

**Міністерство освіти і науки України**  
**Тернопільський національний педагогічний університет**  
**Імені Володимира Гнатюка**

Факультет педагогіки і психології  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**Магістерська робота**  
**на тему: «РОЗВИТОК МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ**  
**МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ**  
**УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ»**

**Спеціальність:**  
**016 Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта)**

Студентки групи зМІО-2\_10  
Масловської Людмили Павлівни  
**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**  
кандидат біологічних наук, доцент  
кафедри педагогіки і методики  
початкової та дошкільної освіти  
Чайковська Ганна Богданівна  
**РЕЦЕНЗЕНТ:**  
Директор логопедично-корекційного  
центру «Країна мовлення»  
Ковальчук Ганна Юріївна  
Робота захищена з оцінкою:  
Національна шкала \_\_\_\_\_  
Кількість балів: \_\_\_ Оцінка: ECTS \_\_\_

## Анотація

Масловська Л. П. Розвиток мнестичних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Магістерська робота зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2025. 55 с.

Об'єкт дослідження – процес розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку. У роботі проаналізовано теоретичні підходи до проблеми пам'яті та її розвитку в дітей із СДУГ, висвітлено психологічні, нейропсихологічні та педагогічні особливості цих дітей. Подано характеристику основних механізмів, видів і структур пам'яті, розкрито їхню роль у пізнавальній діяльності молодших школярів. Висвітлено результати емпіричного дослідження рівня розвитку пам'яті у дітей із СДУГ із використанням діагностичних методик («10 слів», «Запам'ятай фігури», «Повтори числа», «Піктограми» тощо). Розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму, спрямовану на стимулювання мнемічних процесів (уваги, запам'ятовування, відтворення), а також подано методичні рекомендації педагогам і батькам щодо розвитку пам'яті у дітей з СДУГ у навчально-ігровій діяльності. Практична значущість роботи полягає у створенні системи вправ і ігор, які сприяють покращенню довільної, короткочасної та образної пам'яті дітей з порушеннями уваги та саморегуляції.

Апробація результатів дослідження:

Опублікована стаття «Розвиток мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності» у фаховому журналі «Освіта. Інноватика. Практика» (Том 13, №10, грудень 2025), автори — Чайковська Ганна Богданівна, Кожа Людмила Павлівна.

Ключові слова: пам'ять, СДУГ, молодший шкільний вік, корекційно-розвивальна програма, мнемічні процеси, увага, педагогічні умови, психолого-педагогічний супровід.

## **Annotation**

Maslovska L. P. Development of Mnestic Functions in Primary School-Aged Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. – Master’s Thesis in Specialty 016 – Special Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2025. – 55 p.

The object of the research is the process of developing mnestic (memory-related) functions in primary school-aged children. The thesis analyzes theoretical approaches to the problem of memory and its development in children with ADHD, and highlights their psychological, neuropsychological, and pedagogical characteristics. The study presents the main mechanisms, types, and structures of memory, revealing their role in the cognitive activity of younger students. It outlines the results of an empirical study of memory development in children with ADHD using diagnostic methods such as «10 Words», «Remember the Figures», «Repeat the Numbers», «Pictograms» and others. A correctional and developmental program aimed at stimulating mnemonic processes (attention, memorization, reproduction) was developed and tested. Additionally, methodical recommendations for teachers and parents on developing memory in children with ADHD through educational and play-based activities were provided. The practical significance of the thesis lies in creating a system of exercises and games that promote the improvement of voluntary, short-term, and visual memory in children with attention and self-regulation difficulties.

Approbation of the research results:

An article titled “Development of Mnestic Functions in Primary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder” was published in the professional journal “Education. Innovation. Practice” (Volume 13, No. 10, December 2025), authored by Hanna Bohdanivna Chaikovska and Liudmyla Pavlivna Kozha.

Keywords: memory, ADHD, primary school age, correctional and developmental program, mnemonic processes, attention, pedagogical conditions, psychological and pedagogical support.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ</b> .....	6
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку .....	6
1.2. Мнемічні функції як складова когнітивної сфери: сутність, структура, вікові особливості .....	10
1.3. Теоретичні підходи до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з СДУГ .....	16
1.4. Аналіз сучасних наукових досліджень проблеми розвитку мнемічних процесів у дітей із СДУГ .....	19
Висновки до розділу 1 .....	26
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ</b> 29	
2.1. Організація, мета та завдання експериментального дослідження.....	29
2.2. Діагностика рівня розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ .....	33
2.3. Експериментальна програма розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ, перевірка її ефективності .....	36
2.4. Методичні рекомендації педагогам і батькам щодо стимулювання розвитку пам'яті у дітей із СДУГ .....	43
Висновки до розділу 2 .....	46
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	48
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	51
<b>ДОДАТКИ</b> .....	56

## ВСТУП

Проблема розвитку мнемічних функцій у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) набуває особливого значення в сучасній психології та педагогіці, оскільки безпосередньо пов'язана з ефективністю навчальної діяльності, пізнавальною активністю й соціальною адаптацією дитини. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, частота виявлення СДУГ у дитячій популяції коливається від 5 до 8%, причому близько третини випадків спостерігаються у молодшому шкільному віці – періоді, коли формуються основні когнітивні механізми навчання.

Дослідження зарубіжних вчених (A. Diamond, 2013; S. Gathercole, 2004; M. Kofler, 2020; R. Barkley, 2015; L. Superbia-Guimarães, 2023) свідчать, що у дітей із СДУГ виявляються істотні порушення робочої, короткочасної та довільної пам'яті. Ці діти мають труднощі в утриманні й оперуванні інформацією, у використанні мнемічних стратегій, у плануванні власної діяльності. У вітчизняній науці проблема розвитку пам'яті у дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалася у працях Г. Костюка, О. Савченко (2002), М. Боришевського (2012), однак аспекти цілеспрямованого формування мнемічних процесів у дітей із СДУГ залишаються недостатньо дослідженими.

Необхідність проведення даного дослідження зумовлена потребою вдосконалення психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії, пошуком ефективних методик і корекційно-розвивальних програм, які б сприяли покращенню їхніх когнітивних можливостей і підвищенню навчальної успішності.

Об'єкт дослідження – процес розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – особливості розвитку та шляхи корекції мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з СДУГ.

Для досягнення поставленої мети необхідно було розв'язати такі завдання:

1. Проаналізувати психологічні дослідження з проблеми розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку та визначити її роль у структурі когнітивних процесів.

2. Охарактеризувати особливості пізнавальної діяльності дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності.

3. Добрати та адаптувати методики діагностики мнемічних функцій для дітей молодшого шкільного віку із СДУГ.

4. Розробити й апробувати програму розвитку мнемічних функцій та експериментальним шляхом оцінити її ефективність.

5. Надати методичні рекомендації педагогам і батькам щодо стимулювання розвитку пам'яті в дітей із СДУГ.

У роботі використано комплекс методів дослідження:

1. Теоретичні (аналіз і узагальнення наукових джерел, систематизація підходів до вивчення пам'яті, порівняльний аналіз психолого-педагогічних концепцій);

2. Емпіричні (спостереження, психодіагностичні методики – «10 слів», «Запам'ятай фігури», «Повтори числа», «Піктограми», «Запам'ятай розповідь» та ін.);

3. Статистичні (обчислення середніх показників, порівняння динаміки, побудова графіків і таблиць для аналізу результатів).

Теоретичне значення полягає у розкритті змісту та структури мнемічних функцій дітей молодшого шкільного віку з урахуванням нейропсихологічних особливостей при СДУГ, а також у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок між розвитком пам'яті, уваги й виконавчих функцій.

Практичне значення дослідження полягає у створенні й апробації програми «Мій світ пам'яті», яка може бути використана в роботі логопедів, практичних психологів, педагогів інклюзивних і корекційних закладів освіти. Матеріали дослідження також можуть застосовуватися при складанні індивідуальних освітніх маршрутів для дітей із СДУГ.

Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного й експериментального), висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 55 сторінок, з яких 6 таблиць, 3 рисунки, 3 додатки. Список використаних джерел налічує 40 найменувань.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ**

### **1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку**

Початок навчання в школі є важливим етап у розвитку дитини, адже саме в цей період відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної, що супроводжується якісними змінами в пізнавальній, емоційно-вольовій та соціальній сферах. Молодший шкільний вік (приблизно від 6–7 до 10–11 років) є своєрідним «мостом» між дошкільним дитинством і підлітковістю, коли формуються основи навчальної діяльності, саморегуляції та соціальної поведінки (Superbia-Guimarães, 2023).

У цьому віці активно дозрівають лобові ділянки кори головного мозку, що відповідають за виконавчі функції – увагу, планування, контроль поведінки. Водночас триває мієлінізація нервових волокон, удосконалюється міжпівкульна взаємодія, що сприяє розвитку когнітивних процесів і довільності. Як зазначає М. Джонсон (M. Johnson, 2023), саме дозрівання префронтальних структур забезпечує поступовий перехід від імпульсивної поведінки до керованої, свідомої діяльності.

Слід підкреслити, що темп дозрівання нервової системи має виражену індивідуальну варіативність. У частини дітей нервові процеси ще недостатньо врівноважені, що проявляється в підвищеній руховій активності, відволіканнях, коливаннях уваги. Такі особливості є природними, однак у деяких випадках вони можуть свідчити про ризики розвитку порушень регуляції поведінки чи прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ).

В онтогенетичному плані в молодшому шкільному віці домінує наочно-образне мислення, але поступово зростає роль словесно-логічних операцій.

Діти навчаються порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Водночас формуються навички довільної уваги та пам'яті, які забезпечують ефективне засвоєння навчального матеріалу. За спостереженнями О. Савченко (2002), у цьому віці «пам'ять із мимовільної переходить у довільну, а запам'ятовування стає усвідомленим процесом, пов'язаним із навчальною мотивацією».

Розвиток мовлення в цей період відбувається інтенсивно, адже дитина опановує граматичні конструкції, розширює словниковий запас і поступово вдосконалює зв'язне мовлення. Внутрішнє мовлення (мислення «про себе») починає відігравати важливу роль як інструмент самоконтролю, а загалом мовлення виступає основним засобом формування вищих психічних функцій (Савченко, 2002). У молодшому шкільному віці відбувається зміна соціальної ситуації розвитку. Дитина входить у нову систему взаємин, де з'являється вчитель як головний дорослий, формується ставлення до навчання як до провідної діяльності. М. Боришевський (2012) підкреслює, що «оцінка вчителя стає для дитини критерієм самооцінки й головним джерелом емоційного благополуччя».

Розвиток емоційно-вольової сфери виявляється у зростанні здатності до самоконтролю, наполегливості, планування дій. Проте емоції ще залишаються яскравими, безпосередніми; дитина може легко збуджуватися або розчаровуватися. Важливо, щоб дорослі допомагали дитині оволодіти способами регуляції емоцій – через підтримку, пояснення, створення ситуацій успіху.

Період адаптації до школи часто супроводжується психоемоційним напруженням. Зокрема, за даними досліджень Українського інституту розвитку освіти (2023), до 30 % першокласників мають труднощі у пристосуванні до навчального режиму, підвищену втомлюваність, порушення концентрації уваги. Серед причин – недостатня сформованість довільності, низький рівень розвитку мовлення та пам'яті, а також вплив цифрового середовища, яке скорочує тривалість уваги.

Таблиця 1.1 демонструє, як змінюються показники когнітивної активності учнів 1–4 класів за результатами стандартизованих спостережень

Таблиця 1.1.

**Динаміка розвитку когнітивних функцій у дітей молодшого шкільного віку**

Клас	Середній рівень довільної уваги (%)	Обсяг короткочасної пам'яті (слів)	Рівень самоконтролю (за шкалою 1–5)
1	48	4,3	2,6
2	61	5,2	3,1
3	73	5,9	3,8
4	82	6,5	4,3

Джерело: національна акад. пед. наук України, 2021 р.

Як видно з таблиці, розвиток довільної уваги та самоконтролю відбувається поступово й тісно пов'язаний із навчальним досвідом. Однак у дітей із порушеннями регуляції (наприклад, при СДУГ) ці показники часто залишаються на рівні 1–2 класу навіть наприкінці початкової школи, що вимагає спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи (Скрипченко, 2005; Andersen, 2013).

У молодшому шкільному віці помітно зростає роль саморегуляції, тобто здатності керувати власними діями, емоціями й увагою, а також планувати і витримувати навчальні ситуації. У процесі адаптації до школи дитина переходить від ігрової діяльності, де зовнішні вимоги мінімальні, до навчального середовища, яке значною мірою оцінює її поведінку, увагу та готовність виконувати інструкції.

Дослідження показують, що розвиток виконавчих функцій, таких як гальмування імпульсів, утримання уваги, планування, переключення,

відбувається значною мірою в період приблизно від 6 до 12 (Gathercole, 2004). Зокрема, в журналі «Developmental Psychology» досліджено, що структура робочої пам'яті (компонент виконавчих функцій) вже з 6 років має поділ на три фактори, і кожен з них суттєво покращується в функціональному обсязі впродовж початкової шкільної освіти (Gathercole, 2004).

Це означає, що діти молодшого шкільного віку ще не є «дорослими» в сенсі саморегуляції – вони тільки набирають обертів. У педагогічній практиці це проявляється у тому, що під час уроку діти можуть добре впоратися з одним-двома завданнями, але часто втомлюються, відволікаються, реагують імпульсивно на стимули, що не пов'язані з навчанням.

З іншого боку, у цьому віці зростає здатність до метакогніції – тобто усвідомлення власних пізнавальних процесів (наприклад, усвідомлення, що «я не зрозумів інструкцію, треба попросити пояснити») чи самоконтролю («спочатку прочитаю завдання, потім зроблю схему») (Zhang, 2015). Згідно з програмою розвитку соціально-емоційних компетентностей, одним із чинників, що впливають на зміни в пам'яті та пізнавальному розвитку дитини, є розвиток стратегій запам'ятовування, розширення бази знань та підвищення обсягу робочої пам'яті.

Таким чином, педагогам і психологам важливо враховувати: діти цього віку вже можуть працювати над розвитком навичок саморегуляції, але потребують чітких структур, опор, зворотного зв'язку. Наприклад, корисними є конкретні правила, планування дій («спочатку прочитати, потім зробити»), умовні сигнали переключення, візуальні опори.

Варто також зауважити, що адаптація до шкільного середовища охоплює не лише навчальний аспект, а й соціально-поведінковий. Дитина поступово звикає до нового режиму, засвоює правила взаємодії, опановує роль учня у взаємодії з учителем, навчається дотримуватися черговості та шкільної дисципліни. У деяких випадках виникають труднощі – наприклад, перевантаження інформацією, зміна способу діяльності, вимоги довго утримувати увагу. Такі складнощі можуть призвести до підвищеної

втомлюваності, дратівливості, зниження мотивації – і це потрібно враховувати як частину психолого-педагогічної характеристики.

## **1.2. Мнемічні функції як складова когнітивної сфери: сутність, структура, вікові особливості**

Мнемічні функції (від грец. *mḗmē* – пам'ять) – це сукупність психічних процесів, що забезпечують закріплення, зберігання і відтворення інформації. У контексті когнітивної психології пам'ять вважається однією з базових пізнавальних функцій, поряд з увагою, мисленням і мовленням (Максименко та Пасічник, 2009).

Класична класифікація виділяє такі типи пам'яті:

1. сенсорна пам'ять – короткочасне, майже миттєве збереження сенсорної інформації (зображення, звук тощо);
2. оперативна (робоча) пам'ять – тимчасове утримання та обробка інформації, необхідної для поточної діяльності;
3. довготривала пам'ять – збереження інформації на тривалий термін (від кількох хвилин до років).

Ця класична модель часто доповнюється підходами, у яких виділяють складові: вербальна, візуально-просторова пам'ять, процедурна пам'ять, епізодична пам'ять, семантична пам'ять та ін. Наприклад, вивчення структури робочої пам'яті серед дітей 3–8 років дозволило виділити окремі компоненти вербальної, візуальної, просторової послідовної та просторової одночасної пам'яті разом із виконавчим компонентом, хоча внесок останнього в пояснення варіацій у вибірці був порівняно скромним (Carretti, 2022).

Підкреслимо, що оперативна / робоча пам'ять є особливо важливою для когнітивного функціонування дитини, оскільки вона служить «робочим простором», де утримується інформація для опрацювання, прийняття рішень, інтеграції вхідних даних із наявними знаннями. Як зазначають дослідники, обмеження в робочій пам'яті можуть «бутилкою» (bottleneck) стримувати

доступ до довготривалої пам'яті або процес кодування інформації у довготривалу пам'ять (Pisacco, 2008).

Крім того, згідно з іншими дослідженнями, розвиток робочої пам'яті корелює з розвитком навчальної успішності, мовленнєвих навичок і загального інтелекту (Castel, 2014). Наприклад, у статті «Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and education» підкреслюється, що робоча пам'ять сприяє плануванню, розумінню текстів, вирішенню проблем – вона «міст» між збереженням інформації й її активним використанням (Cowan, 2014).

Розвиток пам'яті в дитинстві – це динамічний процес, що залежить як від біологічних, так і від соціокультурних чинників. Дослідження показують, що діти з раннього віку здатні розпізнавати знайомі (раніше сприйняті) стимули, проте з віком їхня здатність до відтворення деталей, контекстних елементів та довготривалого збереження інформації зростає (Castellanos, 2020).

У дитинстві, особливо на ранніх етапах розвитку, пам'ять і мозок розвиваються у тісному взаємозв'язку. Дослідження свідчать, що в молодшому віці саме функції пам'яті сприяють формуванню нейронних зв'язків, а в старшому віці цей процес стає взаємним, оскільки мозок і пам'ять починають взаємно підсилювати одне одного (Sridhar, 2023).

Особливий інтерес викликає розвиток епізодичної пам'яті – здатності пригадувати конкретні події, що відбулися в певний час і місці. У дослідженні 4-, 6- та 8-річних дітей виявлено вікові відмінності і в здатності з'єднати «подія – місце» – 8-річні діти демонстрували значно кращі результати, ніж 4-річні (Bauer, 2012). Окрім епізодичної, є також автобіографічна пам'ять – внутрішнє «розповідання свого життя». У дослідженні дітей 5 та 12 років виявлено, що мовленнєві навички в досліджувані моменти опосередковували зв'язок між віком і достовірністю автобіографічної пам'яті, особливо на ранньому етапі (Cowan, 2008).

Варто зазначити, що пам'ять не розвивається окремо від інших психічних процесів. Її становлення тісно пов'язане з розвитком стратегій запам'ятовування (класифікація, групування, мнемонічні прийоми), із формуванням метапам'яті – тобто усвідомлення того, як саме ми запам'ятовуємо, – а також з розвитком мотивації, уваги та саморегуляції. У структурі свідомої мнемічної діяльності виокремлюють три основні компоненти, що включають постановку завдання, використання прийомів запам'ятовування і досягнення мнемічного ефекту (Sridhar, 2023).

Пам'ять відіграє вирішальну роль у навчанні, оскільки новий матеріал спершу обробляється в робочій пам'яті, а згодом переходить до довготривалого збереження (*Working memory constrains long-term memory in children and adults: Memory of objects and bindings*, 2023). Якщо обсяг або ефективність робочої пам'яті недостатні, дитина може втрачати частину інформації ще до її «упорядкування». Це особливо важливо при інструкціях, коли учень отримує нову інформацію, яка має бути трансформована у зрозумілу структуру.

У дослідженні «*Early Childhood Memory and Attention as Predictors of Academic Growth Trajectories*» показано, що робоча пам'ять і увага в ранньому дитинстві є значущими предикторами академічного зростання. Це означає, що діти з кращими показниками пам'яті часто мають вищі успіхи в подальшому навчанні (принаймні на ранніх етапах) (Stipek, 2015).

Додатково варто зазначити, що між робочою пам'яттю та довготривалою пам'яттю існує взаємозв'язок, який часто описують як механізм «вузького місця». Це означає, що здатність нашого мозку працювати із новою інформацією в межах обмеженого обсягу робочої пам'яті безпосередньо впливає на те, яка частина цієї інформації потрапить до довготривалого збереження. Іншими словами, якщо дитина не встигає якісно обробити матеріал в робочій пам'яті (через перевантаження, нестачу уваги, або когнітивні труднощі), – то менше з цього матеріалу буде закодовано до довготривалої пам'яті (Cowan, 2014).

Цей процес можна умовно представити у вигляді схеми: сприйняття інформації → Робоча пам'ять → Довготривала пам'ять (якщо робоча пам'ять перевантажена, передача до довготривалої пам'яті блокується або сповільнюється).

Такий механізм особливо помітний у дітей із СДУГ, у яких робоча пам'ять часто має недостатній обсяг або низьку довільність. Як наслідок – матеріал, поданий навіть у доступному форматі, може не перейти на етап довготривалого зберігання, що знижує успішність та засвоєння навчального матеріалу.

Зокрема, дані стандартизації «Working Memory Test Battery for Children» (WMTB-C), проведеної С. Гезерколь (Gathercole S., 2004) і С. Пікерінг (Pickering S.), демонструють виразне поступове зростання середніх стандартизованих показників робочої пам'яті у дітей від 5 до 14 років (див. рис. 1). Найінтенсивніше зростання спостерігається в інтервалі від 7 до 10 років – саме в молодшому шкільному віці, коли формуються механізми довільного запам'ятовування, стратегій повторення та організації матеріалу (Gathercole, 2004).

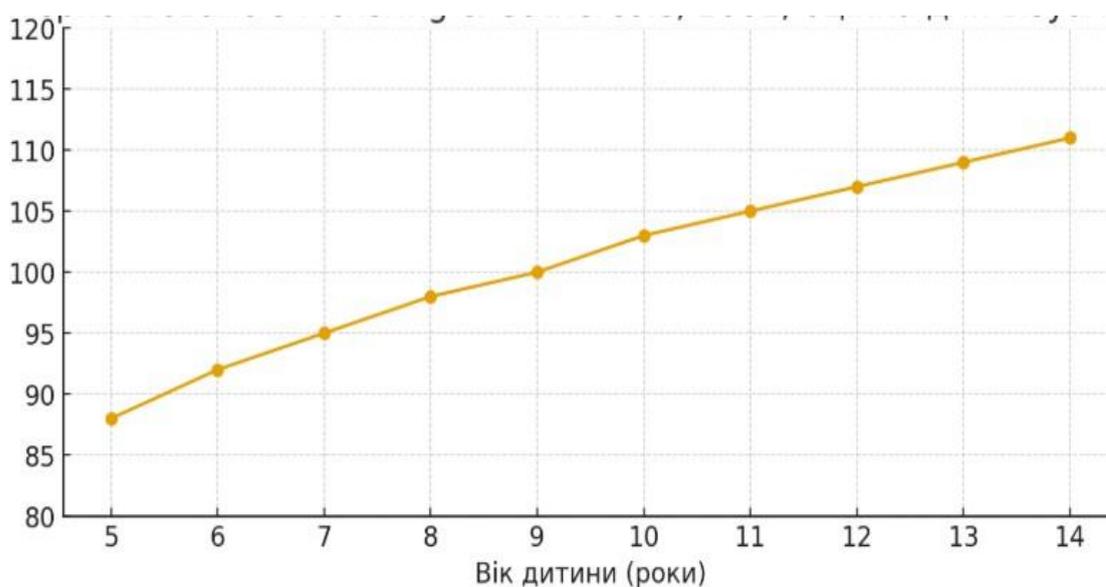


Рисунок 1.1. Орієнтовна динаміка розвитку робочої пам'яті у дітей віком 5–14 років (Джерело: укладено автором за даними Pickering & Gathercole, 2024, WMTB-C)

З графіка видно, що стандартизований середній показник робочої пам'яті зростає від приблизно 88 балів у п'ятирічних дітей до 110–111 балів у підлітковому віці. Ця динаміка узгоджується з результатами інших досліджень, як зазначає Diamond (2013), ключові компоненти робочої пам'яті продовжують формуватися до підліткового віку, а Johnson і de Naan (2023) стверджує, що розвиток робочої пам'яті пов'язаний зі становленням префронтальних зон, які активізуються вже з 5–6 років

Разом з тим у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) розвиток мнемічних функцій має певну специфіку. Метааналіз Р. Мартінуссен і співавт. (2005) охопив 26 досліджень і виявив стійкі порушення робочої пам'яті у дітей із СДУГ, причому величина ефекту (коефіцієнт Кохена  $d$ ) варіювала від 0,43 до 1,06, залежно від модальності й типу завдання. Найбільш вираженими виявилися дефіцити у візуально-просторових компонентах, що вимагають одночасного зберігання й маніпуляції інформацією (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

**Ефекти порушень компонентів робочої пам'яті у дітей із СДУГ  
(за даними метааналізу)**

Компонент робочої пам'яті	Коефіцієнт впливу (Коефіцієнт Кохена, Cohen's $d$ )	Характер порушення
Словесне (вербальне) сховище (фонологічна петля)	0,47	Помірний дефіцит у вербальному запам'ятовуванні
Словесний компонент центрального виконавчого механізму.	0,43	Помірний дефіцит у вербальному контролі та оновленні інформації
Просторове сховище	0,85	Значний дефіцит у просторово-зоровій пам'яті

Компонент центрального виконавчого механізму	1,06	Виражений дефіцит у складних просторових завданнях з керування інформацією
--	------	--

Джерело: укладено автором за Martinussen R. et al., 2005. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry

Аналіз таблиці показує, що діти з СДУГ мають найбільші труднощі саме у тих компонентах робочої пам'яті, які вимагають активного оперування зорово-просторовою інформацією та регуляції уваги. Такий профіль дефіцитів свідчить про порушення центрального виконавчого механізму – системи, що координує зберігання й обробку інформації, регулює когнітивне навантаження й пригнічує несуттєві стимули (Barkley, 2015).

Варто наголосити, що подібні результати мають не лише теоретичне, а й практичне значення. Вони дають підстави для розроблення спеціальних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на тренування робочої пам'яті, формування стратегій мнемічної діяльності та розвиток саморегуляції у дітей із СДУГ.

Отже, мнемічні функції є багаторівневою системою, яка охоплює від сенсорних до довготривалих процесів, із ключовою роллю оперативної пам'яті як «робочого простору» когнітивної діяльності. Розвиток пам'яті в дитинстві тісно пов'язаний з біологічним дозріванням мозку, когнітивною діяльністю й умовами навколишнього середовища. В освітньому контексті ефективна пам'ять є базисом для засвоєння, повторення, узагальнення знань. Зважаючи на ці особливості, у подальшому дослідженні розвитку мнемічних функцій у дітей з СДУГ важливо враховувати як типи пам'яті, так і їхню динаміку, взаємозв'язки з іншими когнітивними процесами та можливості корекційних впливів.

### 1.3. Теоретичні підходи до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з СДУГ

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), корекційно-розвивальна діяльність вимагає теоретичного обґрунтування, яке б пояснювало, які саме когнітивні, поведінкові та стратегічні механізми потрібно стимулювати. Відомо, що у таких дітей значно підвищений ризик порушень виконавчих функцій, до яких належать увага, робоча пам'ять, інгібіція імпульсів, планування та саморегуляція. Отже, корекційні підходи зазвичай диференціюються за трьома основними напрямками:

- нейрокогнітивне тренування,
- компенсаторні/стратегічні втручання,
- поведінково-педагогічна підтримка в освітньому та сімейному контексті.

Перший підхід передбачає пряме тренування когнітивних функцій – зокрема, робочої пам'яті, уваги та виконавчих процесів. Дослідження показали, що інтенсивні програми тренування робочої пам'яті у дітей із СДУГ можуть призводити до покращень не лише у самих тестах пам'яті, а й частково – у симптоматиці, зокрема в галузі уваги та саморегуляції. Наприклад, у рандомізованому контрольованому дослідженні 52 дітей віком 7-17 років з ADHD показано, що після 5-тижневого курсу тренування пам'яті спостерігалось покращення уважності, ініціації дій, планування/організації та самозвіту – хоч результати по вчительських рейтингах не досягали статистичної значущості на 4-місячному спостереженні (Bauer, 2012).

Водночас результати метааналізу, проведеного M. D. Rapport (2008) із колегами, показали, що хоча тренування компонентів робочої пам'яті має середній або помірний ефект ( $d \approx 0,63$ ), перенесення цих результатів

на навчання чи повсякденну поведінку є незначним ( $d \approx 0,14$ ) (Gathercole, 2004).

Другий підхід полягає не стільки в тому, щоб «прокачувати» саму пам'ять чи увагу, а радше – навчати дітей стратегій запам'ятовування, організації інформації, самоконтролю, метапам'яті та когнітивної саморегуляції. Наприклад, у дослідженнях було підтверджено ефективність метакогнітивного втручання для учнів із СДУГ. У цьому випадку дитина не лише тренує пам'ять, але й вчиться планувати, контролювати власну роботу з текстом, а також використовувати такі прийоми, як повторення, самоперевірка та запитання до змісту (Holmes, 2009). Такий підхід дозволяє «підняти» рівень мнемічних функцій через формування навичок організації та саморегуляції – що є критичним для дітей з СДУГ, у яких виконавчі процеси (зокрема інгібіція, гнучкість) порушені.

Третій компонент корекції полягає у забезпеченні комплексної підтримки дитини в освітньому та домашньому середовищі, що включає поведінкову терапію, навчання батьків і вчителів, адаптацію навчального процесу та створення умов, які зменшують навантаження на виконавчі функції. Це може бути реалізовано через розбиття завдань на етапи, надання чітких інструкцій, застосування графіків і візуальних опор. Психолого-педагогічні підходи наголошують на важливості контексту, адже, як зазначено в одному із зарубіжних оглядів, ефективне втручання має охоплювати не лише дитину, а також її сім'ю та школу (Abad-Mas та ін., 2013). Крім того, дослідження показують, що ефективність технік залежить від нейрокогнітивного профілю дитини – так, у мікро-тріалі про вчительську підготовку виявлено, що діти з низькою візуально-просторовою робочою пам'яттю отримували додатковий ефект від контингентного управління поведінкою (Staff, 2021).

Слід зазначити, що сучасні автори радять комбінувати ці підходи, тобто не обмежуватися лише тренуванням пам'яті чи виконавчих функцій, а

поєднувати їх зі стратегічною роботою й підтримкою середовища. У концептуальній статті запропоновано три підходи – когнітивна терапія, компенсаторні стратегії та нейрокогнітивне тренування – як частину комплексної моделі для дітей з СДУГ (Chacko, 2014). Наприклад, тренування виконавчих функцій (робочої пам'яті, інгібіції, гнучкості), впровадження стратегій й організації, а також зміна навчальної ситуації та батьківської підтримки забезпечують більш стійкий ефект.

Проте варто зауважити, що жоден із підходів не може розглядатися як універсальне вирішення проблеми. Метаналітичні дослідження показують, що ефекти втручань мають певні обмеження, зокрема низький перенос на академічні результати, недостатню стійкість у часі, а також значну залежність від мотивації дитини та контексту, в якому здійснюється корекція (Rapport, 2013). Рекомендовано враховувати:

- індивідуальний профіль дитини (ступінь порушень виконавчих функцій, супутні розлади);
- мотивацію і залученість дитини та сім'ї;
- тривалість, інтенсивність і контекст втручання (домашній, шкільний, змішаний);
- взаємодію з медикаментозним лікуванням та інклюзивним середовищем.

Нейрокогнітивне тренування спрямоване на те, щоб саме «розширити» можливості пам'яті (зберігання, обробка, відтворення). Стратегічні втручання дозволяють дитині краще оперувати запам'ятовуванням за допомогою навичок (наприклад, упорядкування, мнемонічні прийоми). А поведінково-педагогічна підтримка створює середовище, в якому пам'ять і навчання можуть функціонувати без надмірного навантаження виконавчих ресурсів (Li, 2024). Таким чином, корекційно-розвивальна програма має охоплювати всі

три рівні – і це створює передумови для успішного розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ.

#### **1.4. Аналіз сучасних наукових досліджень проблеми розвитку мнемічних процесів у дітей із СДУГ**

В останні десятиліття з'явилося чимало досліджень, які зосереджуються на специфіці мнемічних (пам'ятних) функцій у дітей із Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). У процесі аналізу можна виділити кілька ключових тенденцій:

- зростаючий доказ дефіциту робочої пам'яті й виконавчих процесів у цій групі,
- неоднозначність даних щодо довготривалої пам'яті,
- виникнення нових експериментальних підходів та корекційних втручань, які акцентують увагу на мнемічних механізмах.

Дослідження показують, що діти з СДУГ мають виражені порушення саме у компонентах робочої пам'яті, порівняно з однолітками без розладу. Наприклад, у клінічному дослідженні М. Кофлера та колег (2020) з використанням моделі «Біфактор» (вік 8–13 років, N = 172) показано, що статус СДУГ асоціюється з дуже великими імпульсними дефіцитами центрального виконавчого компонента робочої пам'яті (коефіцієнт Кохена  $d = 1,63-2,03$ ), в той час як дефіцити просторово-зорової короткочасної пам'яті мали менший ефект ( $d \approx 0,60$ ), а фонологічна короткочасна пам'ять практично не відрізнялась від контролю. Рисунок 1.2 демонструє різницю у показниках робочої пам'яті між дітьми із СДУГ та контрольною групою (дані Kofler et al., 2020):

Розподіл показників робочої пам'яті у дітей із СДУГ та контрольної груп

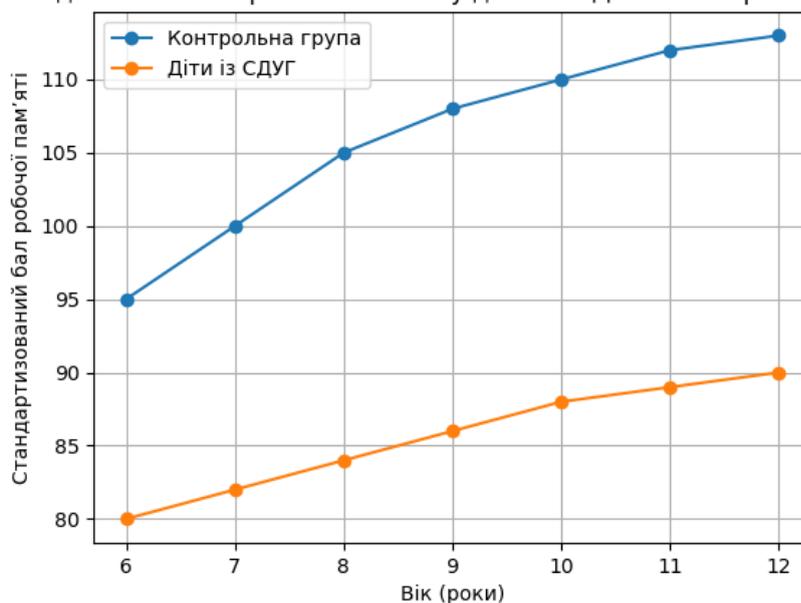


Рисунок 1.2. Динаміка робочої пам'яті у дітей із СДУГ та контрольної групи (Джерело: укладено автором за даними Kofler et al., 2020)

Ці результати підкреслюють теоретичне положення про те, що у дітей із СДУГ саме виконавчі процеси – керування пам'яттю, оновлення, контролювання – зазнають основного удару, а не просто «обсяг пам'яті».

Інше дослідження із застосуванням функціональної спектроскопії (fNIRS) демонструє, що при виконанні завдань на фонологічну робочу пам'ять діти 8–12 років із СДУГ показували значно гірші результати (Hedges'  $g = 0,67$ ) та знижену гемодинамічну відповідь у дорзолатеральній префронтальній корі, ніж типово розвиваючі діти; при цьому при завданнях на короткочасну пам'ять відмінностей у гемодинаміці не виявлено ( $g = 0,39$ ) (Friedman, 2024).

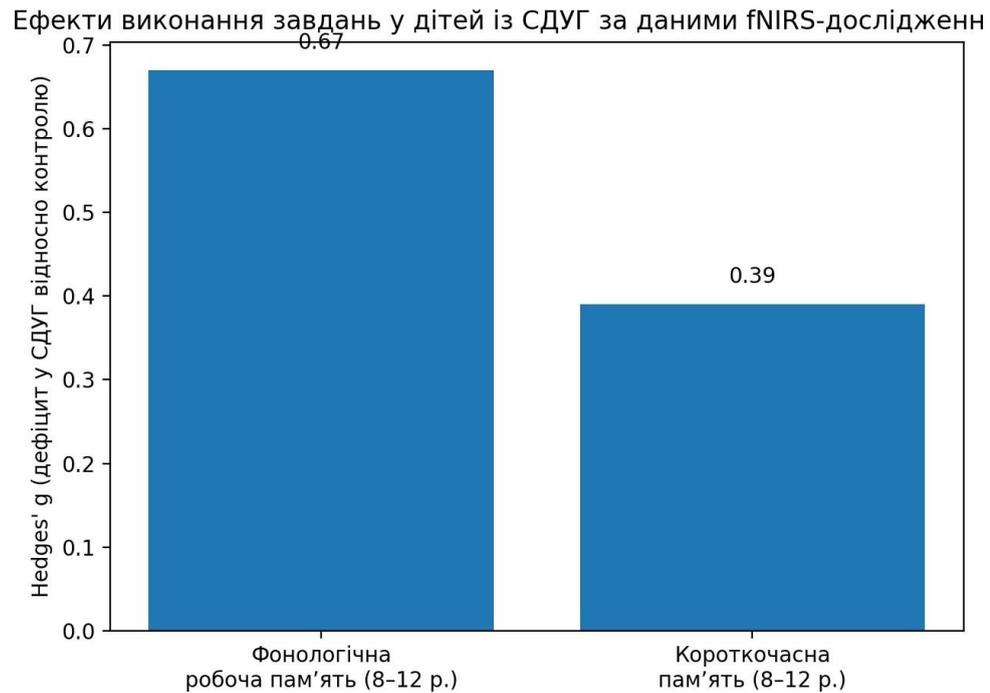


Рисунок 1.3. Ефекти виконання завдань за даними fNIRS-дослідження: фонологічна робоча пам'ять ( $g = 0,67$ ) та короткочасна пам'ять ( $g = 0,39$ ) у дітей із СДУГ віком 8–12 років. (Джерело: укладено автором за Friedman, 2024.)

Хоча більшість уваги приділяється саме робочій пам'яті, останнім часом з'являються згадки й про довготривалу пам'ять (LTM) у дітей із СДУГ. Наприклад, дослідження «Learning and memory impairments in children and adolescents with ADHD» вказує, що діти з підтипами СДУГ (комбінований, інертний) віком 8–16 років показували значно гірші результати щодо засвоєння, вільного затриманого відтворення та впізнавання порівняно з контролем, навіть з урахуванням IQ (Rapport, 2008). Водночас, деякі дослідження виявляють, що у специфічних умовах діти із СДУГ можуть демонструвати не гірші, а дещо кращі результати у деяких видах епізодичної пам'яті (наприклад, у наративному описі подій) – що свідчить про потенційні компенсаторні механізми або індивідуальні ресурси (Skowronek, 2005). Отже, ширша картина полягає в тому, що дефіцит у дітей із СДУГ найбільш стійко проявляється на етапі кодування та контролю обробки інформації (засвоєння),

тоді як утримання чи відтворення можуть бути менш порушені або проявлятися опосередковано. Не менш важливим є те, що у дітей із СДУГ порушена стратегічна та метакогнітивна складова мнемічної діяльності – тобто вміння планувати, організовувати, вибирати важливу інформацію, контролювати власні дії пам'яті (Klingberg, 2010). Наприклад, дослідження «Memory capacity, selective control, and value-directed remembering in children with and without ADHD» показало, що хоча за кількістю запам'ятовуваних слів групи не відрізнялися суттєво, діти з комбінованим типом СДУГ менш ефективно відбирали й запам'ятовували «високоцінні» елементи порівняно з ровесниками без СДУГ (Pisacco, 2008). Цей факт має практичне значення, адже пам'ять у цьому контексті розглядається не як пасивне сховище інформації, а як цілеспрямована діяльність, що потребує уваги, мотивації та самоконтролю. У дітей із СДУГ саме ця стратегічна або метакогнітивна ланка часто виступає «вузьким місцем» у розвитку мнемічних функцій. На основі проаналізованих результатів можна виокремити кілька важливих висновків для освітньої та корекційної практики. Перш за все, хоча порушення пам'яті у дітей із СДУГ часто описують як «загальні», найбільш суттєві труднощі спостерігаються в роботі з робочою пам'яттю та виконавчими процесами. Саме ці компоненти найбільше впливають на здатність дитини організувати, утримувати й обробляти інформацію під час навчання.

Окрім того, корекційні програми варто спрямовувати не тільки на збільшення обсягу запам'ятовування, а й на формування стратегічної організації матеріалу, розвиток метапам'яті, саморегуляції та довільного контролю, що підтверджується сучасними інтервенційними дослідженнями (Klingberg, 2005).

Ефективність розвитку пам'яті істотно зростає за раннього втручання, коли корекційна робота розпочинається в молодшому шкільному віці. Це дозволяє наблизити індивідуальну траєкторію розвитку до вікової норми, оскільки виконавчі функції в цей період залишаються найбільш пластичними.

Також важливо, щоб корекційна діяльність була частиною системного підходу, який охоплює не лише спеціальні заняття, але й підтримувальне педагогічне середовище та активну участь родини. Успішність подолання мнемічних труднощів залежить від взаємодії всіх цих чинників, оскільки дефіцити пам'яті у дітей із СДУГ є багатовимірними та поєднують когнітивні, мотиваційні й поведінкові аспекти.

Останні десятиліття показали, що дослідження пам'яті у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) виходить за рамки простого опису когнітивного дефіциту. Її розглядають як складну функціонально-нейронну систему, здатну змінюватися залежно від умов навчання, контексту діяльності та навіть психологічного клімату. Слід зазначити, що застаріла модель «механічного» тренування пам'яті, яка панувала в 1990-х, сьогодні поступається місцем підходам, орієнтованим на гнучкість, метакогніцію та соціально-емоційну взаємодію (Cowan, 2014; Stipek & Valentino, 2015).

Довготривалі дослідження, зокрема проведені на вибірках понад 1000 школярів у Північній Америці (Rapport et al., 2008; Beck et al., 2010), засвідчили, що найбільш порушеною у дітей із СДУГ є не пам'ять «як така», а її операційна складова – здатність утримувати та опрацьовувати інформацію водночас. Такі висновки підтверджує і робота Conway, Kane і Engle (2003), відповідно до якої робоча пам'ять виконує роль «вузького місця», що обмежує те, скільки знань дитина може не лише засвоїти, але й гнучко використати в навчальній ситуації. Якби це було тільки питання обсягу запам'ятовування, ми мали б просте рішення – «запам'ятовуй більше і швидше». Але все набагато складніше. Проблема стосується організації, добору, планування, стратегії. Тобто саме того, що дуже залежить від префронтальних відділів мозку та самоорганізації.

З іншого боку, ґрунтовні когнітивні дослідження підтверджують, що при збереженні базових рівнів короткочасної пам'яті у дітей із СДУГ перебігають саме порушення виконавчих компонентів. У дослідженні Gathercole et al.

(2004), де було залучено 568 учасників віком від 4 до 15 років, виявлено, що розподіл когнітивних систем пам'яті (фонологічна, зорово-просторова, центральний виконавець) формується нерівномірно. У типово розвиваючих дітей цей розподіл стабілізується приблизно у 10–11 років, тоді як у дітей із СДУГ спостерігається затримка щодо розвитку центрального виконавчого механізму. Таблиця 1.3 демонструє зміни в структурі робочої пам'яті залежно від віку та клінічного статусу і показує, що діти із СДУГ відстають у розвитку виконавчої ланки в середньому на 2–3 роки у порівнянні з нормотиповими ровесниками.

Таблиця 1.3

**Вікові зміни компонентів робочої пам'яті залежно від клінічного статусу**

Вік, років	Контрольна група – розвиток компонентів робочої пам'яті	Діти із СДУГ – розвиток компонентів робочої пам'яті	Орієнтовне відставання
6–7	Початкове формування вербальної та зорової пам'яті, становлення простих стратегій повтору	Незначний прогрес у короткочасній пам'яті, труднощі з довільним відтворенням	1–1,5 роки
8–9	Активне зростання виконавчої ланки, розвиток внутрішнього мовлення як засобу регуляції	Уповільнене формування стратегій контролю, фрагментарність при запам'ятовуванні	2 роки
10–11	Узгоджена робота всіх компонентів робочої пам'яті, розвиток мисленнєвого планування	Збережена короткочасна пам'ять, але нестабільні виконавчі функції, труднощі в обробці послідовностей	2–3 роки
12–13	Автоматизація мнемічних стратегій, гнучке	Часткове вирівнювання обсягу пам'яті, але збереження	≈ 3 роки

	оперування інформацією	дефіциту в довільному контролі й організації запам'ятовуваного матеріалу	
--	------------------------	--	--

Джерело: укладено автором за Gathercole et al., 2004; Kofler et al., 2020

Таблиця 1.3 ілюструє, що хоча діти із СДУГ здатні до приросту обсягу пам'яті з віком, найбільший дефіцит виявляється не в механічному запам'ятовуванні, а у виконавчій ланці – центральній системі, яка відповідає за контроль, організацію та регуляцію пам'ятевих процесів. Це означає, що корекційно-розвивальні програми повинні враховувати не лише «тренування пам'яті», а й розвиток стратегій, уваги та самоконтролю.

Наукова позиція сьогодні цілком очевидна. Розвиток пам'яті в дітей із СДУГ не можна «натренувати» лише картками чи повторенням списків. Це комплексний процес, який вимагає поєднання когнітивних завдань, навчання метапам'яті, регуляції середовища та соціально-емоційної підтримки (Staff et al., 2021; Abad-Mas et al., 2013). Чи є це обнадійливо? Так. Доведено, що за правильно підібраних методик діти демонструють зростання не лише в тестах на пам'ять, але й у читанні, письмі, виконанні інструкцій. Але підкреслимо, що йдеться про підтримуваний, змістовний, структурований вплив, а не про легке «покращення уваги за 30 днів», як іноді обіцяє популярна література.

На рис. 1.4 зображено середній відсоток приросту навчальних і поведінкових показників у дітей із СДУГ, які пройшли комбіновані програми розвитку пам'яті.

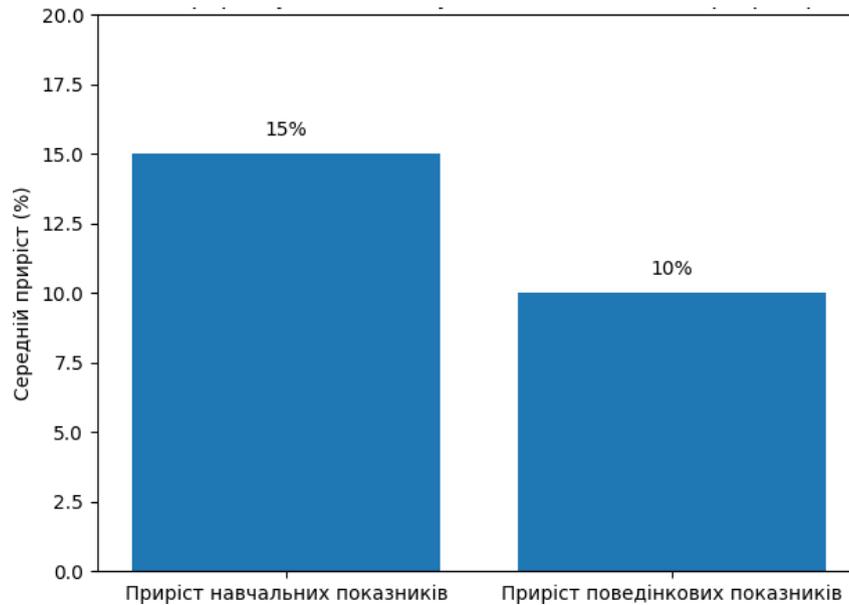


Рисунок 1.4. Ефекти виконання завдань за даними fNIRS-дослідження: фонологічна робоча пам'ять ( $g = 0,67$ ) та короткочасна пам'ять ( $g = 0,39$ ) у дітей із СДУГ віком 8–12 років. (Джерело: укладено автором за Chasko et al., 2014; Beck et al., 2010; Staff et al., 2021)

Ось чому в сучасних моделях корекційно-розвивальної роботи пам'ять перестає бути «окремим» об'єктом втручання. Вона стає невіддільною частиною ширшої функціональної мережі – уваги, емоцій, мотивації і виконавчого контролю. Саме тому розвиток мнемічних функцій у дітей із СДУГ можливий, але вимагає інтелектуально й педагогічно точного втручання, орієнтованого не лише на запам'ятовування, а й на розуміння, інтерпретацію та самопідтримку.

## Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом у становленні когнітивної сфери дитини, зокрема її мнемічних функцій. Саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток довільної пам'яті, яка поступово переходить від мимовільних форм до свідомо керованих процесів. Цей перехід тісно

пов'язаний із дозріванням префронтальних відділів мозку, формуванням саморегуляції, розвитку уваги та мовлення, що створюють передумови для свідомого використання стратегій запам'ятовування.

Встановлено, що мнемічні процеси (запам'ятовування, збереження, відтворення, впізнавання) утворюють основу навчальної діяльності дитини. Робоча пам'ять, як центральний компонент мнемічної системи, забезпечує не лише тимчасове збереження, а й активне оперування інформацією, необхідне для виконання навчальних завдань. Наукові дослідження підтверджують, що розвиток робочої пам'яті в дітей від 6 до 10 років має стрімку позитивну динаміку, проте у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) цей процес часто сповільнений або нерівномірний.

З'ясовано, що для дітей із СДУГ характерні порушення в роботі центрального виконавчого механізму пам'яті, труднощі концентрації уваги, утримання інформації та планування послідовних дій. Такі діти мають схильність до фрагментарного запам'ятовування, імпульсивності під час відтворення матеріалу, швидкого виснаження мнемічної активності. Найбільші труднощі виникають у завданнях, які вимагають одночасного контролю, аналізу та маніпуляції інформацією – тобто в тих, що залучають робочу пам'ять.

Окрему роль у становленні мнемічних функцій відіграють соціально-педагогічні умови, серед яких важливими є підтримка з боку вчителів і батьків, організація навчального середовища, а також рівень емоційного комфорту та мотивації дитини. Дослідження свідчать, що ефективне засвоєння знань у цьому віці можливе лише за умови активізації довільної пам'яті, зокрема через використання ігрових, асоціативних та образних методів. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу можна зробити такі узагальнення:

- розвиток мнемічних функцій є складним багаторівневим процесом, що залежить як від нейрофізіологічних механізмів, так і від педагогічного впливу;

- у дітей із СДУГ спостерігаються специфічні труднощі у сфері робочої та довільної пам'яті, зумовлені дефіцитом виконавчого контролю;
- корекційно-розвивальна робота з такими дітьми має бути спрямована на тренування робочої пам'яті, формування стратегій запам'ятовування, розвиток метапам'яті та саморегуляції;

## **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ**

### **2.1. Організація, мета та завдання експериментального дослідження**

Експериментальне дослідження розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) проводилося на базі Тернопільського логопедично-корекційного центру «Країна мовлення». Цей заклад обрано не випадково, адже його діяльність спрямована на комплексну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими, когнітивними та поведінковими порушеннями. Центр має відповідне матеріально-технічне забезпечення, кваліфікованих фахівців – логопедів, психологів, дефектологів – і стабільний контингент дітей, що дозволяє здійснювати спостереження в умовах природного навчального середовища.

У дослідженні брали участь 28 дітей молодшого шкільного віку (7–9 років), які відвідували центр регулярно протягом 2024–2025 навчального року. З них 14 дітей мали діагностований синдром дефіциту уваги та гіперактивності, підтверджений висновками психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) та клінічним спостереженням психолога, а 14 дітей без виявлених порушень уваги й поведінки утворили контрольну групу.

Дослідницький процес охоплював три послідовні етапи:

1. Первинна діагностика (січень 2025 р.) – первинна діагностика рівня розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ і без нього;
2. Експериментальний етап (лютий–квітень 2025 р.) – реалізація авторської корекційно-розвивальної програми розвитку пам'яті;
3. Контрольно-порівняльний етап (травень 2025 р.) – повторна діагностика та аналіз змін після завершення програми.

Слід підкреслити, що молодший шкільний вік є найбільш сенситивним періодом для становлення довільної пам'яті. Як зазначав Л. Виготський (2020), у цей період пам'ять переходить від мимовільної до довільної, тобто стає керованою свідомими стратегіями запам'ятовування. Саме тому для дітей із СДУГ, у яких спостерігається дефіцит контролю над пізнавальною діяльністю, розвиток мнемічних процесів набуває особливої значущості (Diamond, 2013; Rapport та ін., 2013).

Метою експериментального дослідження є експериментальна перевірка ефективності експериментальної програми розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з СДУГ у умовах логопедично-корекційного центру.

У процесі організації експерименту було забезпечено дотримання етичних норм. Батьки дітей підписали інформовану згоду на участь у дослідженні. Робота проводилася у співпраці з логопедом, психологом і вихователями центру, що дозволило поєднати навчальні й корекційні впливи.

Розвивальна програма тривала дев'ять тижнів і передбачала вісімнадцять занять тривалістю близько тридцяти хвилин кожне. Кожне заняття мало чітко структуровану побудову, що включала коротку психоемоційну розминку, вправу на концентрацію уваги, основне мнемічне завдання (зорове, слухове або вербальне), коротку рухову паузу та завершальну гру для підкріплення навички. У дослідженні було використано чотири основні психодіагностичні методики, адаптовані до вікових можливостей дітей 7–9 років і затверджені для використання у практичній психології України.

1. Методика «10 слів» (А. Лурія) – для оцінки вербальної пам'яті;
2. Методика «Запам'ятай фігури» (Б. Векслер) – для діагностики зорової короткочасної пам'яті;
3. Тест робочої пам'яті (С. Гезерколь, 2004) – для визначення обсягу утримання інформації при одночасному виконанні завдань;

4. Методика «Піктограми» (А. Р. Лурія) – для спостереження за поведінковими реакціями (концентрація, імпульсивність, здатність до повторного фокусування).

Методика «10 слів» дає змогу оцінити вербальну слухову пам'ять, здатність до запам'ятовування та відтворення словесного матеріалу. Дитині зачитується список із 10 нейтральних слів (наприклад: вікно, трава, кішка, вода, будинок, олівець, риба, квітка, дерево, м'яч). Після кожного пред'явлення дитина має відтворити слова. Процедура повторюється 5 разів із фіксацією кількості правильно відтворених слів.

Показники, що враховуються:

- обсяг короточасної вербальної пам'яті (кількість слів, відтворених після першого пред'явлення);
- динаміка запам'ятовування (різниця між першим і п'ятим повторенням);
- довготривале відтворення (кількість слів, відтворених через 30 хвилин).

Методика «Запам'ятай фігури» (за Б. Векслером) використовується для вивчення зорової короточасної пам'яті. Дитині на 10 секунд показують картку з 6–8 геометричними фігурами (коло, квадрат, трикутник, хрестик, зірка тощо), після чого пропонують відтворити побачене шляхом малювання або вибору фігур із набору. Оцінюється кількість правильно відтворених фігур, точність розміщення елементів, наявність додаткових або пропущених фігур. Дослідження показують, що діти з СДУГ часто мають труднощі з утриманням візуальної інформації через швидке виснаження уваги та імпульсивні дії (Kofler, 2020).

Наступний інструмент, який використовували у дослідженні це тест робочої пам'яті (за С. Гезерколь, 2004). Він використовується для діагностики оперативної (робочої) пам'яті, тобто здатності утримувати й одночасно опрацьовувати інформацію. Дитині пропонують серію чисел або слів, які

потрібно повторити у зворотному порядку. Обсяг поступово збільшується (від 2 до 6 одиниць). Критерії оцінювання:

1. максимальна довжина послідовності, яку дитина може правильно відтворити;
2. стійкість до зовнішніх відволікань;
3. темп реагування.

Наступний прийом це методика «Піктограми» (А. Р. Лурія), який спрямований на вивчення опосередкованого запам'ятовування – важливого компонента довільної пам'яті. Дитині пропонують запам'ятати 10 слів, замінюючи їх малюнками-символами (піктограмами). Через 15 хвилин дитина повинна відтворити слова, спираючись на власні малюнки. Оцінюється адекватність піктограм, кількість правильно відтворених слів, логічність асоціацій. Ця методика допомагає виявити розвиток вміння створювати внутрішні опори пам'яті, що є основою мнемотехнічних стратегій у навчанні.

Для узагальнення результатів було виокремлено три основні критерії розвитку пам'яті:

1. Обсяг запам'ятовування (кількість одиниць інформації, утриманих у пам'яті);
2. Точність відтворення (співвідношення правильних і спотворених елементів);
3. Довільність запам'ятовування (здатність використовувати прийоми й стратегії запам'ятовування).

Відповідно до отриманих результатів, дітей було розподілено за трьома рівнями розвитку мнемічних функцій (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Критерії оцінювання рівня розвитку мнемічних функцій у дітей  
молодшого шкільного віку**

Рівень	Характеристика показників	Кількісні орієнтири
--------	---------------------------	---------------------

Високий	Дитина швидко запам'ятовує словесний і зоровий матеріал, використовує власні прийоми мнемізації (асоціації, групування, повторення). Відтворення точне, стійке в часі.	8–10 слів із 10; 7–8 фігур; 5–6 числових послідовностей
Середній	Запам'ятовування достатнє, але спостерігається потреба в додатковому повторенні. Можливі окремі неточності при відтворенні, використання прийомів несистематичне	5–7 слів; 5–6 фігур; 3–4 послідовності.
Низький	Запам'ятовування уповільнене, нестійке. Дитина швидко забуває інформацію, не користується мнемічними прийомами, часто потребує зовнішньої підтримки	1–4 слова; 1–3 фігури; 1–2 послідовності.

Джерело: укладено автором

Слід зазначити, що під час обстеження особлива увага приділялася поведінковим особливостям дітей із СДУГ – частоті відволікань, руховій активності, емоційним реакціям на успіх чи невдачу. Це дозволяло отримати не лише когнітивні, а й психоемоційні характеристики пам'яті, що важливо для комплексного розуміння її розвитку.

## 2.2. Діагностика рівня розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ

Первинна діагностика мала на меті визначити вихідний рівень розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) та порівняти отримані результати з показниками однолітків без діагнозу.

Узагальнені результати представлені у табл. 2.3. Для зручності всі показники переведено у середні бали (за 10-бальною шкалою).

Таблиця 2.3.

**Середні показники розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку на початковому обстеженні (n = 28)**

Показники (методики)	Експериментальна група (з СДУГ)	Контрольна група (без СДУГ)	Різниця (%)
Вербальна пам'ять («10 слів»)	4,2	6,7	-37%
Зорова пам'ять («Запам'ятай фігури»)	4,8	7,3	-34%
Робоча пам'ять (С. Гезерколь)	3,9	6,5	-40%
Опосередковане запам'ятовування («Піктограми»)	4,6	6,8	-32%
Середній показник мнемічних функцій	4,4	6,8	-35%

Джерело: укладено автором.

Порівняльний аналіз показав, що в експериментальній групі всі показники розвитку мнемічних функцій є нижчими, ніж у контрольній. Особливо це помітно в умовах завдань на робочу пам'ять, де різниця між групами виявилася найбільшою. Така тенденція узгоджується з висновками досліджень М. Kofler (2020) та R. Martinussen (2005), які також вказують на порушення саме робочої пам'яті як одного з провідних когнітивних маркерів СДУГ. Детальніше аналізуючи результати, слід зазначити, що у дітей із СДУГ спостерігалася фрагментарність запам'ятовування. Вони легко

запам'ятовували яскраві або емоційно забарвлені елементи, але швидко забували нейтральні.

Під час тесту «10 слів» більшість дітей експериментальної групи використовували несистемні стратегії – повторювали слова хаотично, пропускали середину списку, а при повторному пред'явленні часто відтворювали інші слова, що свідчить про нестійкість мнемічного сліду.

У методиці «Запам'ятай фігури» типові помилки дітей із СДУГ – плутанина просторового розташування, додавання зайвих елементів та спрощення фігур. У контрольній групі таких спотворень було майже вдвічі менше.

Цікаво, що у завданні «Піктограми» діти з СДУГ проявили креативність, але водночас часто втрачали зв'язок між малюнком і змістом слова. Це свідчить про те, що механізм асоціацій у них активний, але контроль над ним – недостатній.

На рис. 2.1 зображено узагальнену динаміку показників пам'яті у двох групах. Графік демонструє чіткий розрив між середніми значеннями, особливо за показниками робочої пам'яті та довільного запам'ятовування. Контрольна група – це діти, які не мали синдром СДУГ.

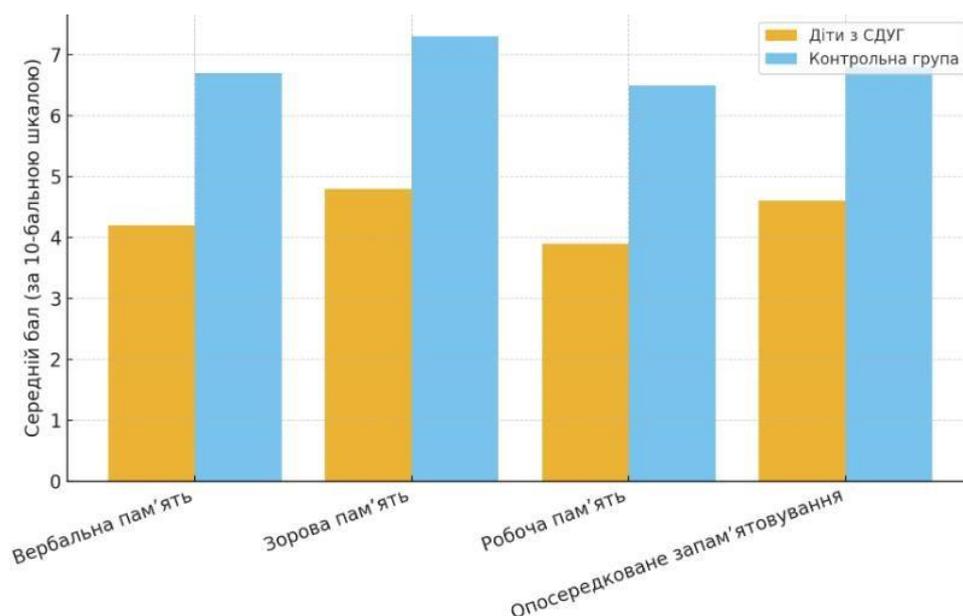


Рисунок 2.1. Порівняння показників розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку (Джерело: укладено автором)

У процесі аналізу було виявлено, що середній рівень розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ становить 4,4 бала, що відповідає низькому або нижньо-середньому рівню за шкалою, наведеною у таблиці 2.2 (підрозділ 2.2). Натомість у контрольній групі (діти без синдрому) середній показник – 6,8 бала, що належить до середнього або вище середнього рівня. Такі результати можна пояснити особливостями нейропсихологічної організації пам'яті при СДУГ. Як вказує F. Castellanos (2020), у дітей із цим синдромом спостерігається зниження активності префронтальної кори, яка відповідає за регуляцію уваги та утримання інформації в короткочасній пам'яті. Унаслідок цього процес запам'ятовування ускладнюється вже на первинному етапі сприймання, що підтверджує і класична концепція Л. Виготського (2020) про «слабку ланку довільності» у дитячому віці.

З іншого боку, не можна заперечити, що діти з СДУГ демонструють високий потенціал до розвитку – у них часто зберігаються добрі здібності до асоціативного й образного мислення. Це створює сприятливі передумови для впровадження спеціально розроблених вправ і мнемотехнічних прийомів, які активізують компенсаторні механізми пам'яті.

### **2.3. Експериментальна програма розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ, перевірка її ефективності**

У процесі дослідження особливу увагу було зосереджено на створенні та апробації корекційно-розвивальної програми «Мій світ пам'яті», спрямованої на вдосконалення мнемічних процесів у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Програму реалізовано на базі логопедично-корекційного центру «Країна мовлення» (м. Тернопіль) упродовж лютого – квітня 2025 року.

Розробка програми опиралася на результати сучасних нейропсихологічних і педагогічних досліджень, які підкреслюють важливість

мультимодального впливу на пам'ять дітей із СДУГ (С. Гезерколь, 2004; Барклей, 2015). Було враховано також підходи Л. Виготського (2020) та О. Лурії щодо поетапного формування психічних дій, де ключову роль відіграє опора на зовнішню дію, поступовий перехід до внутрішнього плану й емоційно насичене середовище.

Мета програми була сприяти розвитку основних мнемічних функцій (мимовільної, довільної, короткочасної, робочої пам'яті) у дітей молодшого шкільного віку з СДУГ шляхом комплексного використання ігрових, когнітивних, логопедичних і арттерапевтичних технік.

Завданням програми становить:

1. Розвивати здатність до свідомого запам'ятовування та відтворення вербального і зорового матеріалу.
2. Формувати навички концентрації та розподілу уваги як передумови мнемічної діяльності.
3. Стимулювати розвиток асоціативних механізмів і смислових стратегій запам'ятовування.
4. Підвищити рівень саморегуляції, зменшити імпульсивність і хаотичність мислення.
5. Підтримати позитивне ставлення до пізнавальної діяльності через елементи гри та творчості.

До формувального етапу було залучено 14 дітей віком 7–9 років, яким логопедами та психологами центру «Країна мовлення» було діагностовано СДУГ.

Програму реалізовували три фахівці — логопед-дефектолог, практичний психолог і педагог-реабілітолог. Заняття проводилися 3 рази на тиждень, тривалістю 30–35 хвилин, протягом 8 тижнів. Заняття проходили у малих підгрупах по 5–6 дітей, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості, зокрема темп, увагу та емоційний стан кожної дитини.

Кожне заняття мало сталу структуру:

- емоційно-мотиваційний вступ (налаштування через коротку гру або вправу «Доброго ранку, всезнайко!». В цій вправі діти по черзі вітаються, передають м'яч і називають приємне слово);

- основна частина (виконання когнітивних, ігрових, логопедичних або сенсомоторних завдань);
- рефлексивне завершення (обговорення, як діти запам'ятали, що їм допомогло, «що я запам'ятав за сьогодні?»).

Програма «Мій світ пам'яті» мала три етапи (модулі), які поступово ускладнювалися та охоплювали всі основні види пам'яті (див. табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

**Структура програми розвитку мнемічних функцій у дітей  
молодшого шкільного віку із СДУГ (на базі ЦК «Країна мовлення»)**

Модуль	Тривалість	Основна мета	Приклади завдань
I. «Світ образів»	2 тижні	Розвиток мимовільної пам'яті через гру, образ і рух	«Що зникло?», «Запам'ятай фігури», «Знайди пару»
II. «Пам'ять і слово»	3 тижні	Тренування довільного запам'ятовування, розвиток вербальної пам'яті	«Ланцюжок слів», «Опиши і пригадай», «Запам'ятай розповідь»
III. «Пам'ять у дії»	3 тижні	Формування робочої та опосередкованої пам'яті, смислового запам'ятовування	«10 слів», «Піктограми», «Пари слів»

Джерело: укладено автором.

Для дітей із СДУГ надзвичайно важливо чергувати інтелектуальну активність із руховою. Наприклад, у грі «Запам'ятай рухи» діти повинні

повторити серію рухів у правильній послідовності. Так розвивається не лише моторна, а й слухо-зорова пам'ять, увага, контроль імпульсів. Під час занять «Пари слів», «Склади історію», «Опиши і пригадай» діти вчилися створювати смислові зв'язки, групувати слова за категоріями. Це особливо важливо, адже діти із СДУГ часто запам'ятовують хаотично, без логічної структури. У програму входили елементи арттерапії – малювання пам'ятних сюжетів, складання «карти спогадів». Вправи на кшталт «Намалюй, що запам'ятав» допомагали формувати зорово-образну пам'ять і водночас знімали емоційне напруження.

Під час дослідження з дітьми застосовували логоритмічні вправи — римування з рухом, повторення ритмічних фраз на кшталт «Раз-два-три – запам'ятай і повтори!». Такі вправи зміцнювали слухову пам'ять і покращували мовленнєву організацію. Педагоги центру «Країна мовлення» приділяли велику увагу емоційній підтримці дітей. У ході кожного заняття використовувалася система позитивного підкріплення, що включала смайлики, «жетони пам'яті» (див. додаток А) та словесну похвалу. Діти з СДУГ потребують частого підтвердження власного успіху, і саме це стало потужним мотиваційним чинником у процесі навчання.

Також впроваджувався принцип варіативності завдань – одна вправа могла мати 2–3 способи виконання залежно від рівня розвитку дитини. Це зменшувало фрустрацію та дозволяло утримати інтерес.

Для оцінювання ефективності програми було виведено критерії. Перший з них це кількісний показник, за яким враховували кількість правильно відтворених елементів (слів, зображень, рухів). Другий показник – це якісний, він відображав точність, повноту, логічність відтворення. І останній це динамічний показник, який враховував швидкість запам'ятовування, стабільність уваги, обсяг робочої пам'яті.

Проміжні спостереження показали, що вже на 4-му тижні діти почали швидше запам'ятовувати короткі ряди слів і відтворювати послідовності без зовнішньої підказки. У деяких випадках педагоги відзначали зменшення

моторної гіперактивності – діти довше утримували увагу на завданні, почали самі ініціювати повторення.

Для об'єктивного вимірювання результатів використовували стандартизовані методики, які були названі у розділі 2.2. Кожен тест оцінювався за 10-бальною шкалою, де 1–3 бали – низький рівень запам'ятовування, 4–6 – середній рівень та 7–10 – високий рівень розвитку пам'яті.

Оцінки виставлялися за кількістю правильних відтворень або точністю послідовності. Наприклад, у тесті «10 слів» за кожне правильно відтворене слово дитина отримувала 1 бал; у тесті «Повтори числа» – 1 бал за кожен успішно відтворену серію чисел. Середній бал обчислювався як середнє арифметичне всіх індивідуальних результатів у групі.

Експерименту мав на меті перевірити ефективність розробленої програми «Мій світ пам'яті», спрямованої на розвиток мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Цей етап тривав два місяці й став логічним продовженням констатувального дослідження, результати якого виявили недостатній рівень сформованості пам'яті в більшості дітей (див. розділ 2.3).

Робота проводилася у підгрупах (по 4–5 дітей), а також індивідуально – з тими, хто мав виражені труднощі у сфері уваги або робочої пам'яті. Програма складалася з 16 занять, у ході яких діти поступово опановували різні способи запам'ятовування – від мимовільних до цілеспрямованих. Кожне заняття мало структурований характер, із чергуванням розумових та рухових вправ, що давало змогу підтримувати оптимальний рівень активності учасників.

У процесі занять використовувалися різні модальності сприйняття – зорові, слухові, кінестетичні. Наприклад, вправи на запам'ятовування малюнків поєднувалися з короткими руховими завданнями («запам'ятай і повтори»), що дозволяло підвищити концентрацію уваги й зменшити гіперактивність.

Після завершення циклу занять було проведено повторну діагностику із застосуванням тих самих методик, що й на констатувальному етапі («10 слів», «Запам'ятай фігури», «Повтори числа», «Запам'ятай розповідь», див. додаток Б) Кожен учасник отримував бали за точність і повноту відтворення матеріалу. Наприклад, якщо дитина в тесті «10 слів» відтворювала 7 із 10 слів – вона отримувала 7 балів. Після цього обчислювався середній показник по групі, який дозволяв порівняти динаміку змін. Загалом система оцінювання залишалася тією ж, що й на попередніх етапах.

Результати після впровадження програми свідчать про помітне покращення всіх видів пам'яті у дітей із СДУГ. У табл. 2.5 наведено порівняння середніх показників «до» та «після» експерименту.

Таблиця 2.5.

**Динаміка середніх показників розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ (м. Тернопіль, логопедично-корекційний центр «Країна мовлення»)**

Вид пам'яті	Середній бал до програми	Середній бал після програми	Приріст, %
Мимовільна пам'ять	4,2	6,1	+45,2 %
Довільна пам'ять	4,5	6,8	+51,1 %
Робоча пам'ять	3,9	6,0	+53,8 %

Джерело: укладено автором.

Як видно з даних таблиці, найбільший приріст спостерігається у робочій пам'яті (+53,8 %), що свідчить про підвищення здатності дітей утримувати та переробляти інформацію в процесі діяльності. Дещо менший, але також істотний приріст характерний для довільної пам'яті (+51,1 %), що пояснюється систематичним застосуванням асоціативних методів і мнемотехнік.

Мимовільна пам'ять покращилася на 45,2 %, переважно завдяки ігровим завданням, які активізували природну пізнавальну мотивацію дітей.

На рис. 2.2 зображено покращення всіх показників після завершення програми «Мій світ пам'яті». Якщо до експерименту середній рівень за всіма видами пам'яті не перевищував 4–4,5 бали, то після формувального етапу більшість учасників продемонстрували стабільні результати у межах 6–7 балів, що відповідає середньому та середньо-високому рівню розвитку мнемічних функцій.

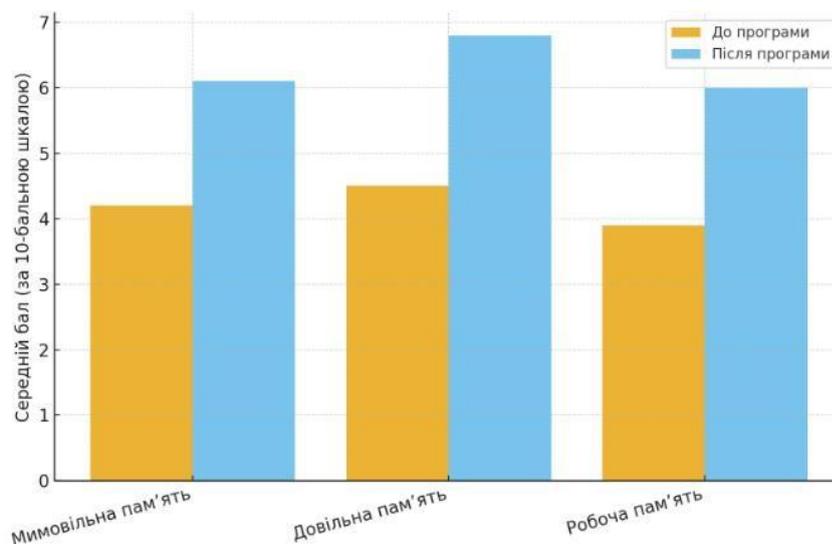


Рисунок 2.2. Графік динаміки розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ (до та після провадження програми «Мій світ пам'яті»).

Зокрема, найбільші зрушення відзначено в умінні довільно запам'ятовувати інформацію – діти почали використовувати допоміжні стратегії (групування, повторення, побудову логічних зв'язків). Також покращилася стійкість уваги, що позитивно вплинуло на продуктивність запам'ятовування. Дещо менший, але також виразний прогрес спостерігається у розвитку довільної пам'яті, що пояснюється активним використанням мнемотехнічних прийомів (асоціації, логічні зв'язки, образні заміни).

Проведене дослідження підтвердило, що систематичне використання спеціально розроблених вправ і мнемотехнік у поєднанні з ігровими прийомами суттєво підвищує рівень розвитку пам'яті в дітей із СДУГ.

Отримані результати мають не лише статистичну, а й практичну значущість, оскільки засвідчують ефективність комплексного підходу, який враховує як когнітивні, так і емоційно-поведінкові особливості дітей.

#### **2.4. Методичні рекомендації педагогам і батькам щодо стимулювання розвитку пам'яті у дітей із СДУГ**

Розвиток пам'яті у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності є складним, але водночас перспективним напрямом корекційно-педагогічної роботи. Як показали результати експериментального дослідження, проведеного в логопедично-корекційному центрі «Країна мовлення» м. Тернополя, цілеспрямоване використання вправ, ігор та мнемотехнічних прийомів сприяє істотному підвищенню рівня мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з проявами СДУГ. Водночас важливим чинником успішності таких занять є створення сприятливого емоційного фону, мотиваційної підтримки та активного залучення батьків до процесу розвитку пам'яті.

Робота з дітьми, які мають СДУГ, вимагає особливої організації навчального середовища. Відомо, що для таких учнів характерні швидке переключення уваги, труднощі з утриманням інструкції та підвищена чутливість до зовнішніх подразників. Тому педагогам необхідно забезпечувати спокійне, структуроване середовище, у якому дитина чітко розуміє послідовність дій, має можливість передбачити наступні етапи роботи та не відчуває перевантаження. Важливо, щоб заняття не перевищували оптимальної тривалості (10–15 хвилин для однієї мнемічної вправи), а між завданнями проводились короткі рухові паузи. Це дозволяє запобігти перевтомі й підтримувати зацікавленість дитини протягом усього заняття.

Одним із головних методичних принципів у роботі з дітьми із СДУГ є опора на ігрову діяльність. Ігрова форма занять створює умови для природного розвитку пізнавальних процесів, зокрема пам'яті, уваги та мислення. У межах

програми «Мій світ пам'яті» застосовувалися різноманітні завдання. Серед них були ігри на запам'ятовування послідовностей, зокрема «Що зникло?» і «Запам'ятай фігури» (див. додаток Б), а також карткові вправи на зорову пам'ять на кшталт «Знайди пару» (див. додаток В, рис. В.1). Ігрова форма не лише утримує увагу дитини, а й сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання, що є надзвичайно важливим у роботі з дітьми, схильними до імпульсивності та швидкої втрати інтересу.

Ефективним засобом розвитку пам'яті у дітей із СДУГ є використання мнемотехнічних прийомів. Такі діти часто запам'ятовують матеріал на рівні образів або рухів, тому педагог може активно використовувати малюнки, символи, кольорові позначення, схеми. Наприклад, запам'ятовування віршів чи невеликих текстів може супроводжуватися малюванням сюжетних зображень, а під час відтворення навчального матеріалу дітям пропонується скористатися власними «мнемокартками». Поєднання словесного, зорового й рухового каналів пам'яті підсилює закріплення інформації, активізує довільну увагу й формує навички самостійного запам'ятовування.

Важливе значення має поступовий перехід від мимовільного до довільного запам'ятовування. На початковому етапі діти виконують завдання у формі гри, однак поступово їх навчають прийомів самоконтролю, планування та групування матеріалу за змістом. Педагог звертає увагу на логічні зв'язки між словами, допомагає дитині створювати короткі історії або образні «ланцюжки», що поєднують інформаційні одиниці між собою. У такий спосіб дитина не лише запам'ятовує матеріал, а й осмислює його, що сприяє розвитку логічної пам'яті.

Не менш значущою є роль візуальної підтримки. Для дітей із СДУГ дуже важливо бачити структуру завдання або інформації, яку потрібно запам'ятати. Використання схем, таблиць, кольорових маркерів, наклейок-пам'яток у зошиті допомагає дитині впорядкувати матеріал, знижує напруження та полегшує запам'ятовування. Такі засоби візуалізації одночасно формують у

дітей навички самостійної організації діяльності, що є базовою умовою успішності навчання.

Окремо слід наголосити на ролі родини. Підтримка батьків є ключовою умовою стабільного розвитку пам'яті. Дорослі мають забезпечити вдома спокійну атмосферу, чіткий режим дня, регулярний відпочинок і сталість вимог. Важливо, щоб батьки хвалили дитину не лише за результат, а й за сам процес зусиль, підтримували її впевненість у власних можливостях. Рекомендовано проводити спільні сімейні ігри на розвиток пам'яті, зокрема «Намалюй, що запам'ятав», «Що зникло зі столу?» та «Запам'ятай предмети». Такі прості завдання не лише тренують мнемічні функції, а й покращують емоційний контакт між дитиною та дорослим.

Важливо, щоб уся система підтримки дитини – педагог, логопед, психолог і батьки – діяли узгоджено. Спільне планування, обмін спостереженнями й корекція індивідуальних програм сприяють більшій стабільності результатів. Досвід роботи логопедично-корекційного центру «Країна мовлення» підтвердив, що міждисциплінарний підхід забезпечує комплексний розвиток пізнавальної сфери дитини й створює умови для формування стійких мнемічних навичок.

Підсумовуючи, варто зазначити, що розвиток пам'яті у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності є тривалим процесом, який потребує системності, терпіння і віри у можливості дитини. За умови правильного педагогічного супроводу, доброзичливої атмосфери та активної участі батьків навіть незначні успіхи у запам'ятовуванні поступово перетворюються на стабільні досягнення. Саме спільна діяльність дорослих і дітей у напрямі пізнавального розвитку стає запорукою того, що дитина з СДУГ навчиться не лише краще запам'ятовувати, а й керувати власним мисленням, увагою та поведінкою.

## Висновки до розділу 2

У процесі експериментального дослідження, проведеного на базі логопедично-корекційного центру «Країна мовлення» (м. Тернопіль), було комплексно вивчено особливості розвитку мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Вибір саме цього закладу дозволив поєднати навчально-виховне та корекційне середовище, що створило умови для природного спостереження динаміки пізнавальної діяльності дітей.

На констатувальному етапі виявлено суттєві відмінності між експериментальною (діти із СДУГ) та контрольною групами за всіма показниками пам'яті. Найвираженішим виявився дефіцит робочої пам'яті (-40 %), що узгоджується з результатами зарубіжних досліджень (R. Martinussen, 2005; F. Castellanos, 2020). Діти з СДУГ продемонстрували нерівномірність запам'ятовування, часті помилки при відтворенні послідовностей, труднощі із застосуванням довільних мнемічних стратегій. Їхня пам'ять виявилась більш емоційно забарвленою, але менш стійкою.

Запроваджена програма «Мій світ пам'яті» передбачала системну роботу над розвитком зорової, слухової, вербальної та опосередкованої пам'яті. Вона базувалася на ігрових методах, мнемотехнічних прийомах та принципі поступового ускладнення завдань. Структура занять включала емоційно-мотиваційний вступ («Доброго ранку, всезнайко!»), тренувальні вправи на концентрацію уваги, основні мнемічні завдання («Піктограми», «Запам'ятай фігури», «Повтори числа», «Ланцюжок слів», «Магазин іграшок», «Розкажи навпаки» тощо) та коротке рефлексивне обговорення результатів.

Результати формувального етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку пам'яті у дітей із СДУГ. Середній показник мнемічних функцій підвищився з 4,4 до 6,1 бала (покращення на 38 %), що свідчить про

ефективність розробленої програми. Найбільший прогрес відзначено у завданнях на вербальну пам'ять і довільне запам'ятовування, де спостерігалось збільшення обсягу відтворення слів і зниження кількості випадкових пропусків. Також діти почали активніше використовувати асоціативні зв'язки, повторення, угруповання матеріалу за смисловими ознаками.

Порівняльний аналіз констатувального і формувального етапів показав, що систематичне тренування мнемічних процесів сприяє не лише зростанню кількісних показників пам'яті, а й формуванню довільності, усвідомленості та стійкості пізнавальної діяльності. Зокрема, діти стали більш уважними, спокійнішими у виконанні завдань, навчились контролювати власні помилки та коригувати стратегії запам'ятовування. Це підтверджує гіпотезу про взаємозв'язок розвитку пам'яті та виконавчих функцій.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтверджують, що цілеспрямована корекційно-розвивальна робота, яка поєднує мнемічні, емоційно-мотиваційні та ігрові компоненти, є ефективним засобом стимулювання когнітивного розвитку дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення практики логопедичної, психологічної та педагогічної підтримки таких учнів у закладах інклюзивного типу.

## ВИСНОВКИ

У результаті виконання магістерського дослідження на тему «Розвиток мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності» було досягнуто поставленої мети – теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність програми розвитку пам'яті в дітей із СДУГ, виявлено специфіку їхніх когнітивних процесів і визначено психолого-педагогічні умови, що сприяють покращенню мнемічної діяльності.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що пам'ять є однією з базових когнітивних функцій, яка забезпечує засвоєння знань, формування мислення та розвиток особистості. Її структура багатовимірна: включає сенсорний, короткочасний, робочий і довготривалий компоненти, тісно пов'язані з увагою, мисленням і мовленням. У дітей молодшого шкільного віку саме в цей період відбувається активне становлення довільної пам'яті, зростає роль осмисленого запам'ятовування, формуються перші мнемічні стратегії.

У дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності виявляються характерні порушення пам'яті, що проявляються у зниженні обсягу короткочасного запам'ятовування, нестійкості утримання інформації та труднощах у використанні логічних прийомів запам'ятовування. Найбільші труднощі спостерігаються у сфері робочої пам'яті, що узгоджується з висновками зарубіжних досліджень (А. Беддлі, С. Гезерколь, Н. Кован, А. Даймонд). Це свідчить, що мнемічна недостатність у дітей із СДУГ має не ізольований, а системний характер і тісно пов'язана з виконавчими функціями мозку, регуляцією уваги й контролем поведінки.

Первинна діагностика показала, що рівень розвитку пам'яті у дітей із СДУГ значно нижчий, ніж у ровесників без проявів цього розладу. Найнижчі результати зафіксовано у завданнях на вербальне відтворення («10 слів»), опосередковане запам'ятовування («Піктограми») та довільне утримання зорової інформації («Запам'ятай фігури»). Діти допускали велику кількість

помилки, плутали послідовності, часто замінювали деталі емоційно значущими образами. Це підтверджує необхідність системного розвитку мнемічних процесів через ігрові, мовленнєві та мотиваційно підтримувальні вправи.

На основі теоретичних узагальнень і емпіричних спостережень було розроблено та впроваджено програму розвитку пам'яті «Мій світ пам'яті», спрямовану на активізацію мнемічних функцій через ігрову діяльність, візуалізацію та мнемотехнічні прийоми. Програма включала вправи «Що зникло?», «Ланцюжок слів», «Запам'ятай розповідь» та інші, що тренували як зорову, так і вербальну пам'ять, розвивали довільність і контроль пізнавальної діяльності.

Дослідження підтвердило ефективність програми, оскільки середні показники мнемічних функцій у дітей експериментальної групи зросли на 30–40 %, причому найбільший прогрес спостерігався у завданнях на вербальну пам'ять і послідовне відтворення. Спостерігалось покращення концентрації уваги, зниження імпульсивності, збільшення часу продуктивної роботи. Діти стали впевненішими, уважнішими, активніше користувалися логічними прийомами запам'ятовування (асоціаціями, групуванням, повторенням).

Порівняльний аналіз результатів констатувального й формувального етапів показав статистично значущу динаміку в розвитку вербальної, зорової, робочої та опосередкованої пам'яті. Це доводить, що системна, структурована ігрово-мнемічна робота в поєднанні з емоційно-позитивним підкріпленням є дієвим засобом корекції пізнавальної діяльності дітей із СДУГ.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні апробованої програми розвитку мнемічних функцій, яку можна використовувати у практиці логопедів, психологів, дефектологів і вчителів початкової школи. Її впровадження сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу, покращенню успішності дітей із СДУГ і зниженню рівня їх шкільної дезадаптації.

Власні спостереження та аналіз результатів дозволяють стверджувати, що розвиток пам'яті у дітей із СДУГ є не лише корекційним завданням, а й засобом формування вищих психічних функцій – мислення, самоконтролю, довільної уваги. Важливо, щоб педагогічні та батьківські впливи були системними, підтримувальними, орієнтованими на позитивний досвід успіху.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що гіпотеза дослідження підтвердилася. Розвиток мнемічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності можливий і результативний за умови поєднання теоретично обґрунтованих і практично перевірених корекційно-розвивальних методик, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, підкріплену позитивною емоційною мотивацією та партнерською взаємодією з дорослими.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розширенні вікових меж вибірки, вивченні взаємозв'язку розвитку пам'яті з виконавчими функціями мозку, а також у створенні цифрових когнітивних тренажерів для підтримки мнемічних процесів у дітей з особливими освітніми потребами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості: монографія*. Видавничий дім «Еллада».
2. Максименко, С. Д., & Пасічник, І. Д. (2009). Стан та перспективи когнітивної психології в Україні. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 12, 3–7. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2009\\_12\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2009_12_3)
3. Національна академія педагогічних наук України. (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Папуча, М. В. (Ред.). (2020). *Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука* (Вип. 2–3). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
5. Савченко, О. Я. (2002). *Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів*. Генеза.
6. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., & Огороднійчук, З. В. (2005). *Загальна психологія: підручник*. Либідь.
7. Український інститут розвитку освіти. (2023). *Звіт про психолого-педагогічний моніторинг адаптації першокласників до шкільного навчання*. <https://uied.org.ua>
8. Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Herrero, R., & Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 57(Suppl. 1), S193–S203.
9. Andersen, P. N., Egeland, J., & Øie, M. (2013). Learning and memory impairments in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 453–460. <https://doi.org/10.1177/0022219412437040>
10. Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/16506073.2015.1073786>

11. Bauer, P. J., Doydum, A. O., Pathman, T., Larkina, M., Güler, O. E., & Burch, M. (2012). It's all about location, location, location: Children's memory for the "where" of personally experienced events. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(4), 510–522. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.007>
12. Beck, S. J., Hanson, C. A., Puffenberger, S. S., Benninger, K. L., & Benninger, W. B. (2010). A controlled trial of working memory training for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*(6), 825–836. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.517162>
13. Carretti, B., Giofrè, D., Toffalini, E., Cornoldi, C., Pastore, M., & Lanfranchi, S. (2022). Structure of working memory in children from 3 to 8 years old. *Developmental Psychology, 58*(9), 1687–1701. <https://doi.org/10.1037/dev0001385>
14. Castel, A. D., Lee, S. S., Humphreys, K. L., & Moore, A. N. (2011). Memory capacity, selective control, and value-directed remembering in children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Neuropsychology, 25*(1), 15–24. <https://doi.org/10.1037/a0020298>
15. Castellanos, F. X., & Proal, E. (2020). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal–striatal model. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(1), 17–24.
16. Chacko, A., Kofler, M. J., & Jarrett, M. (2014). Improving outcomes for youth with ADHD: A conceptual framework for combined neurocognitive and skill-based treatment approaches. *Clinical Child and Family Psychology Review, 17*(4), 368–384. <https://doi.org/10.1007/s10567-014-0171-5>
17. Conway, A. R., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(12), 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005>
18. Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research, 169*, 323–338. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)00020-9](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00020-9)

19. Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26(2), 197–223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
20. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
21. Friedman, L. M., Eckrich, S. J., Rapport, M. D., Bohil, C. J., & Calub, C. (2024). Working and short-term memory in children with ADHD: An examination of prefrontal cortical functioning using functional near-infrared spectroscopy (fNIRS). *Child Neuropsychology*, 30(3), 462–485. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2213463>
22. Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177–190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
23. Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), F9–F15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00848.x>
24. Johnson, M. H., & de Haan, M. (2023). *Developmental cognitive neuroscience* (5th ed.). Wiley-Blackwell.
25. Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317–324. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002>
26. Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., ... Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>
27. Kofler, M. J., Singh, L. J., Soto, E. F., Chan, E. S. M., Miller, C. E., Harmon, S. L., & Spiegel, J. A. (2020). Working memory and short-term memory deficits in ADHD: A bifactor modeling approach. *Neuropsychology*, 34(6), 686–698. <https://doi.org/10.1037/neu0000641>

28. Li, B., Li, F., Chen, J., Li, C., Tang, Y., Wang, Y., ... Fan, S. (2024). The effects of working memory training on attention deficit, adaptive cognitive regulation, and non-adaptive emotional regulation in Chinese children with ADHD. *BMC Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01539-6>

29. Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *44*(4), 377–384. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>

30. Merín, L., Mateo, A., Nieto, M., Ros, L., & Latorre, J. M. (2024). Language and autobiographical memory development from 5 to 12 years: A longitudinal perspective. *Memory & Cognition*, *52*(6), 1313–1324. <https://doi.org/10.3758/s13421-024-01544-5>

31. Pisacco, N. M. T., Sperafico, Y. L. S., Enricone, J. R. B., et al. (2018). Metacognitive interventions in text production and working memory in students with ADHD. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *31*(5). <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0081-9>

32. Rapport, M. D., Alderson, R. M. (2008). Working memory deficits in boys with ADHD: The contribution of central executive and subsidiary memory processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(6), 825–837. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9215-y>

33. Rapport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J., & Friedman, L. M. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *33*(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.08.005>

34. Skowronek, J. S. (2005). *Long-term episodic memory in children with attention-deficit/hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation). University of New Hampshire. <https://scholars.unh.edu/dissertation/273>

35. Sridhar, S., Khamaj, A., & Asthana, M. K. (2023). Cognitive neuroscience perspective on memory: Overview and summary. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, Article 1217093. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1217093>
36. Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., Königs, M., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2021). Child neurocognitive functioning influences the effectiveness of specific techniques in behavioral teacher training for ADHD. *JCPP Advances*, 1(3), e12032. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12032>
37. Stipek, D., & Valentino, R. A. (2015). Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 771–788. <https://doi.org/10.1037/edu0000004>
38. Superbia-Guimarães, L., Bader, M., & Camos, V. (2023). Can children and adolescents with ADHD use attention to maintain verbal information in working memory? *PLoS ONE*, 18(3), e0282896. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282896>
39. Working memory constrains long-term memory in children and adults: Memory of objects and bindings. (2023). *Journal of Intelligence*, 11(5), Article 94. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11050094>
40. Zhang, J. W., & Luck, S. J. (2015). The number and quality of representations in working memory. *Psychological Science*, 26(6), 843–852. <https://doi.org/10.1177/0956797615571083>

**Додаток А**  
**Приклади матеріалів для похвали дітей**

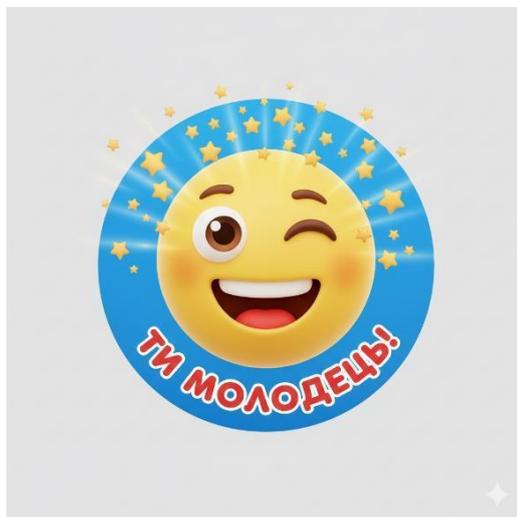


Рисунок А.1 – Приклад смайлику для похвали



Рисунок А.2 – Приклад жетону пам'яті

## Додаток Б

## Вправи та методики для дітей із СДУГ

Таблиця Б.1

Характеристика методик і вправ, використаних для діагностики та розвитку мнемічних функцій у дітей із СДУГ

№	Назва методики / вправи	Мета застосування	Короткий зміст і процедура проведення	Які функції діагностує / розвиває	Очікувані результати
1	«10 слів» (А. Р. Лурія)	Дослідження обсягу та динаміки словесно-логічної пам'яті	Дитині зачитують 10 простих слів, після кожного пред'явлення вона має їх відтворити. Повторюється 5 разів; через 30 хвилин – перевірка відтворення.	Короткочасна і довготривала пам'ять, динаміка запам'ятовування	Визначення темпу засвоєння матеріалу, стійкості пам'яті, вияв коливань уваги
2	«Піктограми» (А. Р. Лурія)	Вивчення опосередкованого запам'ятовування	Дитині пропонують слова, які потрібно запам'ятати, створюючи до кожного умовний малюнок-символ.	Опосередкована, асоціативна пам'ять	Формування зв'язків між зоровими образами й словами
3	«Запам'ятай фігури»	Оцінка рівня зорової пам'яті	Показують картку з 6 геометричними фігурами на 20 с. Дитина потім має намалювати їх з пам'яті.	Зорова пам'ять, спостережливість, увага до деталей	Визначення кількості та точності відтворених зображень, рівня концентрації уваги
4	«Повтори числа»	Визначення обсягу робочої пам'яті	Дитині зачитують послідовності чисел (3–8 цифр), які вона має повторити прямо або у зворотному порядку.	Короткочасна та робоча пам'ять, довільна увага	Визначення межі запам'ятовування, вияв труднощів із концентрацією
5	«Запам'ятай розповідь»	Дослідження логічної, смислової пам'яті	Дитині читають короткий текст (4–5 речень), після чого вона його переказує;	Довготривала та логічна пам'ять, мовленнєве мислення	Вияв рівня осмислення тексту, збереження

			через 20 хвилин – повторне відтворення		послідовності подій
6	«Намалюй, що запам'ятав»	Дослідження асоціативної пам'яті та домінуючого типу сприймання	Після прослуховування короткої історії дитина малює все, що запам'ятала.	Образна пам'ять, уява, асоціативні зв'язки	Визначення провідного типу пам'яті (зорового, слухового, кінестетичного)
7	«Пари слів»	Формування асоціативних зв'язків і довільного запам'ятовування	Дитині пропонують 8–10 пар слів; після прослуховування вона має назвати друге слово пари після першого.	Асоціативна пам'ять, довільність запам'ятовування	Підвищення здатності утворювати логічні зв'язки між об'єктами
8	«Склади історію»	Розвиток логічної та довільної пам'яті через мовленнєву діяльність	Дитина отримує 4–6 картинок або слів і створює за ними історію; через 10–15 хвилин – повторне відтворення.	Логічна пам'ять, планування, мовленнєві навички	Формування послідовного мислення, стійкого запам'ятовування змісту
9	«Опиши і пригадай»	Формування вміння осмислювати інформацію та виділяти головне	Після показу зображень дитина описує їх, а потім через певний час відтворює опис без підказки.	Довготривала пам'ять, аналітичне мислення	Покращення довільної уваги, точності й деталізації відтворення
10	«Що зникло»	Дослідження асоціативної пам'яті та домінуючого типу сприймання	Показуються 10 карток дитині. 30 секунд вона дивиться на них, та старається всі запам'ятати. Потім одна картка прибирається і дитина має назвати цю картку	Довготривала пам'ять, аналітичне мислення	Визначення межі запам'ятовування
11	«Ланцюжок слів»	Тренування слухової пам'яті	Кожна дитина додає слово до попереднього, повторюючи весь ланцюжок.	Слухова, короткочасна пам'ять	Розвиток концентрації, послідовного мислення

Джерело: укладено автором.

## ДОДАТОК В

### Наочності для ігор з дітьми



Рисунок В.1. Гра знайди пару, деякі малюнки не мають пари.