

*Гіряк А. Н., кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної роботи Тернопільського НУ (м. Тернопіль)
Домбровський І. В., викладач кафедри економіко-
математичних методів Тернопільського НУ (м. Тернопіль)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ МНЕМОНІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ

У статті здійснюється критичний аналіз змісту і структури традиційного типу підручника як чинників активізації мнемонічного потенціалу школярів. Автори, спираючись на дослідження із феноменології пам'яті та специфіки перебігу мнемонічних процесів учнів різних вікових груп, обґрунтовують, що типова навчальна література, котра спроектована на засадах нині побутуючого сциєнтистського підходу, зазвичай зумовлює зворотний мнемонічний ефект у процесі читацької діяльності школярів. При цьому окреслені недоліки не є онтологічно розрізненими, а утворюють певну замкнену систему, взаємозумовлюючи і посилюючи один одного. Відтак вказується на те, що проблема створення інноваційного розвивального підручника, як основного психодідактичного інструмента суб'єктів освітньої діяльності, потребує як методологічної, так і технологічної переорієнтації.

Ключові слова: феноменологія пам'яті, мнемотехніка, традиційний підручник, мнемонічні здібності та процеси, гальмівні механізми психіки, монотонія, епістемологія, мнемонічний ефект, репродуктивна діяльність.

В статті осуцествляється критический анализ содержания и структуры традиционного типа учебника как факторов активизации мнемонического потенциала школьников. Авторы, опираясь на исследования по феноменологии памяти и специфике развертывания мнемонических процессов учащихся разных возрастных групп, обосновывают, что типичная учебная литература, спроектированная на основе ныне преобладающего сциентистского подхода, обычно порождает обратный мнемонический эффект в процессе читательской деятельности школьников. При этом указанные недостатки не являются онтологически разрозненными, а образуют определенную замкнутую систему, взаимодействуя и усиливая один другого. Поэтому указывается на то, что проблема создания инновационного развивающего учебника, как основного психодидактического инструмента субъектов образовательной деятельности, требует как методологической, так и технологической переориентации.

Ключевые слова: феноменология памяти, мнемотехника, традиционный учебник, мнемонические способности и процессы, тормозные механизмы психики, монотония, эпистемология, мнемонический эффект, репродуктивная деятельность.

Постановка проблеми. З середини минулого століття і до наших днів підручник розглядається як посібник для відтворення і закріплення здобутих учнями на уроці знань, а також як навчальна книжка для домашньої роботи. Таке обмежене функціональне поле використання сучасних підручників головно зумовлене класно-урочною системою організації навчання, котрій притаманні гіпертрофовані епістемологізм, авторитарно-імперативна роль учителя, пояснювально-ілюстративний характер педагогічної взаємодії, переважання інформаційно-рецептивного методу і низька особистісно-сміслова результативність освітньої співдіяльності.

Сьогодні підручник для школярів – швидше перешкода, котру потрібно здолати, ніж джерело радості пізнання. Його текстова частина переважно викликає у дітей байдужість, нудьгу, втому та роздратування. Давня традиція протиставлення логічно-раціонального образно-емоційному перешкоджає реалізації експресивної функції підручника, що негативно позначається на розвитку емоційної сфери та пізнавальних інтересів учнів. Проте, як відомо, добре запам'ятовується лише та інформація, що

раціонально осмислена й емоційно освоєна школярем.

Аналіз останніх досліджень і виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відомі психологи і дидакти України, Росії та європейського зарубіжжя Ю.К. Бабанський, Н.М. Буринська, В.В. Давидов, Г.М. Донской, І.К. Журавльов, Б. Карлаваріс, Л.А. Концева, Г.С. Костюк, В.В. Краєвський, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Я.А. Мікк, В.М. Монахов, М.М. Скаткін, Т.М. Філіппова, В.А. Харитонов, Г.А. Цукерман, А.В. Фурман зробили вагомий внесок у становлення та розвиток теорії навчальної книжки. Зокрема, на сьогодні є підстави констатувати наявність: а) теорії шкільного підручника (Д.Д. Зуєв, В.П. Беспалько, І.Я. Лернер, В.Г. Бейлінсон, М.М. Скаткін та ін.); б) принципів проектування та номенклатури вимог до сучасного підручника (О.Я. Савченко, Я.П. Кодлюк, Л.Я. Зоріна, І.Д. Зверев та ін.); в) психодідактичної концепції розуміння учнями навчальних текстів та організації читацької діяльності (Н.В. Чепелева, З.С. Карпенко, Г.Г. Гранік).

Однак, незважаючи на великий масив досліджень у царині теорії і практики підручника нового покоління, все ж

констатуємо недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми. Зокрема нині залишаються невисвітленими мнемонічні аспекти сприйняття та опрацювання друкованої інформації, а також неповно висвітленими є особливості запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування навчального матеріалу зафіксованого у шкільних підручниках. Крім того, потребує додаткового дослідження роль різних видів пам'яті (мимовільна, довільна, метапам'ять, сенсорна, короткочасна, тривала, емоційна, образна, словесно-логічна та ін.) у читацькій діяльності школярів різних вікових ланок. Очевидно, що зазначені аспекти мають враховуватись авторами навчальних книг для ефективного психологічного проектування їхнього змісту та полірівневої структури.

Мета – здійснити критичний аналіз ефективності задіяння внутрішніх ресурсів пам'яті школярів у процесі їхньої взаємодії з традиційними підручниками.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження. Текстовий компонент традиційного підручника (ТП), хоч і розрахований здебільшого на запам'ятовування інформації, все ж не відповідає психологічним особливостям перебігу мнемонічних процесів. Дослідження А.О. Смірнова і П.І. Зінченка показали, що передчасне переважання в учнів мнемонічної установки може погіршувати розуміння навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [7, с. 257]. Більше того, здійснений нами аналіз доводить, що мета ТП – зафіксувати у пам'яті учнів якнайбільший обсяг дидактичного матеріалу [10, с. 19] – не лише негативно впливає на усвідомлення учнями освітнього змісту, а й спричинює виникнення зворотного ефекту (див. рис.). Створена нами схема взаємопов'язує основні чинники, що впливають на протікання процесів пам'яті учнів у процесі використання ними типових навчальних книжок.

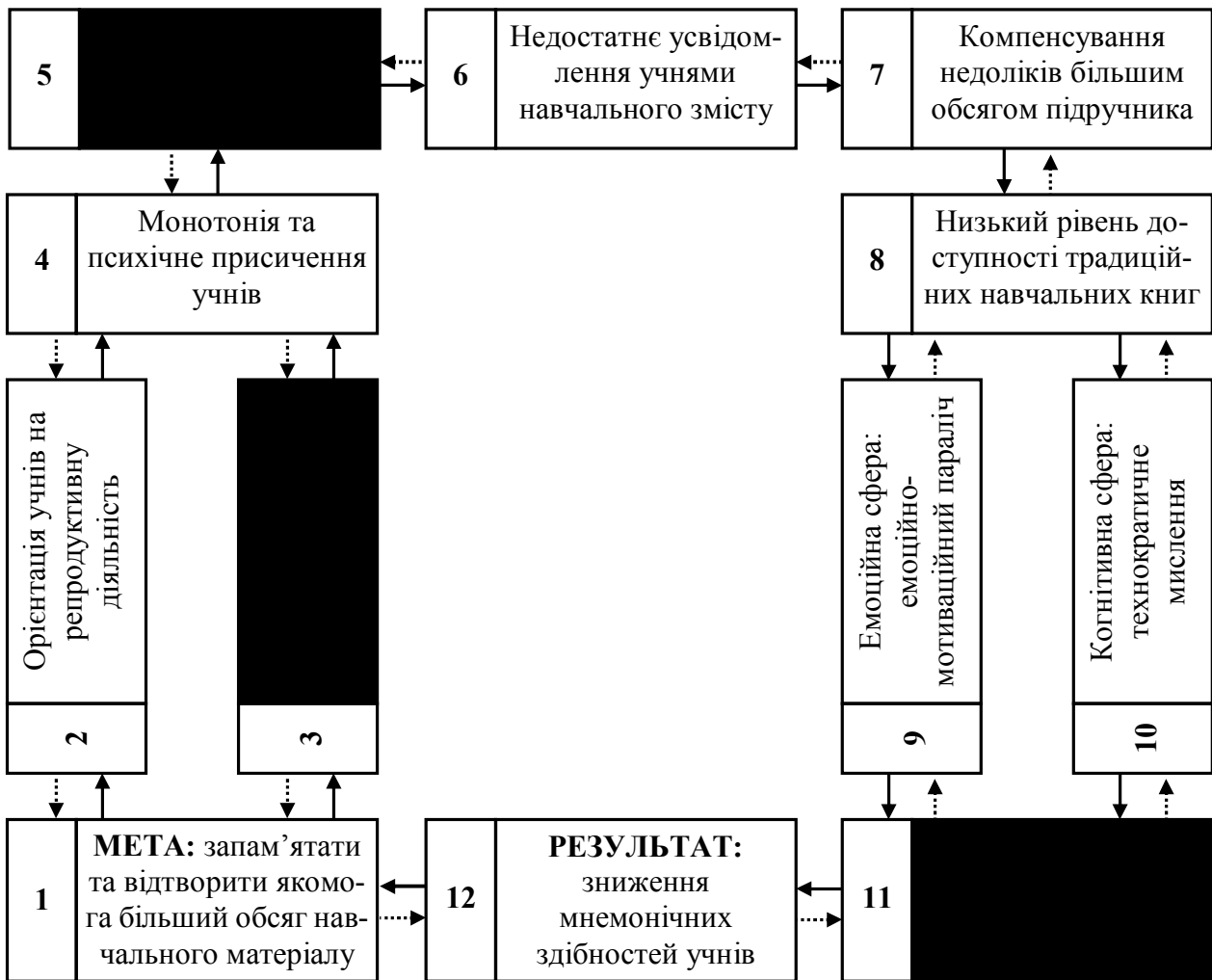


Рис. Чинники, що зумовлюють зворотний мнемонічний ефект у процесі взаємодії учня з традиційним підручником

1. Більшість вітчизняних підручників подають навчальний матеріал як сукупність відомостей, істин, правил, фактів, котрі потрібно завчити. Конкретною метою учня у

такому випадку стає запам'ятовування, а об'єктом його дії – повідомлення, закладене у навчальній книжці [6; 10, с. 22].

2. Текстовий компонент ТП побудований із статичних систем готових вичерпних відповідей на всі поставлені запитання, тому стимулює лише репродуктивну діяльність учнів. За відсутності проблемних завдань не можуть повноцінно розвинутися мнемонічні здібності школярів, оскільки не реалізуються принаймні дві психологічні закономірності: **А.** Ефект Зейгарник (англ. *Zeigarnik effect*). Його суть полягає у тому, що людина краще запам'ятовує дії (в 1,9 разів), котрі залишилися незавершеними, що пояснюється тим напруженням, яке виникає на початку кожної дії, але не одержує розрядження, якщо дія не завершена [2, с. 174]; **Б.** „Ефект генерації”, згідно з яким краще запам'ятовується той матеріал, котрий учні самостійно „відкривають” чи придумують порівняно з тим, що їм подається у готовому вигляді [Там само].

3. Змістова частина підручника здебільшого оформляється лише у текстовій формі, інші ж форми *кодування інформації* рідко присутні у структурі традиційної навчальної книжки. При цьому не враховується той факт, що обсяг короткочасної пам'яті визначається кількістю символів незалежно від обсягу інформації, що міститься в них. Так, обсяг буферної пам'яті для букв становить 10-12 одиниць, а для образної інформації він фактично необмежений. Тому важливо кодувати матеріал, що підлягає запам'ятовуванню символами, котрі потенційно утримують набагато більше інформації [2, с. 373]. Звідси висновок: у ТП, внаслідок одноманітного кодування освітнього змісту, мінімально задіюється *наочно-образний тип пам'яті* і не відбувається чергування суцесивного та симультанного сприйняття інформації.

4. Одноманітна, суб'єктивно малозмістовна репродуктивна діяльність учня під час взаємодії з підручником і так звана „диктатура тексту” у кодуванні інформації спричиняють *монотонію*. Цей функціональний стан людини характеризується зниженням загального рівня активації, погіршенням уваги і запам'ятовування, суб'єктивними відчуттями нудьги, апатії, втратою інтересу до роботи. У підсумку однотипна діяльність породжує мнемонічні *ефекти проактивного і ретроактивного гальмування*, котрі зводяться до негативного впливу діяльності, яка слідує до (і відповідно після) заучування, на подальше відтворення вивченого матеріалу. Гальмування тим сильніше, чим більше схожості між діяльністю заучування і

попередньою (подальшою) навчальною роботою як за змістом, так і за умовами їх здійснення [2, с. 305, 469].

5. Сукупність вищезазначених чинників ставить учня у позицію споживача готових істин і перетворює його із активного суб'єкта власного вітакультурного розвитку на об'єкт зовнішніх педагогічних впливів. Проте А.О. Смірнов довів, що ефективність запам'ятовування збільшується у випадку, коли учнівська діяльність потребує більшої інтелектуальної активності, ніж, наприклад, при розв'язуванні задач тільки на „запам'ятовування”. На справедливості цього твердження вказують особливості забування інформації, яке залежить від змісту, обсягу матеріалу, його емоційного забарвлення, частоти і статусу застосування в *діяльності*. Цей процес виявляється тим глибшим, чим рідше навчальний матеріал задіюється у самостійну роботу школяра [3; 2, с. 161, 162]. Вирішальною активністю особистості є і для *збереження* інформації (англ. *retention, storage*) як одного із основних процесів пам'яті. Саме тому матеріал, що пов'язаний за змістом із потребами особи та цілями її діяльності, краще зберігається у пам'яті. Адже збереження – це конструктивний процес, котрий передбачає переробку навчального матеріалу за участі різних мисленневих операцій. Ця особливість лежить у підґрунті структурно-діяльнісного мнемонічного ефекту, відкритого П.І. Зінченком та підтвердженого експериментально А.О. Смірновим у контексті висвітлення зв'язку *мимовільного запам'ятовування* і структури *діяльності* суб'єкта [2, с. 521, 174, 162].

6. Водночас низька суб'єктивна значущість поданого у псевдонауковому стилі навчального матеріалу та недостатня активність школярів у процесі його здобування є чинниками низького рівня *усвідомлення*, розуміння і рефлексії закодованого фрагмента соціально-культурного досвіду. Саме цією обставиною пояснюється витрата учнем надмірної кількості вольових зусиль при запам'ятовуванні безликих текстів ТП. І це не дивно, адже, за Т.П. Зінченком, необхідна умова міцності запам'ятовування – *розуміння* матеріалу [2, с. 292, 419]. Тому чим більше осмислена і значуща для суб'єкта інформація, тим краще вона запам'ятовується. За А.І. Липкіною, 70% першокласників не можуть почати переказувати прочитане, оскільки „забули перше слово” [4, с. 172]. У даному випадку має місце механічне запам'ятовування (англ. *mechanistic memorizing*), тобто процес котрий ґрунтується на встановленні зовнішніх одиничних асоціацій, які пов'язують стимули тільки за суміжністю, коли один подразник

слідuje за іншим. Механічне запам'ятовування характеризується суб'єктивною трудністю, тому що мало спирається на розуміння матеріалу. Водночас осмислене запам'ятовування в 22 рази ефективніше за механічне. Загалом перевага запам'ятовування, яке базується на розумінні, проявляється в усьому – повноті, швидкості, точності і міцності цього процесу [2, с. 292, 360, 375].

7. Намагання авторів ТП компенсувати низький рівень усвідомлення учнями навчального матеріалу та великий відсоток його забування більшим обсягом навчальної книжки спричинює нову суперечність. По-перше, ними не враховується те, що при збільшенні щільності матеріалу, за І.І. Безпальком, виникає інтерференція інформації, внаслідок якої значна її частина спотворюється, а інша взагалі стирається [1, с. 56]; до того ж інтерференція виявляється як у короткостроковій, так і в довгостроковій пам'яті, та є наслідком конкуренції мнемонічних слідів. По-друге, не береться до уваги те, що при великому обсязі навчального матеріалу відбувається швидке забування його середини. Цей феномен пояснюється спільною дією проактивного та ретроактивного гальмування, оскільки розташований посередні матеріал зазнає гальмівного впливу попередніх і наступних його частин. Ця закономірність добре проявляється при аналізі позиційної кривої пам'яті. По-третє, відомо, що загальний час консолідації *слідів пам'яті* коливається в межах від 10-15 секунд до 20-30 хвилин [2, с. 369, 411, 390, 372]. Тому зловживання обсягом навчального матеріалу зумовлює ущільнення інформації, що циркулює безперервним рівнонапруженим потоком. Внаслідок цього мнемонічні сліди кожного із попередніх змістових блоків не встигають консолідуватися.

8. Очевидно, що надмірний обсяг ТП, низький рівень диференційованості закладеного у них освітнього змісту та низка інших похідних аспектів не могли позитивно вплинути на доступність навчальних книжок цього типу. Однак під час роботи з низькодоступним матеріалом процеси розуміння і запам'ятовування нової інформації функціонально роз'єднуються, що вкрай негативно позначається на останньому [8, с. 55]. Це явище може посилитися ретроактивним гальмуванням, котре, крім вищеописаних випадків, виникає й тоді, коли діяльність, яка виконується після запам'ятовування матеріалу, потребує надмірних розумових зусиль і викликає втому. Також доречно тут згадати нещодавно виявлений науковцями негативний ефект віку. Він полягає у перевазі першокласників над

більш старшими віковими групами у мимовільному запам'ятовуванні інформації [2, с. 469, 174]. Учні ж середнього та старшого шкільного віку оперують частіше довільним запам'ятовуванням. Ці вікові мнемонічні особливості практично не враховуються авторами ТП у процесі відбору навчального змісту та адекватних технік його подачі, що значно понижує вікову диференціацію як один із показників доступності навчальної книжки.

9. Репродуктивна діяльність учнів, монотонність викладу навчального матеріалу та його низька доступність є чинниками, що викликають у школярів стійкі астеничні емоції. За З. Фройдом, в основі забування лежить мотив заперечення негативних вражень, стихійне прагнення до опору уявленням, котрі можуть викликати важкі переживання. Саме так діє механізм *витіснення* (*repression*). Той факт, що неприємні переживання витісняються із пам'яті, також підтверджується явищем *замежового гальмування*, дослідженим свого часу І.П. Павловим та А.А. Ухтомським [2, с. 161, 529]. Доведено, що пережиті і збережені у пам'яті почуття є сигналами, які спонукають до дії, або стримують від дій, котрі викликали в минулому досвіді негативні переживання. При цьому прикметно, що емоційна пам'ять (англ. *emotional memory*) може бути міцніша за інші види пам'яті. Звідси критика: ТП, орієнтуючись на нейтральну подачу матеріалу, продуктивно не задіює один з головних мнемонічних механізмів, а саме „яскраву пам'ять”, яка приводиться у дію з допомогою емоційно забарвлених спогадів [2, с. 376]. Протиставлення авторами підручників рутинно-наукового матеріалу емоційно-забарвленому не дає змоги підвищити міцність запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Ця особливість людського мозку підлягає під дію *закоу інтересу* В. Джемса, згідно з яким емоційно найяскравіші сторони предмета чи явища, що вивчаються, чинять найбільший опір забуванню [11, с. 43]. Власне про величезний потенціал емоційної пам'яті, котра в ТП швидше перешкоджає пізнавальній діяльності учнів, аніж розвиває її, свідчить поняття „мнемонічний фотоспалах” (англ. *flashbulb memory*). Його зміст вказує на те, що запам'ятовуються не тільки емоційгенні події, а й уся інформація, що їх супроводжувала [2, с. 376].

10. Рівень доступності навчального змісту – основний чинник, що сутнісно впливає на мисленнєву діяльність особисті. Від нього значним чином залежать якісні показники мислення, що формуються під впливом ТП. На жаль, мислення значної частини учнів характеризується стереотипністю, низькою продуктивністю, відсутністю елементів креативності, творчих актів тощо. Так, Ж. Піаже і Б. Інельдер приходять до висновку, що

організація пам'яті змінюється залежно від рівня схем мислення і прогресує разом з інтелектом індивіда. Образи пам'яті утворюють засадничий матеріал мислення. Л.М. Веккер говорить про інтегративну функцію пам'яті: вона інтегрує не тільки окремі когнітивні одиниці, а й різноманітні когнітивні процеси – сенсорні, перцептивні, мисленнєві – у цілісну систему *інтелекту* [2, с. 373].

11. Загалом монотонність викладу та низька доступність освітнього змісту ТП викликають в учнів апатію, своєрідний „емоційно-мотиваційний параліч”, а тому спричиняють швидку втому в усіх її проявах: а) поведінковому (пониження швидкості і якості роботи), б) фізіологічному (підвищення інертності в динаміці нервових процесів), в) психологічному (порушення уваги, пам'яті та інших інтелектуальних функцій) [2, с. 37, 563].

12. *Втома*, зі свого боку, спричиняє значні порушення *уваги*, без котрої неможливими є спрямованість і зосередженість психічної діяльності, а відтак й ефективне *сприйняття* та *запам'ятовування* інформації. Фрагментарне сприймання – причина низького *усвідомлення*, а отже, механічного *запам'ятовування* учнями навчального змісту, що, за Т.П. Зінченком, негативно впливає на їхню пам'ять [2, с. 292, 76]. Крім того, *заучування беззмістовного матеріалу* потребує більших *вольових зусиль*, ніж осмисленого. Проте учень, не будучи активним суб'єктом власного саморозвитку, не має змоги повноцінно активізувати свої вольові резерви (англ. *volition, will*), тобто виявити здатність діяти у напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди.

Комплексний вплив усіх окреслених чинників активує низку мнемонічних ефектів, котрі, на відміну від втоми, є активними психічними процесами спричиненими дією специфічних гальмівних механізмів. Завдяки їм відбувається *передчасне згасання слідів*, *втрата ключів* та інші негативні наслідки, що мають місце як у короткостроковій так і в довгостроковій пам'яті школярів.

Традиційний підхід до відбору і викладу навчального матеріалу, а також до його обробки вимагає від учнів оцінювально-емпіричного, або репродуктивного мислення. Однак одновекторна орієнтація ТП на мнемонічну сферу та відтворювальну діяльність учнів цілковито нівелює мисленнєві процеси останніх. «Розвиток здатності мислити, – писав Е.В. Ільєнков, – і процес формального засвоєння знань, передбачених програмами, – два процеси, котрі аж ніяк не співпадають автоматично, хоча і неможливі

один без одного» [5, с. 3]. У контексті цього висновку ТП і система ведення шкільної справи загалом за змістом і структурою організовані так, що оволодіння вітакультурним досвідом відбувається головним чином за рахунок логічних можливостей. Проте за логічне, аналітичне мислення, як відомо, відповідає тільки ліва півкуля людського мозку. Тому класно-урочна система навчання характеризується розвитковою однобічністю [9], що не дає змоги реалізувати весь потенціал людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Висновки і перспективи подальших розвідок

1. У статті обґрунтовано на новітніх теоретико-методологічних засадах психологічного пізнання психодидактичні характеристики-параметри змісту і структури сучасної навчальної книги, котрі водночас є чинниками, що зазвичай зумовлюють зворотний мнемонічний ефект у процесі читацької діяльності учнів. Також розглянуто особливості феноменології пам'яті школярів залежно від характеру навчального матеріалу репрезентованого у книзі, тривалості його зберігання та рівня опосередкованості.

2. Здійснений критичний аналіз традиційного типу підручника фіксує не тільки основні негативні мнемонічні ефекти, що задіюються у процесі учнівської взаємодії з ним, а й демонструє їх взаємозумовленість та розкриває причинно-наслідкові зв'язки, котрі утворюють замкнені кола. Відтак вказується на те, що зазначені недоліки онтологічно не є розрізненими, а мають багаторівневу ієрархічну будову та сукупно утворюють певну систему, котра характеризується більшою глобальністю аніж сума її елементів. Звідси, власне, й походить низький розвитковий потенціал ТП.

3. Констатовано, що багатопроblemна ситуація у сфері національного підручникотворення характеризується загостренням суперечностей між: а) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відтворення через предметно-знаннєвий тип освіти; б) соціокультурною та індивідуально-особистісною зумовленістю процесу становлення людини і безособово-імперативними методами навчання і виховання; в) безперервним зростанням обсягу знань і незмінним лінійно-сугестивним характером базових інформаційних технологій освіти; г) психологічно повноцінною життєактивністю учня на уроці і жорсткою, безсуб'єктною дидактичною технологією використання підручника в навчальному процесі.

Питання психології

4. Отож переважна більшість навчальних книжок в Україні за змістом і структурою, продовжує виконувати інформаційну функцію, тоді як сучасна закордонна книжка ґрунтовно й різнобічно реалізує функцію розвивальну, культуротворчу. Відтак має місце істотне відставання вітчизняних теорії і практики підручникотворення від закордонних, чому першопричиною є сутнісні вади класно-урочної системи навчання як трансляційної освітньої моделі індустріально-знаннєвого типу, котра повно реалізує сцієнтистський підхід, а не гуманістичний чи особистісний.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми, тому перспективними будуть розвідки: а) щодо варіативності мнемотехнік, котрі проєктивно закладаються у підручники для спеціалізованих навчальних закладів (або класів), для різних вікових ланок зош (внз), для груп навчальних предметів, що належать до різних дидактичних модулів тощо; б) щодо психологічної доцільності інтегрування інноваційних навчальних книг з технічними засобами навчання чи створення комп'ютеризованих підручників задля оптимізації основних процесів пам'яті школярів.

Література:

1. Беспалько И. И. Доступность учебного материала / И. И. Беспалько // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С. 53–57.
2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003. – 672 с. – (Проект „Психологическая энциклопедия”).
3. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк ; [за ред. А. В. Фурмана]. – Наук. вид. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
4. Граник Г. Г. Когда книга учит / Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. – (Библиотека учителя и воспитателя).
5. Зуев Д. Д. Учебная книга – источник становления личности школьника / Д. Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
6. Ільченко В. Р. Система підручників природничо-наукового циклу / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 63–72.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К. : Радянська школа, 1989. – 609 с.
8. Проблемы школьного учебника : материалы Всесоюзной конф. [«Теория и практика создания школьных учебников»] / сост. Г. А. Молчанова. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – 240 с.
9. Соболева О. Время писать новые учебники / О. Соболева // Мир образования. – 1997. – № 6. – С. 52–54.
10. Учебный материал и учебные ситуации : психологические аспекты / [под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла]. – К. : Рад. шк., 1986. – 143 с.
11. Філіппова Т. М. Підручник нового покоління: яким йому бути? / Т. М. Філіппова // Рідна школа. – 1993. – №5. – С. 41–43.
12. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

*Hirnyak A., Ph.D., Associate Professor
Dombrowski I. V., teacher*

PSYCHOLOGICAL FEATURES ACTIVIZATION MNEMONIC POTENTIAL PUPILS IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH THE ACADEMIC LITERATURE

The article is a critical analysis of the content and structure of the traditional type textbook as contributors to the mnemonic potential students. The authors, based on the study of the phenomenology of memory and mnemonic processes specific course students of different age groups, proving that the typical academic literature that is designed on the basis of currently prevailing scientific interpretation approach usually leads back mnemonic effect during reading activities students. It outlines the shortcomings are not ontologically fragmented and form a closed system, the interaction causing and reinforcing one another. Therefore points to the fact that the problem of creating innovative developmental textbook as the main tool of psychological and didactic subjects educational activity requires both methodological and technological reorientation.

Keywords: phenomenology of memory, mnemonics, a traditional textbook, mnemonic skills and processes, the brakes of the psyche, monotony, epistemology, mnemonic effect, reproductive activities.