

Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О. Менчинської

Maksymenko S.D. Associative and reflex theory of education by N.O. Menchynska / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 7–18.

С.Д. Максименко. Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О. Менчинської. Автором статті констатовано, що центральною проблемою досліджень лабораторії Н.О. Менчинської є питання про особливості «здатності до навчання», обумовленої як здатність до засвоєння знань і способів учбової діяльності. Показано, що властивість «здатності до навчання», на думку Н.О. Менчинської та її співробітників, носить динамічний характер. Показано, що Н.О. Менчинська вважала принципово важливими при розробці типології учнів у процесі навчання показники, що характеризують не тільки інтелект, але й інші сторони особистості (насамперед мотивацію), оскільки тим самим переборювався, на її думку, неправомірний поділ психології навчання і виховання. Встановлено, що навчальний експеримент у роботах Н.О. Менчинської та її співробітників не має проєктуючої і прогностичної функцій. Доведено, що основна дослідницька стратегія полягала в констатації існуючих недоліків шкільного навчання в процесі констатуючого експерименту, виявленні в серії навчальних експериментів найбільш дієвого способу усунення недоліків і побудові на цій основі методичних рекомендацій, що доповнюють чи видозмінюють традиційну методику. Встановлено, що теорія поетапного формування розумових дій і концепція учбової діяльності, що реалізували діяльнісний підхід до навчання та будувалися на основі визначених психологічних моделей, зазнавали критики з боку Н.О. Менчинської та її співробітників.

Ключові слова: асоціативно-рефлекторна теорія навчання, здатність до навчання, навчальний експеримент, діяльнісний підхід, навчальні цілі, учні, розумова діяльність, індивідуальні розходження.

С.Д. Максименко. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения Н.А. Менчинской. Автором статьи констатировано, что центральная проблема исследований лаборатории Н.А. Менчинской – вопрос об особенностях «обучаемости», определяемых как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Показано, что свойство «обучаемости», по мнению Н.А. Менчинской и ее сотрудников, но-

сит динамический характер. Показано, что Н.А. Менчинская считала принципиально важными при разработке типологии учащихся в процессе обучения показатели, характеризующие не только интеллект, но и другие стороны личности (прежде всего – мотивацию), поскольку тем самым преодолевалось, по ее мнению, неправомерно разделение психологии обучения и воспитания. Установлено, что учебный эксперимент в работах Н.А. Менчинской и её сотрудников не имеет проектирующей и прогностической функций. Доказано, что основная исследовательская стратегия заключалась в констатации существующих недостатков школьного обучения в процессе констатирующего эксперимента, выявлении в серии учебных экспериментов наиболее действенного способа устранения недостатков и построении на этой основе методических рекомендаций, дополняют или видоизменяют традиционную методику. Установлено, что теория поэтапного формирования умственных действий и концепция учебной деятельности, реализовавших деятельностный подход к обучению и строились на основе определенных психологических моделей, подвергались критике со стороны Н.А. Менчинской и её сотрудников.

Ключевые слова: ассоциативно-рефлекторная теория обучения, способность к обучению, учебный эксперимент, деятельностный подход, учебные цели, ученики, умственная деятельность, индивидуальные различия.

Постановка проблеми. На основі ідеї Л.С. Виготського про експериментально-генетичний метод дослідження у середині 30-х років ХХ століття С.Л. Рубінштейном були сформульовані основні методологічні положення радянської психології, в яких принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності дотримані і конкретизовані в принципі формування психіки в діяльності.

У наступні два десятиліття основний напрямок робіт із застосуванням формуючого експерименту, що спиралась на дослідження С.Л. Рубінштейна щодо вивчення і формування мислення, пов'язаний з іменами Н.О. Менчинської і її співробітників – Д.М. Богоявленського, О.М. Кабанової-Меллер та ін. У їхніх роботах, однак, використовувалося поняття «навчальний експеримент», що точно відбивало специфіку методологічних установок і методичних прийомів, які застосовувалися в дослідженні.

Роботи Н.О. Менчинської [Менчинская, 1967, 1970] й її співробітників були присвячені вивченню процесу засвоєння понять, оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання розумових операцій, взаємозв'язку «наукових» і «життєвих» понять, формуванню розумової активності учнів, взаємовідношенням конкретного й абстрактного на різних ступінях

навчання, проблемам індивідуальних розходжень у засвоєнні знань; реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Отримані результати дозволили внести низку уточнень у методику навчання учнів (а саме в цьому Н.О. Менчинська та її співробітники вбачали свою основну задачу, на відміну, наприклад, від Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, які основною умовою розвитку розумової діяльності вважали зміст знань і, відповідно, навчальних програм).

Мета нашої статті – дослідження асоціативно-рефлекторної теорії навчання Н.О. Менчинської.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральною проблемою досліджень лабораторії Н.О. Менчинської є питання про особливості «здатності до навчання», обумовленої як здатність до засвоєння знань і способів учбової діяльності. Властивість «здатності до навчання», на думку Н.О. Менчинської та її співробітників, носить динамічний характер, і її вивчення дає можливість не тільки констатувати актуальний стан психічного розвитку, але і якоюсь мірою прогнозувати характер і темпи подальшого просування учня.

Основні напрямки досліджень були пов'язані з вивченням структури «здатності до навчання», вичленовуванням її компонентів, співвідношенням із розумовим розвитком і іншими психічними якостями особистості. Було виокремлено показники, що визначають високу чи низьку «здатність до навчання», проаналізовано причини поганої успішності через недостатню «здатність до навчання» учнів.

При аналізі співвідношення понять «здатність до навчання» і «розумовий розвиток» з'ясувалося, що ці поняття дуже близькі між собою, але не тотожні. Зокрема, найважливіші показники розумового розвитку – запас і ступінь системності знань, володіння прийомами розумової діяльності – складені «здатності до навчання», але з дуже істотним зауваженням: «здатність до навчання» характеризується ступенем легкості і швидкості, з яким здобуваються знання та здійснюється оволодіння прийомами діяльності, таким чином, особливості навченості пов'язані з особистістю в цілому.

Факти, що підтверджують це положення, були виявлені, зокрема, при вивченні учнів із тривалою неуспішністю, значну частину яких, як показали дослідження співробітників Н.О. Менчинської, можна віднести до категорії дітей «із затримками в розвитку».

Багато навчальних експериментів, проведених під керівництвом Н.О. Менчинської, були спрямовані на виявлення кри-

теріїв поділу учнів на групи в залежності від їхніх типових особливостей, що виявляються в процесі навчання. Як такі критерії були обрані два комплекси рис (чи дві підструктури особистості):

1) особливості розумової діяльності, що характеризують рівень розумового розвитку і ступінь «здатності до навчання» (тобто сприйнятливості до засвоєння знань і способів діяльності);

2) спрямованість особистості, що включає мотивацію, відношення до навчання.

Далі було встановлено, що різні грані особистості (мотиваційна сфера й інтелект) мають різний ступінь «піддатливості» педагогічним впливам (мотиваційна сфера більш лабільна).

Відзначимо, що Н.О. Менчинська вважала принципово важливими при розробці типології учнів у процесі навчання показники, що характеризують не тільки інтелект, але й інші сторони особистості (насамперед – мотивацію), оскільки тим самим переборювався, на її думку, неправомірний поділ психології навчання і виховання.

Методам дослідження в роботах Н.О. Менчинської приділялось велике значення. Використовуючи традиційну схему їхньої класифікації (спостереження – експеримент), вона виділяє і застосовує в кожній з цих двох груп методів ряд перехідних форм. Крім того, у її роботах відзначається, що деякі методи (використовувані, зокрема, в педагогічній психології) не можна жорстко прив'язати до тієї чи іншої групи, оскільки в них спостереження й експеримент нерозривно пов'язані між собою.

До таких методів відносяться, наприклад, монографічний метод, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду тощо. Говорячи про психологічні особливості експерименту, Н.О. Менчинська і Д.М. Богоявленський [Богоявленский, Менчинская, 1960] відзначають, що саме ступінь втручання експериментатора в ході психічних процесів і створює різні типи природного експерименту.

При цьому, якщо задача дослідження поставлена досить широко, експеримент почасти зливається зі спостереженням («експериментальне спостереження», чи, за виразом П.П. Блонського, «випробувувальний експеримент»). Якщо ж задача дослідження визначена порівняно чітко, можливості активного втручання протягом експерименту обмежуються.

Якщо ж гіпотеза дослідження визначена, можна передбачити і різні варіації умов експерименту («перевірочний» експеримент по П.П. Блонському). Зокрема, в експериментах, проведених під керівництвом Н.О. Менчинської, центральне місце

займав методичний прийом «варіювання задач» [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 29].

Основна схема цих теоретико-експериментальних досліджень: експеримент, що констатує, навчальний і контрольний експерименти, і далі – аналіз результатів експериментів. Відмітимо, що Н.О. Менчинська і її співробітники виділяли два основних види навчального експерименту: «перевірочний» і «випробувуючий».

Передбачалося, що в першому випадку експериментатор застосовує визначений метод навчання з метою з'ясувати, як останній впливає на процес засвоєння знань; у другому випадку дослідник застосовує різні методи і прийоми, варіює їх, намагаючись установити, які з них найбільш ефективні.

Для експериментів Н.О. Менчинської характерні аналіз великої кількості циклів досвіду, варіативність матеріалу дослідження, багаторазовість повторення досліджень, тривалість експерименту тощо, зокрема, це вивчення О.Н. Кабановою-Меллер процесу формування навичок читання топографічної карти, Г.Ф. Говоркової – процесу узагальнення й абстрагування при засвоєнні геометричних понять, О.М. Оргової – процесу засвоєння граматичних понять, А.З. Редько – історичних понять тощо.

Звертаючись до проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку, Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська вказують, що розумовий розвиток, хоча й тісно пов'язаний із процесом засвоєння знань, однак не зводиться до нього: у процесі навчання змінюється не тільки те, що відбивається у свідомості, але і сам процес відображення, ті психічні процеси, що його здійснюють [Богоявленский, Менчинская, 1960].

Солідарна з Л.С. Виготським у критиці вирішення проблеми навчання та розвитку асоціоністами і біхевіористами, Н.О. Менчинська й її співробітники думали, що він, виступаючи проти класичного асоціанізму, неправомірно ігнорував і поняття зв'язку в споконвічному його розумінні (у світлі рефлексорної теорії І.П. Павлова і І.М. Сеченова як умовні зв'язки або асоціації).

Опора на асоціативно-рефлексорну психологічну теорію (яка сформувалася, власне кажучи, ще в XVII столітті і стверджувала, що в основі навчання лежать асоціації, сенсуалістична наочність, що поєднується зі словом, виведення частки з загального, вправа) істотно обмежувала можливості експериментального дослідження та формування психічних новоутворень.

Однак не слід забувати, що такий висновок може бути зроблений з позицій сьогодення, коли асоціативно-рефлексорним

концепціям протиставлене найбільш адекватне й ефективне діяльнісне трактування навчання. У конкретному ж історичному контексті – у середині 50-х років – дослідження Н.О. Менчинської та її співробітників зіграли важливу роль у розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема, важко переоцінити їхній внесок у твердження навчального експерименту як діючого методу вивчення і впливу на психіку учня.

Необхідно також враховувати, що прихильність ідеям І.П. Павлова і рефлексорній обумовленості психічних явищ у ті роки розглядалася багатьма як сертифікат компетентності і «наукової благонадійності», і тому не тільки Н.О. Менчинській та її послідовникам, але і багатьом інших учених у ті роки був властивий апологетичний спосіб аргументації, при якому кожен відступ або неточне (приблизне) трактування ідей Сеченова-Павлова розглядалося як причини помилковості і неспроможності відповідних положень.

Даючи узагальнену оцінку реалізації ідей формування психіки і діяльності в роботах Н.О. Менчинської та її співробітників, підкреслимо, що ця реалізація була швидше емпірико-педагогічною, ніж власне науковою. У дослідженнях зазначених авторів не завжди враховувалися основні психологічні характеристики діяльності, на які в свій час указував Л.С. Виготський: активна організація діяльності, її змістовні особливості. Основний наголос робився на кінцевий результат, що задається чисто ззовні, емпірично, а не на процесуальну сторону формування тих чи інших утворень (знань, умінь, навичок).

Суть досліджень, проведених вищеназваними авторами, полягала в тому, що ідея формуючого експерименту реалізувалася на основі асоціативно-рефлексорного розуміння психіки.

Розробка класифікації асоціацій і аналіз психічних процесів саме на цій основі виявилися також у центрі теоретико-експериментальних досліджень В.О. Швирьова. У його роботах безпосереднім предметом вивчення виступали узагальнені (варіативні) зв'язки, на відміну від зазвичай згадуваних одиничних, сталих асоціацій.

Узагальнені зв'язки в тлумаченні В.О. Швирьова були «правилоузгодженими» асоціаціями, тобто відповідали певному правилу. Вони обумовлювали можливість практичного застосування відповідного правила до тих конкретних випадків, що підходять під це правило [Швырев, Джумондурднева, 1988].

В.О. Швирьовим зроблено детальну класифікацію узагальнених зв'язків, вивчено психологічні передумови виникнення

правильних і помилкових асоціацій. Це дозволило йому обґрунтувати шляхи навчання, що дозволяють уникати помилкових асоціацій і тим самим підвищувати ефективність навчального процесу.

Завершуючи короткий огляд наукових поглядів на проблему навчання і розвитку і внесок у розробку методів її дослідження тих авторів, що займали в цілому асоціаністські позиції, відзначимо, що їхні роботи відіграли значну роль у подальшій теоретизації педагогічної психології.

І найбільш значний етап у переході від емпіричної стадії дослідження до теоретичного пов'язаний з теорією навчання Н.О. Менчинської. У її рамках розробляються нові методологічні засоби, насамперед навчального експерименту, для упорядкування і систематизації емпіричного матеріалу застосовується теоретична типологізація (наприклад, типологія абстракцій О.Н. Кабанової-Меллер, згадаємо і класифікацію асоціацій Ю.О. Самаріна, і узагальнених зв'язків П.О. Шеварьова, хоча вони і не працювали в контексті теорії навчання Н.О. Менчинської), для інтерпретації психологічних особливостей учбової діяльності включаються відповідні зв'язки – причинні, функціональні і генетичні.

Як теоретична основа, усе більше місце починають займати гіпотези (названі Медсеном частково емпіричними), у яких виявляються гіпотетичні змінні. У рамках даної теорії велику вагу став набувати навчальний експеримент. Тут закладені основи розмаїття функцій цього експерименту, дана докладна характеристика, так званих, «перевірочного» і «навчального» типів навчального експерименту.

Перший застосовується з метою верифікації певного методу навчання, що впливає на засвоєння умінь, знань і навичок, а другий – для апробації різних методичних прийомів по ходу навчання з метою визначення найбільш ефективних для успішного оволодіння знаннями.

У навчальному експерименті існують різновиди, що говорить про досягнення ним певного рівня розвитку як дослідницького методу та ілюструється розширенням сфери його застосування (наприклад, як засобу виявлення індивідуальних розходжень у мисленні за К.Г. Гавловим, А.Ф. Говірковою, так і засобу визначення навченості різними предметами за З.І. Калмиковою).

Дослідники немов відчули можливості формуючого експерименту. Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська виділяють ще один різновид навчального експерименту – так званий «педаго-

гічний експеримент», під яким мається на увазі «активна зміна педагогічного процесу», що здійснюється в реальних умовах шкільного навчання за рахунок варіювання окремих дидактичних компонентів (методів викладу матеріалу, способів організації діяльності учнів на уроці тощо).

Воднораз наявний дуже виразний вплив емпіризму. Найбільш яскраво це виявляється при розгляді функції основних складових експериментального методу (констатуючого, формуючого та контрольного експериментів). Саме емпіризм у зазначеному вище змісті складає сутність дослідження. «Що виходить?» – так можна сформулювати головне питання, відповідь на яке шукали дослідники, які застосовували формуючий експеримент у даному його розумінні (тобто як проблемне, свідоме навчання).

Причин такого емпіризму чимало. І, як уже відзначалося, головну роль зіграли загальні асоціаністські позиції в розумінні самого навчання, згідно з якими формування заданих властивостей, насамперед навичок, до того ж заданих не в точному змісті обліку їхніх параметрів, а як приблизно описаний еталон, розглядалося не зсередини, не з погляду психологічних механізмів цього формування, а ззовні, тобто як готовий результат.

Показовими є критичні зауваження Н.О. Менчинської на адресу інших дослідницьких шкіл, що вивчали проблематику навчання і формуючого експерименту. Вони дозволяють уточнити її власну теоретичну позицію.

Так, стосовно теорії поетапного формування розумових дій, особливі заперечення в Н.О. Менчинської викликала теза про інтеріоризацію як основний шлях формування розумових дій: «Якщо процес засвоєння знань визначається багатьма змінними, то чи правомірно так обмежувати «психологічну модель» процесу засвоєння, як це здійснюється відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, що визнають зміну етапів тільки в одному напрямку – від зовнішнього до внутрішнього» [Менчинская, 1970, с. 140].

Природно, що і твердження про ефективність керування учбовою діяльністю за допомогою навчальних програм, побудованих на основі теорії поетапного формування розумових дій, також піддавалось сумніву дослідниці [Менчинская, 1970]. Розвиваючи критику ідей інтеріоризації, вона вказувала на помилковість їхньої аргументації тезою К. Маркса про те, що «ідеальне є нещось інше, як матеріальне, пересажене в людську голову і перетворене в ній» [Менчинская, 1970, с. 1], оскільки, на її думку, Маркс мав тут на увазі матеріальний, предметний відбиваний

людиною світ, а не її практичні дії. Практична ж діяльність людини містить у собі психічні процеси, що так само, як і найвищі форми мислення, мають зв'язок із практичною діяльністю [Менчинская, 1967, с. 139].

Логічним завершенням цієї лінії міркувань Н.О. Менчинської є «зрівнювання статусу закономірностей переходу з зовнішнього плану дій у внутрішній, і навпаки, твердження про те, що прояви закономірностей у процесі оволодіння знаннями характеризуються надзвичайною лабільністю, пов'язаною з матеріальністю умов» [Менчинская, 1967, с. 206].

Теоретична позиція конкретизувалася в змісті напрямків досліджень Н.О. Менчинської і її співробітників, що були пов'язані з варіюванням різних умов процесу навчання (проблемних ситуацій, організаційних форм, способу пред'явлення учбових задач тощо) і виявленням утруднень, помилок і неточностей у діяльності учнів.

Мета досліджень полягає в тому, щоб на основі аналізу емпіричних даних внести корективи у вже існуючу, застосовувану школою методикау навчання, усунути недоліки, що мають у засвоєнні. У цьому плані, наприклад, упродовж десятків років проводилися дослідження з вивчення понять, у тому числі оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання різних розумових операцій.

Так, значна увага приділялася взаємовідносинам життєвих і наукових понять, їхньому взаємному впливу. Вивчення особливостей формування понять та їх засвоєння в процесі навчання дозволило розкрити низку закономірностей загального порядку: про роль зразка і слова в засвоєнні понять, про розвиток процесу узагальнення та конкретизації у дітей. Однак, основна мета полягала у внесенні різного роду змін у діючі навчальні програми.

Аналогічне дослідження розумових операцій на матеріалі різних розділів математики в школі (арифметики, геометрії й алгебри) дозволило зробити низку висновків загального плану (наприклад, про необхідність «інтелектуалізованості» навичок, закономірності «арифметичного мислення», засвоєння систем числення дітьми).

Висновки Н.О. Менчинської стосувалися переважно окремих коректив і уточнень у методиці сформованого навчання в школі (про неприпустимість навчання лічбі без допомоги числових фігур, заклик до «боротьби» з числовим сприйняттям, пов'язаним з формою розташування предметів, і за перехід до рахунку за допомогою числівників тощо). Слід відзначити також

роботи Н.О. Менчинської та її співробітників із вивчення закономірностей формування розумової активності учнів.

Основний напрямок пов'язаний тут із вивченням формування прийомів розумової діяльності як показників розумового розвитку в процесі навчання. І, природно, така позиція протистояла концепції Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова з низки ключових пунктів.

Так, заперечуючи проти широкого введення узагальнення й абстракції у школярів молодших класів, Н.О. Менчинська стверджувала, що під впливом навчання відбуваються якісні зміни й у конкретному, і в абстрактному мисленні (а також формах їхньої взаємодії), і тому «неправомірно вважати, що в умовах підвищення теоретичного рівня утворення має значення розвиток тільки абстрактного мислення» [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 22].

Крім того, саме визначення конкретного й абстрактного є, на думку Н.О. Менчинської та Д.М. Богоявленського, дуже відносним: те, що на ранньому ступені навчання є абстрактним, завдяки все більш досконалому оволодінню цим матеріалом стає для учнів більш конкретним, і тому основна мета дослідника повинна складатися не в акцентуванні теоретичного й абстрактного в навчанні, а у вивченні співвідношення конкретного й абстрактного на різних ступінях навчання і на різних рівнях розвитку учнів [Богоявленский, Менчинская, 1960].

Ці заперечення узгоджуються з критикою Н.О. Менчинською доцільності ускладнення (тобто його теоретизації) навчального матеріалу. На її думку, однобічне превалювання абстрактного вже в молодших класах школи не потрібно, а при вирішенні питання про зміст програми не варто сподіватися на те, що дитина може засвоїти: «Прагнення прискорити проходження дитиною більш пізніх етапів у розвитку мислення не є правомірним: потрібно домагатися іншого, а саме – щоб мислення, властиве дитині у визначений віковий період, одержало б найбільш міцний розвиток» [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 24].

Тому, якщо в концепції Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова основним фактором розвитку мислення дитини виступає зміст знань, і магістральний шлях вбачається в конструюванні навчальних програм, побудованих на розгортанні вихідного відношення в даній (проектованій) навчальній дисципліні, то в Н.О. Менчинської зміна шкільних програм означає насамперед удосконалення методики навчання.

Найбільш істотне, що характеризує підхід Н.О. Менчинської, – дослідження розумового розвитку в процесі навчання.

Основні способи її вирішення пов'язані з виявленням прихованих резервів розумової діяльності учнів, ще не використаних інтелектуальних можливостей. Конкретизація цих способів виявляється в методичних удосконаленнях сформованого шкільного навчання, тобто реалізується логіка руху «від суцього до належного» (на відміну від концепції учбової діяльності, у якій рух йде «від належного до суцього»).

Відповідно навчальний експеримент у роботах Н.О. Менчинської та її співробітників не має проектуючої та прогностичної функцій: це насамперед спосіб експериментального виявлення найбільш ефективних прийомів формування розумової діяльності, технологія обліку особливостей проблемних ситуацій, способів їхнього пред'явлення, індивідуальних розходжень у засвоєнні знань, в оволодінні шкільними навичками й у рівні розумового розвитку учнів для досягнення конкретних навчальних цілей.

Основна дослідницька стратегія полягала в констатації існуючих недоліків шкільного навчання в процесі констатуючого експерименту, виявленні в серії навчальних експериментів найбільш дієвого способу усунення недоліків і побудові на цій основі методичних рекомендацій, що доповнюють чи видозмінюють традиційну методику.

Не випадково, що і теорія поетапного формування розумових дій, і концепція учбової діяльності, які реалізували діяльнісний підхід до навчання і будувалися на основі визначених психологічних моделей, зазнавали критики з боку Н.О. Менчинської і її співробітників.

Висновки. З позицій сьогодення ця критика може здатися не дуже переконливою, однак у конкретній історичній ситуації на початковому етапі розробки в психології проблеми навчання і розвитку вона зіграла свою позитивну каталізуючу роль і сприяла, зокрема, більш глибокому осмисленню основних принципів і функцій формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н. Психология учения / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская // Психологическая наука в СССР. – М. : Наука, 1960. – Т. 2. – С. 286–336.
2. Менчинская Н.А. 50 лет советской психологии обучения / Н. А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1967. – № 10. – С. 126.
3. Менчинская Н.А. Обучение и развитие младших школьников / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1970. – 72 с.

4. Швырев В.С. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания / В. С. Швырев, С. М. Джумадурдиева // Дialeктика, познание, наука / Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М. : Наука, 1988. – С. 54–62.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bogojavlenskij D.N. Psihologija uchenija / D.N. Bogojavlenskij, N. A. Menchinskaja // Psihologicheskaja nauka v SSSR. – М. : Nauka, 1960. – Т. 2. – С. 286–336.
2. Menchinskaja N.A. 50 let sovetsoj psihologii obuchenija / N. A. Menchinskaja // Sov. pedagogika. – 1967. – № 10. – С. 126.
3. Menchinskaja N.A. Obuchenie i razvitie mladshih shkol'nikov / N. A. Menchinskaja. – М. : Pedagogika, 1970. – 72 s.
4. Shvyrev V.S. Voshozhdenie ot abstraktnogo k konkretnomu kak metod razvitija teoreticheskogo znaniya / V. S. Shvyrev, S. M. Dzhumadurdieva // Dialektika, poznanie, nauka / Pod red. V.A.Lektorskogo, V.S.Tjuhtina. – М. : Nauka, 1988. – С. 54–62.

S.D. Maksymenko. Associative and reflex theory of education by N.O. Menchynska. It is stated by the author of the article that the central problem of researches of the laboratory of N.O. Menchynska is the issue concerning the features of «ability to learning», defined as the ability to master knowledge and ways of learning. It is shown that the property of «ability to learning», according to N.O. Menchynska and her coworkers, is dynamic. It is shown that N.O. Menchynska considered fundamentally important in the development of a typology of students in the education process the indicators characterizing not only intelligence, but also other aspects of personality (firstly – motivation). It is established that educational experiment in the works of N.M. Menchynska and her coworkers, doesn't have projecting and prognostic functions. It is proved that basic research strategy consisted in finding existing drawbacks of school education in the process of ascertaining experiment, identifying a series of educational experimentations the most effective way to address the shortcomings and build on this basis the guidelines that complement or modify the traditional method. It is established that the theory of stage formation of mental actions and the concept of educational activities that implemented the activity approach to training and were based on the identified psychological models, suffered criticism from N.O. Menchynska and her coworkers.

Key words: associative and reflex theory of education, ability to studying, educational experiment, activity approach, educational goals, pupils, mental activity, individual differences.

Received July 11, 2015

Revised August 13, 2015

Accepted September 19, 2015