способности — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). В.А. Крутецкий, считал, что способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу [15, с.239]. Джеймс Селли говорил о необходимости знать не только свой предмет, но акцентировал внимание на необходимости психологической подготовки педагогов – это те специальные познания, которые даются изучением основ науки, ее специальных вопросов и методов, а также и «то особое искусство, которое достигается путем методического приложения на практике этих познаний к действительному наблюдению и истолкованию всех проявлений душевной жизни» [24, С. 16]. Но, как пишет Джеймс Селли, в деятельности учителя важна не только психология, но и знание социальной психологии (дает учителю знания о коллективной душе, об образовании коллективных мнений и взаимодействий в группе, ориентируясь на которые педагог может влиять на создание благоприятной общественной среды в школе и классе), физиологии (служит основой для построения программы физического воспитания), логики (определяет развитие мышления и условия нравственного рассуждения), эстетики (выступает как основа развития литературных и художественных вкусов), этики (определяет основы добродетели, критерии добра и зла, дает представление о разумном, добром и воспитанном человеке). Без знания и ориентации в процессе обучения детей на

эти науки, невозможно целенаправленное и гуманное воздействие на ребенка [22, С. 18].

3. Перцептивные способности — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель, по мнению В.А. Крутецкого, по малейшим признакам, незначительным внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика [15, С. 239]. А. Бэн говорит об особой способности педагога – способность «входить в понимание чувств других», от которой зависит успех формирования нравственной сферы ребенка. Обращение к миру чувств ребенка, понимание сложности и глубины его души необходимо как в процессе воспитания его нравственных качеств, так и при составлении программы его умственного развития. А. Бэн рекомендовал наставнику «попробовать воспроизвести для себя положение ребенка с его запасом случайных опытных знаний, которые служили бы точкой отправления для дальнейших занятий» [4, С. 124]. Александр Бэн был одним из первых педагогов XIX в., который заговорил о влиянии эмпатии (как способности к сопереживанию) в деятельности педагога на формирование позитивных взаимоотношений с учениками [17, С. 141]. Данная идея нашла отражение в трудах многих ученых, например, в работах А.А. Реана, эмпатия рассматривается как механизм межличностного познания, который «ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности педагогической деятельности» [20, С. 65]. Джеймс Селли считал, что педагог должен считаться с чувствами детей и обладать способностью к объективному наблюдению за духовной природой воспитанников для того, чтобы разнообразить и приспособить к ним свои методы преподавания и дисциплинирования [24, С. 401].

4. Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся. Речь, обладающего данной способностью учителя, с точки зрения В.А. Крутецкого, яркая, живая, эмоциональная, выразительная [15, С. 239]. А. Бэн также говорит о речевых способностях педагогов: владение ораторским искусством [17, С. 152],

мастерство внешних способов выражения эмоций, владение мимикой, жестикуляцией, голосом [3, С. 346]. В современной трактовке речь идет о владении навыками вербальной и невербальной коммуникации с использованием оптико-кинетической, паралингвистической и экстралингвистической знаковых систем.

5. Организаторские способности по В.А. Крутецкому, это, с одной стороны, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, с другой стороны, способности правильно организовать свою собственную работу [15, С. 241]. В трудах А. Бэна рассматриваются организаторские способности педагога, имеющие как непосредственное отношение к процессу организации обучения и организации познавательной деятельности учащихся, так и как инструмент педагогического воздействия на воспитанников, с целью гармонизации отношений в классе и профилактики нарушений дисциплины. Среди множества средств педагогического воздействия на личность ребенка А. Бэн выделил когнитивное воздействие как передачу от учителя ученикам знаний о нравственных нормах и ценностях, а также о последствиях аморальных действий и поступков [5, С. 169]. Британский ученый придерживался мнения о том, что ребенок нарушает социальные правила по причине недостатка знаний моральных норм поведения. В связи с этим, задача педагога – восполнить этот пробел в знаниях посредством организации школьных уроков нравственности [10].

6. Авторитарные способности В.А. Крутецкий понимает как способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам [15, С. 242]. Александр Бэн считал, что авторитет не является необходимостью во всяком воспитательном акте. Ученик, являющийся добровольно к наставнику учиться, не подлежит действию авторитета; в этом случае заключается простой добровольный договор, оканчивающийся по желанию каждой стороны. Чрезмерное проявление авторитета учителя губительно сказывается на воспитанниках, подавляя их личность и является «злом, серьезным посягательством на человеческое счастье» [5, С. 118]. Использование в обучении и воспитании учительского авторитета должно быть ограничено и

являться лишь «средством достижения одной только цели – сообщения известного количества знаний» [5, С. 118]. При этом А. Бэн противопоставляет авторитет учителя родительскому авторитету, который может быть практически безграничен, но не подавляет личность ребенка, так как родительская власть и авторитет дополняются любовью и заботой о ребенке. Иная ситуация складывается в школе. А. Бэн полагал, что учитель не чувствует и не может чувствовать по отношению к детям любви, подобно материнской [17]. Но это не исключает проявлений нежности, учительской любви и привязанности по отношению к своим воспитанникам, что влияет на формирование нравственной сферы ребенка. А. Бэн говорит, что успех формирования нравственной сферы ребенка зависит также от наличия у наставника определенных качеств, среди которых важной является способность «входить в понимание чувств других» [4, С. 101]. Обращение к миру чувств ребенка, понимание сложности и глубины его души необходимо как в процессе формирования его нравственных качеств, так и при составлении программы его умственного развития.

7. Коммуникативные способности, как считает В.А. Крутецкий, выражаются в способности к общению с детьми; в умении найти правильный подход к учащимся и установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения; в наличии педагогического такта [15, С. 243]. Говоря о профессионально-важных качествах педагога, А. Бэн выделил такие качества как простота, скромность, тактичность («живое чутье происходящего кругом», «всегда бодрствующее внимание») [3, С. 316]. А. Бэн также говорит о коммуникативной компетентности педагогов, которая включает в себя следующие компоненты: владение ораторским искусством, мастерство внешних способов выражения эмоций, владение мимикой, жестикуляцией, голосом [5]. Говоря современным языком, ученый писал о владении навыками вербальной и невербальной коммуникации с использованием оптико-кинетической, паралингвистической и экстралингвистической знаковых систем. Таким образом, в работах А. Бэна существенная роль отводилась подробному анализу одного из важнейших качеств педагога – умения организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. На современном языке это качество определяется как коммуникативные способности педагога [17]. Но, несмотря на то, что термин «коммуникативные способности» в работах А. Бэна не используется, мы можем констатировать, что среди коммуникативных способностей педагога, выделенных А. Бэном, имеется практически полный перечень всех тех составляющих компонентов общения, которые раскрываются и современными авторами: познание человека

человеком, познание человеком самого себя, умение правильно оценить ситуации общения и другие. Решение данной проблемы в работах А. Бэна звучит современно и остается актуальным и сегодня.

8. Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) — это специальная способность, которая, по мнению В.А. Крутецкого выражается в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника [15, С. 244]. Как четко и идентично звучит идея Александра Бэна о том, что учителю необходимо научиться внимательно «читать в глазах своих учеников последствия своих наставлений» [4, С. 220]. В этом утверждении говорится о рефлексии как о профессионально-важном качестве педагога.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя, как считает В.А. Крутецкий. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развитием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой) [15, С. 244]. В трудах А. Бэна в большей степени говорится о внутреннем, чем о внешнем внимании и особое значение уделяется проблеме саморегуляции. Британский ученый акцентировал внимание на важности управления эмоциями, на недопустимости воздействовать на воспитанников «гневом и раздражением»: «раздражающим элементом в воспитании» со стороны наставника по отношению к ребенку, является гнев. На смену гневу приходит раскаяние. Поэтому педагогу важно научиться подавлять в себе гневные эмоции [3, С. 164]. Педагог должен развивать эмоциональную культуру, постоянно контролировать свои эмоции, исключить проявление гнева по отношению к детям – таковы обязательные условия профессиональной пригодности педагогов. Спокойствие и умение учителя владеть собой он назвал «драгоценной помощью дисциплине» на уроке [3, С. 166]. Готовность и способность педагога к саморегуляции выступает как основа эффективности процессов обучения и воспитания. Александр Бэн впервые заговорил об аутотренинге и его значении в педагогической деятельности, подтверждение этой идеи отражено в высказывании ученого о том, что учителю необходимо «вызывать у себя приятное настроение, тогда как действительность не способствует этому» [3, С. 168].

А.В. Лапшова в статье «Современное определение сущности профессионализма педагога в условиях модернизации образования» (2013 г.) анализирует сущность и содержание профессионализма педагога, профессиональной компетентности и профессионально-важных качеств. По мнению автора статьи профессионально-значимые качества педагога составляют стержень, основу и мастерства, и компетентности, и имиджа педагога. Профессионально-значимыми качествами личности педагога являются качества, обеспечивающие успешность реализации личности в профессии. Выделяются три группы качеств: природные качества (коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, креативность, эмоциональная стабильность); качества как следствие образования и воспитания (толерантность, эрудиция, активная жизненная позиция, целеустремленность, оптимизм); качества как следствие профессиональной деятельности (требовательность, справедливость, профессиональная направленность, готовность к саморазвитию, саморегуляция) [16, С. 58].

По мнению Александра Бэна, все искусство и способности учителя должны быть направлены на развитие познавательной сферы ребенка и приобретения ребенком тех способностей, которые не заложены в нем от природы. В своей книге Александр Бэн заложил теоретические основы для развития образования, его взгляды оказали огромное влияние на теорию и практику обучения. Как писал А.Бэн, «образование – это средство развития обретаемых человеком сил». Исходя из этого утверждения, процесс обучения и освоения знаний должен способствовать развитию потенциальных способностей личности, что означает гармоничное формирование человеческой личности. В этой связи А. Бэн поднял вопрос гигиены интеллектуального труда, рассматривал проблему интеллектуального развития ребенка в связи с «разумным руководством со стороны воспитателя» [3, С. 38].

Интересными, на наш взгляд, представляются идеи А. Бэна о «наградах» и «наказании». По мнению ученого, учитель всегда должен быть готов подавить волнение дисциплинарными мерами и наказанием: «он может прибегнуть к успокаивающим мерам, пустить в ход мягкие и дружеские увещевания, он может помешать распространению вредного духа и показать зачинщикам, что он наблюдает за ними; но все-таки и при этом всегда может встретиться надобность окончить наказанием». Учитывая, что Англия – это классическая страна телесных наказаний, А.Бэн пишет, что «в отношении наказания воспитательные учреждения, как и другие виды управления, достигли наибольших успехов» [4, С. 90]. Подтверждение этому высказыванию, мы находим в книге И.С. Кона «Бить или не бить»: «наиболее

разработанная система телесных наказаний детей...существовала в Великобритании», «первое, с чем английский мальчик сталкивался в школе, - это жестокость и злоупотребление властью со стороны учителей». А. Бэн указывает, что, по преимуществу, телесные наказания больше практикуются в школах для бедных, но, они также встречаются и среди аристократических школ. Независимо от статуса учебного заведения, по мнению ученого, есть категория учеников, «которыми невозможно управлять без унижительного телесного наказания» [4, С. 95], и даже в этом случае, «они должны занимать последнее место в ряду карательных мер» [4, С. 96]. Телесное наказание считается унижительным как для самого ребенка, так и «представляет серьезную неприятность для лица, которое налагает это наказание, и для тех, кто принужден быть его свидетелем, как верх стыда и позора». Поэтому, физическое наказание должно быть не правилом воспитательного воздействия, а исключением, применение которого необходимо только в исключительных случаях: «если после второго и третьего раза, наказание это все-таки окажется недействительным, то остается лишь прибегнуть к исключению» [4, С. 95].

Обычная форма наказания, которая всегда «под руками учителя» - это порицание, неодобрение и осуждение учителем действий, поступков или поведения ученика. Но, чтобы не причинить вред ребенку, А.Бэн предостерегает учителей, что «следует быть крайне разборчивым и соблюдать строжайшую справедливость», иногда достаточно ясного изложения вины ребенка, простого указания фактов проступка, без замечаний и комментариев, что само по себе уже может расцениваться как карательная мера. Виды наказания, «находящиеся в распоряжении учителя» [4, С. 92]:

- унижающее положение и изоляция от группы, с целью формирования чувства стыда за проступок;
- «штрафные или добавочные уроки представляют обычную карательную меру, назначаемую за недостаток трудолюбия; они могут быть также применяемы в случае непокорности»;
- суровые и унижающие телесные наказания используются только в «грубой и неискусной» системе воспитания [4, С. 93].
- легкие наказания, например, порицание, осуждение, следует применять для неиспорченных натур, для которых достаточно только одной идеи о наказании, «в строгости же нет вовсе необходимости» [4, С. 93].

При выборе карательных мер, учителю, по мнению А.Бэна, необходимо знать индивидуальные особенности детей, чтобы прогнозировать последствия применения наказания, некоторые виды наказания могут оказывать сильное влияние на одних учеников и быть совершенно недейственными в отношении

других. Кроме карательных мер, учителю необходимо и вознаграждать учеников за знания и прилежность поведения. Самое главное вознаграждение, которым располагает учитель – одобрение и похвала, «средство сильное и растяжимое, которым следует пользоваться весьма тактично. Выразить похвалу – дело деликатное, надо много такта, чтобы она была достаточна и справедлива. Она всегда должна вытекать из фактов» [4, С. 91]. Более действенна будет похвала и одобрение ученика при всем классе.

С целью поддержания дисциплины в классе, учитель, по мнению А. Бэна, может использовать несколько форм воздействия на учеников:

1. форма воздействия, основанная на привлекательности и мягкости обращения. Учитель говорит мягко, выказывает дружеское расположение классу, обходится без строгости;

2. форма воздействия посредством демонстрации достоинства, дистанции в общении, «которыми учитель выражает авторитет и непрерывно напоминает об обязанностях тем, которые попытались бы уклониться от них» [4, С. 92];

3. эмоциональная форма воздействия, при которой учитель демонстрирует беспокойство, гнев, злость, угрозы. По мнению, А. Бэна, данная форма воздействия передается ученикам и вредит «ходу обучения и порядку в классе» [4, С. 88-89]. «Не будучи от природы злым, учитель, увлекающийся гневным чувством, никогда не в состоянии применить свои слова к делу. Угрожать, когда знаешь, что угроза не будет приведена в исполнение, значит, признать свою слабость. Ничто не вредит так авторитету, как чрезмерная кичливость; это верное средство сделаться смешным» [4, С. 92].

А. Бэн считает, что истинное искусство учителя заключается в умении сочетать мягкое и авторитетное взаимодействие – «авторитет всегда полезно смягчать видом простоты и скромности», а «спесь и самодовольство всегда вредят влиянию учителя» [4, С. 94].

В науке конца XIX века заметен резкий переход от применения неэффективных прежних методов воспитания и обучения (физическое наказание, механическое заучивание материала), которые игнорировали изучение детской природы, к ориентации на знание и учет физической, духовной жизни ребенка и его индивидуальности. Прежний воспитательная система с жесткой дисциплиной и телесными наказаниями (наказание рассматривалось как классический метод воспитания), построенная в соответствии с убеждением, что «детский ум может сформироваться по заказу, что способности ума зависят от учителя, что ум – это не что иное, как приемник, куда вкладывают знания, которые затем формируются сообразно с

идеалами учителя» [25, С. 68] была вытеснена. На смену эпохи, провозглашавшей главной целью физическое развитие, пришло время, когда единственной целью стало целостное развитие ребенка с опорой на всестороннее изучение его личности [13].

Ориентация воспитания на новые научные принципы породила множество споров о предмете воспитания. По утверждению Дж. Селли, воспитание – это сознательное воздействие на ребенка, опирающееся на знание законов его развития и направленное на «развитие всех душевных сил ребенка», «предмет воспитания обширен и сложен; оно имеет дело с человеческим существом, со всеми его разнообразными физическими, интеллектуальными и нравственными свойствами ...» [23, С. 8].

По мнению Дж. Селли, без знания и ориентации в процессе обучения детей на такие науки как физиология (дает данные о строении и функционировании организма, на этом основано физическое воспитание), психология (помогает в познании души воспитанников), логика (способствует развитию точного мышления, определяет условия нравственного рассуждения), эстетика (дает образцы красоты, критерии для оценки литературных и художественных произведений), этика (определяет основы добродетели, критерии добра и зла, дает представление о разумном, добром и воспитанном человеке), социальная психология (дает знания о коллективной душе, об образовании коллективного мнения и взаимодействия в группе), невозможно целенаправленное и гуманное воздействие на ребенка [24].

Идеи британских ученых были популярны на рубеже XIX и XX веков во всем просвещенном мире, их труды издавались во Франции, Германии, России и в других странах и способствовали популяризации психолого-педагогических знаний, повышению профессионализма педагогов, воспитателей и учителей, что повлекло за собой и улучшение качества преподавания. Психолого-педагогическое наследие британских ученых содержит богатый материал по проблеме педагогических способностей, специфике педагогического труда и профессиональной компетентности педагогов, методикам обучения и воспитания и другим проблемам детской и педагогической психологии, что способствовало дальнейшей разработке проблем педагогической психологии, изменению подходов к обучению и воспитанию детей, внедрению психолого-педагогических идей и принципов в учебные заведения. Труды А. Бэна и Дж. Селли оказали влияние на развитие педагогики, педологии, детской и педагогической психологии.

Анализ взглядов на проблему педагогических способностей показал, что уже в конце XIX в. Дж. Селли и А. Бэном были описаны основные

педагогические способности, раскрывающиеся как в личности педагога, так и в педагогических действиях и умениях. Педагогическая психология является одной из наиболее активно развивающихся и востребованных отраслей психологического знания в настоящее время, а психолого-педагогические идеи английских ученых олицетворяют те важные тенденции, которые были характерны не только для прошлого психологии, но и для современной психологии.

В результате сравнительного анализа теоретических позиций психолого-педагогического наследия Дж. Селли, А. Бэна и В.А. Крутецкого мы выяснили, что истоки предложенной В.А. Крутецким классификации педагогических способностей могут лежать в работах британских ученых. Мы можем предположить, что работы английских психологов по проблеме педагогических способностей оказали влияние на последующее развитие педагогической психологии не только в Великобритании, но и в России.

Для формирования целостной картины становления и развития проблемы педагогических способностей особое значение приобретает проведенное историко-психологическое исследование, позволяющее оценить преемственность взглядов ученых на рассматриваемую проблему. На современном этапе развития отечественной психологической науки, мы можем наблюдать усиление взаимодействия отечественной психологии с мировой психологической мыслью, что определяет потребность в освоении большого объема данных, изучения отечественных научных подходов в мировом контексте. В связи с этим, историко-психологические исследования имеют особое значение.

Список литературы

1. Батыршина А.Р. Место психологической категории «воля» в отечественной психологии: анализ учебников психологии // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 5-9.
2. Батыршина А.Р., Жарова Д.В. Проблема педагогических способностей в исторической ретроспективе // Вестник Мининского университета. 2016 №2. С. 85-91.
3. Бэн А. Воспитание как предмет науки. Спб., Карл Риккер, тип. и лит. Л. Бергмана и Г. Рабиновича, 1879. 383 с.
4. Бэн А. Наука воспитания. Спб., «Семья и школа», 1881. 420 с.

5. Бэн А. Психология. Т. 1(Кн. 1-2). Москва: тип. И.А. Баландина, 1902. XXIII. 417 с.
6. Британское психологическое общество: [Электронный ресурс] // Британское психологическое общество. URL: <http://www.bps.org.uk/what-we-do/bps/history-psychology-centre/history-society/founding-members-society/sully-j/james-sully-1842-1923> (Дата обращения: 17.02.2017)
7. Друммонд В. Введение в изучение ребенка. М., 1910. 385 с.
8. Друммонд В. Дитя, его природа и воспитание. СПб., Издательское Т-во «XX век», 1902. 252 с.
9. Жарова Д.В. Проблема профессиональной компетентности педагогов в трудах Джеймса Селли // Прикладная психология и психоанализ. 2012. № 2. С. 5-8.
10. Жарова Д.В., Миньков В.А. О специфике педагогического труда и профессиональной компетентности педагогов в трудах британских ученых конца XIX века // Национальный психологический журнал, №1 (21) 2016. С. 94-100
11. Жарова Д.В. Критический анализ психолого-педагогического наследия английских ученых в отечественной науке конца XIX- начала XX столетия // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т.8. № 2. С. 108-116.
12. Жарова Д.В. Становление народного образования в Великобритании в XIX в. как предпосылка развития педагогической психологии / Д.В. Жарова // Психологическая наука и образование 2012. № 2. С. 230-240.
13. Жарова Д.В. Становление и развитие педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2009. 198 с.
14. Компейре Г. Умственное и нравственное развитие ребенка. СПб., 1912. 448 с.
15. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.
16. Лапшова А.В. Современное определение сущности профессионализма педагога в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 4. С. 56-59.
17. Миньков В.А. Идеи рационализма в педагогике Англии второй половины XIX в.: дисс. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2001. С. 138-159.
18. Минькова Е.С. Страницы жизни научного творчества Джеймса Селли (1843-1923) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 108-119.

19. Прейер Б. Душа ребенка: Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб.: Издание А.Е. Рябченко, 1891. 207 с. Перевод с нем. Редакция и предисл. проф. И.А. Сикорского.
20. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высш. шк., 1990. 80 с.
21. Селли Д. Основные начала психологии и ее применения к воспитанию. Санкт-Петербург: Изд-во ж. «Русское богатство», 1887. 359с.
22. Селли Д. Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию (The Teacher's Handbook of Psychology) Пер. с англ. М.Ш., под ред. Л.Е. Оболенского. СПб., 1897. С. – 351
23. Селли Д. Очерки по психологии детства; пер. с англ. А. Громбаха. Москва : Издание К.И. Тихомирова, 1901. 301 с.
24. Селли Д. Педагогическая психология. Пер. с англ. под ред. А.А. Громбаха. М., 1912. С. 624
25. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. Санкт-Петербург: Изд-во М.А. Лазаревой, 1898. 232 с.
26. Sully J. Outlines of Psychology. London, 1884.
27. Sully J. Illusions a psychological study. Third edition, London, 1887.
28. Sully J. Childrens ways. London and Bombay, 1897.
29. Bain A. Education as a Science. London: Longmans, 1881.
30. Bain A. The Senses and the Intellect. London: Longmans, 1894.
31. Bain A. The Emotions and the Will. London: Longmans, 1889.
32. Hall G.S., Mansfield J.M. Hints toward a select and descriptive bibliography of education. DC Heath, 1886.
33. Preyer, W.T. 1882. Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig: Grieben, 1882.

References:

1. Batyrshina A.R. Mesto psihologicheskoj kategorii «volja» v otechestvennoj psihologii: analiz uchebnikov psihologii // Privolzhsckij nauchnyj vestnik. 2014. № 11-2 (39). S. 5-9.
2. Batyrshina A.R., Zharova D.V. Problema pedagogicheskikh sposobnostej v istoricheskoj retrospektive // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016 №2. S. 85-91.
3. Bjen A. Vospitanie kak predmet nauki. Spb., Karl Rikker, tip. i lit. L. Bergmana i G. Rabinovicha, 1879. 383 s.
4. Bjen A. Nauka vospitanija. Spb., «Sem'ja i shkola», 1881. 420 s.

5. Bjen A. Psihologija. T. 1(Kn. 1-2). Moskva: tip. I.A. Balandina, 1902. HHIII. 417 s.
6. Britanskoe psihologicheskoe obshhestvo: [Jelektronnyj resurs] // Britanskoe psihologicheskoe obshhestvo. URL: <http://www.bps.org.uk/what-we-do/bps/history-psychology-centre/history-society/founding-members-society/sully-j/james-sully-1842-1923> (Data obrashhenija: 17.02.2017)
7. Drummond V. Vvedenie v izuchenie rebenka. M., 1910. 385 s.
8. Drummond V. Ditja, ego priroda i vospitanie. SPb., Izdatel'skoe T-vo «XX vek», 1902. 252 s.
9. Zharova D.V. Problema professional'noj kompetentnosti pedagogov v trudah Dzhejmsa Selli // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz. 2012. № 2. S. 5-8.
10. Zharova D.V., Min'kov V.A. O specifike pedagogicheskogo truda i professional'noj kompetentnosti pedagogov v trudah britanskih uchenyh konca XIX veka // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, №1 (21) 2016. S. 94-100
11. Zharova D.V. Kriticheskij analiz psihologo-pedagogicheskogo nasledija anglijskih uchenyh v otechestvennoj nauke konca XIX- nachala XX stoletija // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2015. T.8. № 2. S. 108-116.
12. Zharova D.V. Stanovlenie narodnogo obrazovanija v Velikobritanii v XIX v. kak predposylka razvitija pedagogicheskoy psihologii / D.V. Zharova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie 2012. № 2. S. 230-240.
13. Zharova D.V. Stanovlenie i razvitie pedagogicheskoy psihologii v Velikobritanii v konce XIX veka: dis. ... kand. psihol. nauk. Moskva, 2009. 198 s.
14. Kompejre G. Umstvennoe i npravstvennoe razvitie rebenka. SPb., 1912. 448 s.
15. Kruteckij V. A. Osnovy pedagogicheskoy psihologii. M.: Prosveshhenie, 1972. 255 s.
16. Lapshova A.V. Sovremennoe opredelenie sushhnosti professionalizma pedagoga v uslovijah modernizacii obrazovanija // Vestnik Mininskogo universiteta. 2013. № 4. S. 56-59.
17. Min'kov V.A. Idei racionalizma v pedagogike Anglii vtoroj poloviny XIX v.: diss. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2001. S. 138-159.
18. Min'kova E.S. Stranicy zhizni nauchnogo tvorchestva Dzhejmsa Selli (1843-1923) // Voprosy psihologii. 2000. № 4. S. 108-119.
19. Prejer B. Dusha rebenka: Nabljudenija nad duhovnym razvitiem cheloveka v pervye gody zhizni. SPb.: Izdanie A.E. Rjabchenko, 1891. 207 s. Perevod s nem. Redakcija i predisl. prof. I.A. Sikorskogo.
20. Rean A.A. Psihologija poznaniya pedagogom lichnosti uchashhihsja. M.: Vyssh. shk., 1990. 80 s.

21. Selli D. Osnovnye nachala psihologii i ee primenenija k vospitaniju. Sankt-Peterburg: Izd-vo zh. «Russkoe bogatstvo», 1887. 359s.
22. Selli D. Osnovy obshhedostupnoj psihologii i ee primenenija k vospitaniju (The Teacher's Handbook of Psychology) Per. s angl. M.Sh., pod red. L.E. Obolenskogo. SPb., 1897. S. – 351
23. Selli D. Ocherki po psihologii detstva; per. s angl. A. Grombaha. Moskva : Izdanie K.I. Tihomirova, 1901. 301 s.
24. Selli D. Pedagogicheskaja psihologija. Per. s angl. pod red. A.A. Grombaha. M., 1912. S. 624
25. Spenser G. Vospitanie umstvennoe, npravstvennoe i fizicheskoe. Sankt-Peterburg: Izd-vo M.A. Lazarevoj, 1898. 232 s.
26. Sully J. Outlines of Psychology. London, 1884.
27. Sully J. Illusions a psychological study. Third edition, London, 1887.
28. Sully J. Childrens ways. London and Bombay, 1897.
29. Bain A. Education as a Science. London: Longmans, 1881.
30. Bain A. The Senses and the Intellect. London: Longmans, 1894.
31. Bain A. The Emotions and the Will. London: Longmans, 1889.
32. Hall G.S., Mansfield J.M. Hints toward a select and descriptive bibliography of education. DC Heath, 1886.
33. Preyer, W.T. 1882. Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig: Grieben, 1882.

Сведения об авторах:

Жарова Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина (Россия).

Батыршина Альфия Робертовна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (Россия)