Міністерство освіти і науки України
Сумська обласна рада
Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Факультет підвищення кваліфікації та перепідготовки

Кафедра психології

Подкуйко Ніна Володимирівна

Особливості розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Кваліфікаційна (магістерська) робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо–професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:
Василевська Олена Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології СОІППО

Рекомендовано до захисту
рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.

Завідувач кафедри Алла ВОЗНЮК

Суми – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ……7

1.1. Пам'ять як психологічний феномен. Види пам'яті……..7

1.2. Особливості прояву пам'яті в учнів молодшого шкільного віку ...….20

1.3. Система чинників, які впливають на прояв пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни…….26

РОЗДІЛ ІІ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ...…….....37

2.1. Методики та процедура дослідження рівня розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни……....37

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни, та чинників, які впливають на даний феномен…….....52

2.3 Психологічні рекомендації щодо розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни…….58

ВИСНОВКИ…….....62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..66

ДОДАТКИ……..71

ВСТУП

Актуальність дослідження. Учні молодшого шкільного віку мають великі резерви для свого розвитку. У цей час активно відбувається анатомо-фізіологічний розвиток організму. Процес морфологічного розвитку передньої частини півкулі великого мозку завершується, що створює можливість для реалізації запланованої довільної поведінки, планування дій та виконання обов'язків. Зі вступом учня до школи змінюється його статус розвитку для соціалізації.

Молодші школярі характеризуються періодом найбільшої зосередженості на навчальному розвитку. Все, що пов'язано з грою, має для школяра менше значення, ніж діяльність, що не пов'язана нею. Навчальна діяльність у цьому віці є найпопулярнішою формою діяльності. На її основі розвиваються найпоширеніші новоутворення в учнів молодшого шкільного віку: розумова гнучкість, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія та прагнення до успіху. Розумові здібності учнів молодшого шкільного віку розвинені високо, але нерівномірно. Навчання суттєво впливає на всі 4 когнітивні процеси. Спільними ознаками розумових процесів мають бути гнучкість, продуктивність та послідовність.

У віці 6-11 років діти стають більш вправними в механічному відтворенні інформації. Непряма, логічна пам’ять відстає у своєму розвитку. Учні молодшого шкільного віку розуміють важливість логічного запам’ятовування. Пам’ять спрямована на посилення свідомого контролю та збільшення обсягу семантичної, вербально-логічної пам’яті. Тому ми вважаємо завдання вивчення пам’яті учнів молодшого шкільного віку надзвичайно важливим.

Особливої ваги це питання набуває в умовах воєнного стану в Україні. Постійний психоемоційний стрес, загроза безпеці та порушення звичного способу життя стають чинниками, що деформують природний перебіг когнітивного розвитку. Травматичний досвід може спричиняти фрагментарність спогадів та зниження обсягу робочої пам’яті, що вимагає розробки нових технологій психолого-педагогічного супроводу, адаптованих до реалій війни.

Пам’ять, як особливий пізнавальний процес, досліджувалася багатьма вченими як у загально-психологічному аспекті, так і в генезисі розвитку

(природнього під впливом вікових змін та педагогічно - керованого). Це перш за все роботи таких вчених, як С.Бужинська, О. Васильєв, О. Землянська, П.Зінченко, Г. Костюк, М.Коць, О. Кочерга, С. Крук, О. Личик, Т. Хомуленко, та ін.

Психологи О. Землянська, П. Зінченко, А. Палій, О.Скріпченко займалися дослідженням розробки та створення конкретних рекомендацій з метою розвитку пам'яті в процесі навчання і одержали відповідно цінні відомості про зв'язок пам'яті з процесом навчання в різному віковому періоді, в тому числі і в молодшому шкільному.

В молодшому шкільному віці активно розвиваються та формуються основні форми пам'яті. Всі форми вищої психологічної діяльності спираються на пам'ять, яка виконує провідну роль в житті людини, накопичуючи і зберігаючи набутий досвід і забезпечуючи можливість його подальшого використання. Тому дослідження пам'яті, а також розвиток та діагностика пам'яті є дуже актуальними.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатньо наукова розробленість зумовили вибір **теми дослідження**: «Особливості розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни».

Об'єкт дослідження – пам'ять в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Предмет дослідження – особливості розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично визначити особливості пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни, розкрити психологічні умови її розвитку.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Дослідити основні підходи до визначення поняття «пам'ять» та охарактеризувати її види.

2. Розкрити специфіку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

3. Виокремити та охарактеризувати систему чинників, які впливають на розвиток пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

4. Дослідити особливості пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та чинників, що на неї впливають.

5. Розробити психологічні рекомендації для розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Відповідно до визначених завдань використовувались наступні **методи дослідження**: теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння і узагальнення даних наукових джерел); емпіричні методи (спостереження, тестування, стандартизовані методики); методи обробки та інтерпретації даних (метод описової статистики, кількісні та якісні із застосуванням методів математичної статистики); вивчення та систематизація методів, засобів та прийомів психологічного навчання.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у визначенні специфіки розвитку пам’яті; визначенні особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни; виокремленні та розкритті чинників, які впливають на рівень розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені рекомендації будуть сприяти розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу рівня розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Апробація результатів дослідження. Наукові здобутки науково-дослідної роботи були представлені на науково-практичних заходах різного рівня: VIII Міжнародна науково - практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога (Суми, 22.05.2025); III Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026). Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у наукових статтях:

Подкуйко Н. В. Система чинників, які впливають на процеси пам’яті у молодшому шкільному віці в умовах війни. Психологічний супровід учасників освітнього процесу: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 2. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2025. С. 140–144.

Подкуйко Н. В. Особливості пам’яті у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та чинників, які впливають на даний феномен. Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення: матеріали ІІІ Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2026. С. 171–174.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, додатків, а також списку використаних джерел, що нараховує 70 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 101 сторінку, основний зміст викладено на 62 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Сутність поняття «пам'ять», основні підходи до його вивчення

Для людини пам'ять є важливою складової когнітивної діяльності. Вона охоплює процеси від біологічного збереження інформації до соціокультурної ідентичності, вчені різних шкіл давали їй принципово різні визначення.

В межаж когніктивної психології пам'ять розглядається як система зберігання та перетворення даних, подібна до комп'ютера. Р. Аткінсон та Р.Шиффрін визначають пам'ять як структуру, що складається з трьох блоків: сенсорного регістру, короткочасної та довготривалої пам'яті [57]. У. Найссер важав пам'ять активним процесом реконструкції, а не просто "складом" копій подій. Він стверджував, що ми не просто витягуємо спогади, а заново їх конструюємо кожного разу [67].

Харківська психологічна школа, в якій працювали над формулюванням основ діяльнісного підходу в психології, розглядали пам'ять не як пасивну здатність, а як особливу форму психічної діяльності. Л. Виготський визначав пам'ять як культурно-опосередковану функцію. Для нього людська пам'ять відрізняється від тваринної використанням знаків (інструментів), які допомагають керувати процесом згадування [18].

Прихильники поведінкового підходу уникають терміна "пам'ять" як внутрішнього стану, замінюючи його поняттям "збереження навичок". Г. Еббінгауз перший, хто почав експериментальне вивчення пам'яті. Він визначав її через "заощадження" — здатність швидше вивчити матеріал при повторному зверненні до нього, навіть якщо здається, що він повністю забутий [66].

Г. Васянович зазначає — «пам'ять — це здатність людини фіксувати, зберігати та відтворювати отриману інформацію й набутий досвід» [7].

Генетична теорія пам'яті розглядає пам'ять не просто як функцію мозку, а як складний процес, що базується на змінах у генетичному апараті клітин. Вона

фактично стирає межу між біологією та психологією, стверджуючи, що будь-який наш досвід залишає «відбиток» на молекулярному рівні. Г. Костюк доводив, що пам'ять не є статичною структурою; вона має свою «генезу» (походження), де біологічні задатки взаємодіють із соціальним середовищем [21].

В сучасному розумінні “пам’ять” - це сукупність процесів запам´ятовування, збереження та відтворення людиною свого досвіду [1]. Також вчені визначають психологічний феномен “пам’ять” - форму психічного та соціального відображення дійсності, що полягає у закріпленні, збереженні та подальшому відтворенні людиною, суспільством даних свого досвіду [48]. До таких мнемічних процесів належать запам’ятовування, збереження, відтворення та забування [23].

М. Хальбвакс фактично заклав фундамент сучасних досліджень пам’яті. Його ключова ідея полягає в тому, що пам’ять — це не лише індивідуальний психологічний процес, а насамперед соціальний конструкт. Він стверджував, що індивід здатен згадувати лише тоді, коли він включає свої спогади у певні «соціальні рамки». Ми пам’ятаємо події через призму нашої приналежності до груп (сім’ї, релігійної спільноти, класу, нації). За Хальбваксом, пам'ять — це не склад готових образів минулого, а постійний процес реконструкції [2].

Ж. Піаже розглядає пам’ять не як ізольовану функцію (як «склад» інформації), а як невід'ємну частину когнітивного розвитку. Його підхід кардинально відрізняється від класичного біхевіоризму: для Піаже пам’ять — це не пасивне відтворення, а активна інтелектуальна реконструкція [32].

Г. Еббінгауз був першим, хто експериментально дослідив цей процес. Крива забування Еббінгауза - найбільша втрата інформації відбувається в перші години після заучування. Протягом першої години втрачається до 60% матеріалу, якщо він не має логічного зв’язку [66].

Г. Костюк довів, що для молодшого школяра механічне зазубрювання є найменш ефективним. Він акцентував на смисловому запам'ятовуванні. Згідно з його дослідженнями, пам'ять — це «мислення в минулому». Щоб дитина щось запам'ятала, вона має це проаналізувати, структурувати та виділити головне [21].

Він вважав, що відтворення інформації — це не просто «програвання запису», а активна реконструкція. Коли учень згадує матеріал, він заново вибудовує логічні зв'язки. Тому Г. Костюк радив учителям стимулювати дітей переказувати текст «своїми словами», а не цитувати підручник [21].

Завдяки пам’яті стає можливим поступове накопичення індивідуального досвіду. Без її існування людина залишалася б на рівні новонародженого, не здатного до самостійного орієнтування в світі. Минулі переживання і знання слугують основою для теперішніх і майбутніх дій, оскільки досвід минулого є фундаментом для реалізації майбутніх планів і намірів [23].

Механізми роботи пам’яті вивчаються в різних галузях науки, таких як фізіології, біохімії, психології.

В ході фізіологічних досліджень було встановлено, що механізми пам’яті забезпечуються спільною роботою різних функціональних блоків мозку, значну роль серед яких відіграє блок приймання, обробки й зберігання інформації. Велику роль у зберіганні інформації відіграють нейронні зв’язки. Вони можуть зберігати сліди ранніх збуджень і звіряти їх із параметрами нової інформації. Інформація, що надходить, недовго циркулює в замкнутих нейронних ланцюгах [6].

Тому процеси запам’ятовування являють собою утворення тимчасових нейронних зв’язків.

Процес відтворення – це відновлення цих зв’язків, а забування – їхнє гальмування. Тривале зберігання інформації контролюється лобовою часткою мозку [6].

Якщо лобова частка пошкоджена, процеси відтворення та контролю за інформацією стають хаотичними.

Біохімічні дослідження показали, що збудження нейронів викликає хімічні реакції, які призводять до зміни складу рибонуклеїнової кислоти (РНК). Повторний вплив одного і того ж подразника призводить до однакових змін, тоді як молекули РНК можуть змінюватися майже нескінченно, що дозволяє зберігати велику кількість різноманітних слідів. На відміну від молекул РНК, молекули дезоксирибонуклеїнової кислоти (ДНК) є носіями генетичної пам'яті і зберігають

код генотипу людини. Хоча деякі типи ДНК також беруть участь у процесі внутрішньої пам'яті життя [6].

Пам'ять також може відновлювати конкретні емоційні стани при повторенні певної ситуації. Сліди в емоційній пам'яті - це не емоції і почуття, а фактори, що їх викликають. Цей тип пам'яті характеризується швидкодією, високою стабільністю, тривалим часом збереження слідів і сильною спонтанністю відтворення [6].

Якщо в житті людини виникає ситуація, схожа на минулу емоційну подію, вона переживає подібний емоційний стан. При цьому людина не сприйматиме перераховані відчуття як спогад про минулий досвід, а пов'язуватиме їх із поточною ситуацією [6].

Пам'ять людини розглядається як психофізичний і культурний феномен, який об'єднує функції запам'ятовування, збереження і відтворення інформації [27].

Запам'ятовування – процес, при якому відбувається введення інформації в пам'ять. В процесі запам'ятовування нова інформація включається в систему набутого раніше досвіду за допомогою механізму утворення асоціацій (за суміжністю, подібністю, причинністю) [27].

При запам'ятовуванні відбувається приймання інформації, її відбір і фіксація у вигляді мнемічних слідів у нейронних мозкових структурах.

Перший етап процесу запам'ятовування, кодування та початкове навчання, передбачає перетворення вхідної інформації у форму, яку мозок може обробляти та ефективно зберігати. На цьому етапі мозок сприймає та інтерпретує сенсорні дані, пов'язуючи нові дані з наявними знаннями для створення значущих уявлень [3]. Кодування дозволяє нам перетворювати цікаві об'єкти, ідеї чи досвід у нейронні структури, які можна згодом відновити [4].

Цей процес має вирішальне значення, оскільки він закладає основу для всіх наступних етапів пам'яті шляхом встановлення нейронного сліду, який можна активувати за потреби. Докази вказують на те, що ефективне кодування залежить від уваги, опрацювання та організації інформації, що сприяє зміцненню нейронних зв'язків. По суті, без належного кодування навіть найважливіша інформація може не зберігатись або ефективно відтворюватися.

Після того, як інформацію було закодовано, наступний етап - зберігання та консолідація - гарантує, що сліди пам’яті стабілізуються та зберігаються з часом. Зберігання передбачає збереження закодованої інформації в мозку, яке може бути короткочасним або довгостроковим, залежно від процесу консолідації [5].

Під час консолідації нейронні зв’язки зміцнюються та переміщуються з тимчасових до більш постійних місць зберігання, таких як гіпокамп і префронтальна кора [4].

Цей процес життєво важливий для створення довговічних спогадів, оскільки він перетворює швидкоплинні враження на довговічні записи. На ефективність зберігання можуть впливати такі фактори, як повторювання та періодичні перегляди, які зміцнюють нервові шляхи та запобігають розпаду [5]. Зрештою, консолідація діє як міст, який переміщує інформацію від початкового навчання до довготривалого збереження.

Останній етап, пошук і підкріплення, передбачає доступ до збереженої інформації та її зміцнення шляхом повторного виклику. Пошук - це процес пригадування або розпізнавання раніше сприйнятої або пережитої інформації, який, у свою чергу, підсилює задіяні нервові шляхи [6].

Успішне відновлення не тільки дозволяє нам отримати доступ до спогадів, але й підвищує їхню довговічність, явище, відоме як «ефект тестування» [7].

Підкріплення під час пошуку може ще більше зміцнити пам’ять, роблячи майбутнє пригадування легшим і точнішим. Цей цикл пригадування та зміцнення допомагає зберегти спогади протягом тривалого часу, гарантуючи, що вони залишаються доступними, коли це необхідно. У результаті пошук є як засобом доступу до збережених знань, так і механізмом їх зміцнення шляхом повторного використання.

В залежності від мети діяльності, наявності або відсутності у людини свідомого наміру запам’ятати матеріал, виділяються мимовільне і довільне запам’ятовування.

При мимовільному запам’ятовуванні суб’єкт запам’ятовує ненавмисно, оскільки мнемічної мети (тобто спеціальної мети запам’ятовувати інформацію) у нього немає.

Довільне запам’ятовування – це умисне введення інформації в пам’ять відповідно до заздалегідь поставленої мети запам’ятати цей матеріал (тобто, мнемічної мети). Довільне запам’ятовування супроводжується зосередженням уваги, що забезпечується вольовими зусиллями.

Найвищою формою довільної пам'яті є запам'ятовування, при якому суб'єкт демонструє прагнення до тривалого і надійного запам'ятовування, багаторазово і наполегливо повторюючи матеріал.

Відповідно до зв’язків, які існують між об’єктами, елементами матеріалу виділяють механічне (формальне) і смислове (змістовне) запам’ятовування.

Механічна пам’ять - це фіксація на зовнішніх ознаках об’єкта, що запам’ятовується, без зосередження уваги на його сенс і значення.

У семантичній пам’яті суб’єкт виявляє закономірні, важливі (особливо причинно-наслідкові) зв’язки між об’єктами.

Залежно від того, чи використовує людина спеціальні засоби і прийоми обробки інформації, розрізняють безпосередню і опосередковану пам’ять.

Безпосередня пам’ять - це фіксація на сприйнятому змісті без посередництва і без додаткової обробки інформації.

Опосередкована пам’ять використовує різні прийоми, способи і засоби. [21].

Основні характеристики пам’яті – обсяг, швидкість запам’ятовування, тривалість зберігання, точність відтворення, швидкість відтворення, стійкість.

Обсяг – гранично можлива кількість інформації, яка вимірюється одиницями пам’яті і зберігається нею.

Одиниці пам’яті – це порції перцептивних відомостей про об’єкти, які надійшли при запам’ятовуванні й які не можна розкласти на частини без втрати якісної специфіки інформації.

Швидкість запам’ятовування характеризується часом, який витрачається на закріплення інформації з урахуванням числа повторень. Від швидкості запам’ятовування залежить швидкість засвоєння й закріплення інформації, що надходить.

Тривалість зберігання – це період від надходження інформації до мнемічної системи до моменту її втрати або такого перекручування, яке змінює суть відповідних відомостей.

Точність відтворення – це ступінь відповідності між інформацією, що надійшла до пам’яті (тобто «вхідної») інформації, відтвореної на «виході».

Швидкість відтворення – це швидкість витягу необхідної інформації з пам’яті, вимірювана часом, втраченим на відновлення необхідних відомостей.

Стійкість – це здатність пам’яті протистояти зовнішнім і внутрішнім впливам, що перешкоджають повноцінному запам’ятовуванню, зберіганню або відтворенню матеріалу. Чим більше число й інтенсивність перешкод може ігнорувати пам’ять, тим вища її завадостійкість [21].

В історії розвитку психологічної науки виникли різноманітні теорії феномену пам’яті: асоціативна теорія, гештальтпсихологічна теорія, поведінкова теорія, когнітивна теорія, теорія діяльності, фізіологічна теорія, біохімічна теорія тощо [9].

Ці теорії розкривають різні аспекти механізму пам’яті. Проаналізуємо деякі з них.

У асоціативній теорії пам’ять пояснюється як породження асоціацій, тобто зв’язок між враженнями від явищ і речей. Пам’ять починається з окремого елемента в ситуації та процесу встановлення асоціацій між елементами. Тоді при виклику одного з елементів в пам’яті з'являться всі інші елементи, пов’язані з ним [14].

Представники гештальтпсихології вважають, що пам’ять формується не з одного елемента загального образу, а навпаки - людина спочатку схоплює всю ситуацію, а потім виділяє з неї деталі. Успішність запам’ятовування залежить від структури матеріалу [14]. Подібність між цими двома теоріями полягає в тому, що

вони обидві переоцінюють залежність пам’яті від організаційних характеристик зовнішніх матеріалів і ігнорують роль індивідів [14].

Нервові механізми, що лежать в основі формування пам’яті, зосереджені навколо гіпокампу, життєво важливої структури мозку, розташованої в медіальній скроневій частці. Гіпокамп має вирішальне значення для кодування нової інформації та консолідації короткочасних спогадів у довготривале зберігання, про що свідчать дослідження за участю пацієнтів із пошкодженням гіпокампу, які відчувають глибоку антероградну амнезію. На клітинному рівні синаптична пластичність — здатність синапсів посилюватися або слабшати з часом — є фундаментальною для формування пам’яті. Довготривале потенціювання (LTP), постійне збільшення синаптичної сили після високочастотної стимуляції, служить біологічним субстратом для навчання та пам’яті. Наприклад, експерименти на гризунах продемонстрували, що індукція LTP у нейронах гіпокампу покращує продуктивність просторової пам’яті. Такі нейромедіатори, як глутамат, який активує рецептори NMDA під час LTP, і дофамін, який модулює синаптичну пластичність, також відіграють значну роль у полегшенні процесів пам’яті. Глутамат сприяє зміцненню синапсів, необхідний для кодування, тоді як дофамін впливає на мотивацію та навчання на основі винагороди, ще більше зміцнюючи консолідацію пам’яті.

У цьому відношенні протилежною є теорія А. Бергсона. Теорія фокусується не на характеристиках матеріалу, а на самій діяльності людини. Представники даної теорії вважають, що пам’ять не залежить від зовнішнього середовища. У свою чергу діяльність людини пояснюється як надприродна сила, причини якої наука не може визначити[14].

Пам’ять працює найбільш ефективною, якщо матеріал, який потрібно запам’ятати, міститься у змісті діяльності. Пам’ять визначається не самим матеріалом (на відміну від першої та другої теорій), а тим, як людина обробляє матеріал (на відміну від третьої теорії)[14].

Фізіологи пояснюють пам’ять як умовний рефлекс, тобто встановлення зв’язку між новим і відомим. Це фізіологічна основа пам’яті[14].

У фізичній теорії пам’ять розглядається як електрохімічний процес у нервовій тканині людського організму. Зображення предмета супроводжується циклом електрохімічних імпульсів у нейронах. Цей процес називається реверберацією. Зміни, що відбуваються в нейронах, вважаються матеріальною основою для збереження минулих вражень[14].

Біохімічна теорія стверджує, що пам’ять складається з двох етапів. На першому етапі в нервових клітинах відразу після сприйняття інформації відбувається короткочасна біохімічна реакція, яка є оборотною. Це основа короткочасної пам’яті. На другому етапі відбуваються незворотні біохімічні зміни в білковій структурі клітини, яка є основою довготривалої пам’яті. Дослідження хімічної пам’яті показують, що хімічною основою індивідуальної пам’яті в нервових клітинах є рибонуклеїнова кислота (РНК). Ця високомолекулярна речовина складається з ряду окремих молекул. Запис інформації є результатом перегрупування молекул РНК [14].

Тому в науковій літературі пам’ять визначають як здатність людини сприймати, зберігати та використовувати інформацію.

Зокрема, пам’ять вважається активним процесом, який включає запам’ятовування, збереження, відтворення та забування інформації.

Пам’ять - базовий психологічний феномен, який формується від народження і відіграє ключову роль у психологічній діяльності та розвитку людини протягом усього її життя.

В історії психологічної науки виникли різні теорії про феномен пам’яті: асоціативна теорія, гештальтпсихологічна теорія, поведінкова теорія, когнітивна теорія, теорія діяльності, фізіологічна теорія, біохімічна теорія та ін. Кожна теорія розкриває різні аспекти функціонування пам’яті.

Ці теорії зосереджуються на породженні асоціацій, цілісності сприйняття, ролі суб’єктивної діяльності, фізіологічних основах умовних рефлексів і біохімічних змінах клітин мозку. Незважаючи на відмінності, усі теорії підтверджують надзвичайну складність і багатогранність пам’яті як ключового

когнітивного процесу для розвитку здібностей дітей, набуття знань і формування навичок.

Пам’ять не тільки фіксує враження об’єктивної дійсності, але й забезпечує збереження досвіду у вигляді образів і уявлень, що є основою будь - якого пізнання і об’єднує всі знання індивіда про світ і себе.

Порушення пам’яті відіграє фундаментальну роль у природному процесі забування, і воно характеризується поступовим ослабленням слідів пам’яті з часом. На відміну від прямої втрати через травму чи хворобу, занепад включає згасання збереженої інформації, коли її не закріплюють або не відновлюють, що призводить до зниження здатності до запам’ятовування [1]. На цей процес впливають численні фактори, зокрема плин часу та відсутність періодичних репетицій, що призводить до слабкості нейронних зв’язків. Отже, спогади, до яких рідко повертаються, стають менш доступними, що підкреслює важливість постійної взаємодії з інформацією для збереження її цілісності. Розуміння погіршення пам’яті підкреслює, чому деякі деталі зникають з нашої свідомості навіть без зовнішнього втручання чи нейробіологічного пошкодження. - Погіршення пам'яті викликає ослаблення нервових шляхів з часом. - Відсутність підкріплення прискорює процес забування. - Регулярне відновлення допомагає зберегти спогади та відстрочити розпад.

Перешкоди є ще одним значним механізмом, який сприяє забування, порушуючи пошук збереженої інформації через конкуруючі спогади [2]. Є два основних типи: проактивне втручання, коли старі спогади перешкоджають відновленню нових, і ретроактивне втручання, коли нещодавнє навчання погіршує відновлення попередніх спогадів. Наприклад, послідовне вивчення схожих предметів може призвести до плутанини, ускладнюючи доступ до конкретних деталей. Це явище часто ускладнюється придушенням нерелевантних або відволікаючих спогадів, що фактично блокує доступ до цільової інформації. У результаті втручання діє як бар’єр, який перешкоджає безперебійному доступу до наших збережених знань, підкреслюючи динамічний, а часом і крихкий характер пошуку пам’яті. - Втручання включає конкуруючі спогади, що порушують

пригадування. - Проактивне втручання перешкоджає формуванню нової пам'яті. - Придушення допомагає запобігти відволіканню, але також може перешкоджати пошуку.

Нейробіологічні фактори справляють глибокий вплив на процес забування, причому ключову роль відіграють такі механізми, як синаптична пластичність і нейрохімічні зміни [3]. Наприклад, ослаблення синаптичних зв’язків, відоме як тривала депресія, може полегшити забування, зменшивши силу слідів пам’яті. Крім того, нейрохімічні зрушення, такі як коливання рівнів нейромедіаторів, можуть погіршити консолідацію або відновлення спогадів. На ці біологічні процеси додатково впливає вік, стрес або неврологічні стани, які можуть прискорити або уповільнити забування. Визнання нейробіологічної основи дає зрозуміти, чому певні спогади зникають швидше або більш стійкі до забування, залежно від фізичного та хімічного стану мозку в будь-який момент часу. Синаптична пластичність впливає на стабільність пам'яті. Нейрохімічні зміни впливають на консолідацію та пошук. Біологічні фактори визначають стійкість або крихкість спогадів.

На основі когніктивної моделі було встановлено такі часові рамки: сенсорний регістр від 0.1 до 0.5 сек. за цей час приймає сигнали віж органів чуття; короткочасна пам’ять приблизно ~20–30 сек та має обмежений обсяг (за Дж.Міллером: 7 +- 2 одиниці інформації) [31]; довготривала не обмежений час зберігає знання, навички та спогади протягом усього життя.

В межах діяльнісного підходу було введено поняття мимовільна та довільна пам’ять. Мимовільна пам’ять - процес запам’ятовування відбувається без спеціально поставленої мети та вольових зусиль. Довільна пам’ять - коли людина ставить перед собою конкретну мету — «запам’ятати» [16]. П.І. Зінченко продемонстрував, що мимовільне запам’ятовування може бути ефективнішим за довільне, якщо матеріал є об’єктом активної розумової діяльності [15].

В ході дослідження пам’яті, як психологічного феномену було розроблено різні моделі, які дозволяють глибше розуміти цей психологічний феномен. В 1968 році була запропонована модель Аткінсона-Шиффріна, Р. Аткінсоном та

Р. Шиффріном, яка залишається основоположною для розмежування трьох основних стадій пам'яті: сенсорної пам'яті, короткочасної пам'яті та довготривалої пам’яті [57]. Згідно з цією моделлю, інформація спочатку потрапляє в сенсорну пам’ять, де вона ненадовго зберігається, перш ніж бути втраченою або перенесеною в короткочасну пам'ять, залежно від того, чи приділяється увага стимулу [57]. Лише частина цієї інформації потім переходить з короткочасної пам'яті в довготривалу, що підкреслює, що не всі дані зберігаються постійно, і що перехід між стадіями є дуже вибірковим [57]. Ця стадійна прогресія доповнюється визначенням первинних типів пам'яті, таких як робоча пам'ять, епізодична пам'ять, семантична пам'ять та колективна пам'ять, які додатково окреслюють, як різні види інформації тимчасово маніпулюють, особисто переживаються, фактично відомі або соціально поширюються [31]. Динамічна взаємодія між цими типами та стадіями підкреслює складність людської пам'яті та висвітлює важливість цілеспрямованих втручань для покращення процесів кодування, зберігання та пошуку інформації, особливо в освітніх та клінічних умовах.

Процеси кодування, зберігання та пошуку інформації тісно пов'язані та разом лежать в основі формування та використання пам'яті на сенсорній, короткостроковій та довгостроковій стадіях. Кодування діє як початковий шлюз, перетворюючи сенсорний вхід у код, який мозок може розпізнати та зберегти, і це перетворення критично залежить від таких факторів, як увага та глибина обробки, які визначають, яка інформація просувається далі швидкоплинних сенсорних вражень [64]. Вибіркова увага відіграє ключову роль у фільтрації того, які стимули пріоритетні для кодування, гарантуючи, що для подальшого збереження готуються лише відповідні або важливі деталі [58]. Після успішного кодування інформації її необхідно зберегти, що включає розміщення цього закодованого матеріалу у стабільному записі в мозку, де він може зберігатися протягом різного періоду часу залежно від того, чи призначена вона для короткочасної чи довготривалої пам'яті [58]. Важливо, що зберігання спогадів не локалізоване, а розподілене по кількох ділянках мозку; цей розподілений характер забезпечує стійкість до локалізованого пошкодження мозку та підкреслює взаємозв'язок нейронних мереж, що беруть

участь у збереженні пам'яті [31]. Відновлення, завершальний процес, залежить від успішної реактивації нейронних патернів, сформованих під час кодування та зберігання, що повертає збережену інформацію у свідомість, коли це необхідно [69]. На ефективність відновлення може впливати контекст, емоційний стан та плин часу, що ілюструє, як пам'ять не є статичною, а динамічно формується як внутрішніми, так і зовнішніми факторами [69]. Враховуючи ці складні взаємозалежності, втручання, спрямовані на покращення пам'яті, повинні бути спрямовані на контроль уваги на етапі кодування, підтримувати консолідацію збереженої інформації та надавати підказки, що сприяють ефективному пошуку, тим самим максимізуючи цілісність та доступність спогадів протягом усього життя.

Модель обробки інформації, яку підтримують західні когнітивні психологи, зокрема Ф. Крейк [64] та Р.Локхарт [64], концептуалізує пам'ять як систему, подібну до комп'ютера, де зовнішні подразники кодуються, зберігаються як сліди та згодом відновлюються, підкреслюючи структурований та послідовний характер цих процесів [60]. Однак, на відміну від комп'ютера чи відеореєстратора, пам'ять не є пасивним або повністю точним пристроєм запису; натомість психологічні дослідження продемонстрували, що спогади реконструюються та можуть зазнавати впливу численних факторів, що призводить до уявлень, які часто є неповними або спотвореними [67]. Цей реконструктивний аспект тісно пов'язаний зі способом кодування спогадів як патернів нейронної активності, підкреслюючи нейронні основи процесів пам'яті та можливість модифікації на кожному етапі [58].

Модель робочої пам’яті, над якою працювали А. Бедделі та Г. Гітч [58] визначає три підсистеми – візуально-просторовий блокнот, епізодичний буфер та фонологічну петлю – чиє скоординоване функціонування, кероване центральним виконавчим органом, дозволяє гнучко маніпулювати інформацією в режимі реального часу [58].

Ці взаємопов'язані моделі підкреслюють необхідність дослідження як когнітивних, так і нейронних вимірів пам'яті, і вони вимагають продовження міждисциплінарних досліджень та цілеспрямованих втручань для кращого

розуміння, збереження та покращення функціонування пам'яті протягом усього життя.

Пам’ять - це складна система процесів, що включає запам’ятовування, збереження, відтворення та забування інформації.

Ефективність пам’яті характеризується такими показниками, як обсяг, швидкість пам’яті, тривалість зберігання, точність і швидкість відтворення, стійкість. Механізми пам’яті активно вивчаються в різних наукових галузях, особливо в фізіології та біохімії, які пояснюють функцію пам’яті змінами нейронних зв’язків, РНК і складних електрохімічних процесів у нервовій тканині.

1.2. **Особливості прояву пам’яті в учнів молодшого шкільного віку**

Молодший шкільний вік - це період психологічного розвитку дітей від 6-7 років до 10-11 років. Найважливішою подією цього періоду є зміна соціального статусу дітей: дошкільнята стають учнями молодшого шкільного віку, яким притаманні риси як дошкільнят, так і молодших школярів. Як і кожен перехідний період, цей етап містить у собі великий потенціал для фізичного та розумового розвитку дітей [34].

Цей період є дуже важливим пам'ять активно переходить від переважно мимовільного до довільного запам'ятовування, перетворюючись на керований процес. Розвиток йде шляхом усвідомлення необхідності запам'ятовування, посилення ролі логічного запам'ятовування, підвищення ролі наочності та активного використання механічного повторення. Основні етапи розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку можна окреслити як сенсорну пам'ять, робочу пам'ять та довготривалу пам'ять, кожен з яких відіграє окрему та взаємопов'язану роль у когнітивному дозріванні [3]. Сенсорна пам'ять, початковий етап, фіксує швидкоплинну сенсорну інформацію тривалістю від мілісекунд до секунд, слугуючи основою для подальшої обробки []. У міру того, як діти проходять навчання у початковій школі, їхня робоча пам'ять стає дедалі сильнішою, розвиваючись від керування лише 2-3 елементами у ранньому дитинстві до здатності запам'ятовувати 5-6 елементів, що дозволяє більш складну

маніпулювання та інтеграцію інформації [13]. Цей зсув у розвитку підтримується одночасним ростом і дозріванням критичних ділянок мозку, зокрема гіпокампу та префронтальної кори, які сприяють не лише розширенню обсягу пам'яті, але й покращенню організаційних та пошукових навичок [18]. Довготривала пам'ять, що характеризується постійним зберіганням інформації, стає більш складною, оскільки діти набувають та використовують методи стратегічної пам'яті, допомагаючи їм пов'язувати нові знання з існуючими схемами [11]. Взаємодія між цими етапами додатково формується соціальним та лінгвістичним розвитком учнів молодшого шкільного віку, оскільки інтеграція пам'яті з мовними та соціальними навичками забезпечує ефективніше спілкування, навчання та вирішення проблем [12]. Визнання взаємозв'язку цих сфер підкреслює важливість забезпечення збагачувального досвіду, відповідної підтримки та чуйного догляду для формування міцної основи пам'яті та забезпечення оптимальних когнітивних результатів протягом усіх років навчання в початковій школі [14].

Взаємодія між короткочасною (включаючи робочу пам'ять) та довготривалою пам'яттю є особливо важливою для учнів молодшого шкільного віку, оскільки ці системи безпосередньо впливають на академічну успішність та результати навчання. Робоча пам'ять служить ментальним робочим простором, дозволяючи дітям тимчасово зберігати та маніпулювати інформацією, необхідною для складних когнітивних завдань, таких як розуміння прочитаного та вирішення проблем [3]. Коли учнів молодшого шкільного віку навчають ефективним стратегіям пам'яті, таким як організація матеріалу за допомогою візуальних та вербальних образів, вони здатні формувати більші фрагменти та встановлювати зв'язні структури, процес, який не тільки зменшує когнітивне навантаження на робочу пам'ять, але й посилює інтеграцію нової інформації з існуючими знаннями в довготривалій пам'яті [3]. Цей взаємозв'язок очевидний у практичних втручаннях у класі; наприклад, читання заздалегідь для підготовки до майбутніх уроків покращує формування слідів пам'яті та сприяє створенню організаційних структур, які допомагають дітям ефективніше запам'ятовувати та відновлювати новий матеріал [3]. Ці результати підкреслюють необхідність цілеспрямованих освітніх

втручань, які підтримують як робочу, так і довготривалу пам'ять, що зрештою сприяє кращим шкільним досягненням та задовольняє різноманітні навчальні потреби учнів молодшого шкільного віку.

Ефективність пам'яті в учнів молодшого шкільного віку на цьому етапі розвитку формується динамічною взаємодією когнітивних, фізіологічних та екологічних факторів, кожен з яких перетинається, впливаючи на те, як інформація обробляється, зберігається та витягується. На когнітивному рівні суб'єктивне та об'єктивне когнітивне навантаження, що накладається завданнями, відіграє ключову роль: коли діти стикаються з дуже складними завданнями, їхнє сприйняте когнітивне навантаження зростає, що може зменшити ресурси, доступні для ефективного зберігання та витягування інформації [20]. Це ще більше ускладнюється тим фактом, що завдання обробки та зберігання конкурують за обмежені когнітивні ресурси, а це означає, що зі збільшенням вимог до обробки продуктивність пам'яті може відповідно знижуватися [20]. Фізіологічно такі показники, як розширення зіниць, служать надійними мірами зусиль обробки, і ці фізіологічні реакції часто узгоджуються з коливаннями продуктивності пам'яті при різних когнітивних навантаженнях [20**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Екологічний та соціальний контекст однаково впливають; дорослі відіграють вирішальну роль у формуванні процесів пам'яті дітей, забезпечуючи змістовну взаємодію, розповідаючи про спільний досвід та беручи участь у розмовах, які допомагають дітям осмислювати та запам'ятовувати події [25]. Крім того, було показано, що повторювані процедури та структуровані дії, які організовують та закріплюють базу знань дітей, підвищують ефективність пам'яті, дозволяючи дітям повноцінно обробляти та зберігати інформацію [25]. Серед численних факторів, що формують розвиток пам'яті в дитинстві, батьківська опіка виділяється як найважливіший вплив, перевершуючи навіть біологічні змінні, такі як вік тестування та пренатальний вплив полісубстанцій [2]. Це домінування опіки переплітається з екологічними та когнітивними механізмами, де батьківська вербальна поведінка не лише збагачує домашнє середовище книгами, іграшками та

різноманітним досвідом, але й стимулює когнітивні процеси, що покращують навички пам'яті [2]. Динамічна та взаємна взаємодія між когнітивними здібностями дитини та навколишнім середовищем ще більше підкреслює цей зв'язок; діти активно взаємодіють з навколишнім середовищем, і цей сенсорний та соціальний досвід, що забезпечується та підтримується піклуючими опікунами, стимулює дозрівання нейронних субстратів, критично важливих для формування пам'яті [3]. Важливо, що дослідження показують, що спрямованість цього зв'язку в першу чергу полягає від батьківської поведінки до результатів пам'яті дитини, а не навпаки, і, здається, не пояснюється спільною генетикою між здатністю до пам'яті та стилем виховання [2]. Тому втручання, спрямовані на покращення розвитку пам'яті в цьому віці, повинні пріоритезувати сприяння підтримуючому, вербальному та стимулюючому середовищу, оскільки це не тільки сприяє розвитку стратегій пам'яті, але й сприяє ширшому когнітивному зростанню.

Спираючись на розуміння того, що екологічні та сімейні фактори відіграють певну роль у когнітивному розвитку, методи оцінювання повинні бути чутливими та об’єктивними для охоплення спектру характеристик пам’яті учнів початкової школи. Впровадження автоматизованих комп’ютерних завдань з використанням нелінгвістичних стимулів є особливо важливим, оскільки дозволяє оцінити стійку вибіркову увагу та робочу пам’ять без внесення мовних перешкод, які можуть поставити дітей з різним мовним походженням у невигідне становище [4]. Такі завдання навмисно розроблені для виявлення тонких варіацій уваги та робочої пам’яті, які є критично важливими для виявлення потенційних слабких місць, пов’язаних з порушеннями розвитку [4]. Крім того, валідність цих методів оцінювання ретельно оцінюється за допомогою аргументованого підходу, що гарантує, що результати дійсно відображають індивідуальні відмінності в пам’яті та увазі, а не сторонні фактори [4]. Інтеграція цих принципів не лише підвищує точність оцінювання пам’яті, але й сприяє інклюзивності, підкреслюючи необхідність постійного вдосконалення інструментів оцінювання для врахування різноманітних когнітивних профілів, присутніх у класах початкової школи.

Ці сфери тісно взаємопов'язані: оскільки когнітивні потреби опосередковуються фізіологічними можливостями та підтримкою навколишнього середовища, можливості для консолідації пам'яті та її відтворення або оптимізуються, або обмежуються. Щоб сприяти ефективнішому розвитку пам'яті у дітей, втручання повинні бути спрямовані як на зменшення непотрібного когнітивного навантаження, так і на покращення підтримуючої взаємодії між дорослим і дитиною, а також на впровадження послідовних процедур, які сприяють навчанню та збереженню пам'яті.

Дозрівання нейронних структур у дітей молодшого шкільного віку відбувається через серію взаємопов'язаних та динамічних етапів, які разом лежать в основі когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку. Спочатку у дітей відбувається проліферація, диференціація та міграція клітин – процеси, які значною мірою завершуються до шкільного віку, але є основою для подальшого нейронного дозрівання [62]. Коли діти вступають до початкової школи, постійний синаптогенез призводить до створення численних зв'язків між нейронами, явище, яке почалося пренатально та продовжується активно в ранньому дитинстві [61]. Цей період характеризується тимчасовим буйством, коли дендритні зв'язки швидко та тимчасово збільшуються, готуючи мозок дитини до різноманітного навчального досвіду [61]. Однак не всі зв'язки зберігаються; синаптичне обрізання згодом удосконалює нейронні ланцюги, усуваючи надлишкові або неефективні синапси, що є процесом, що має вирішальне значення для ефективного функціонування мозку [61]. Мієлінізація, ще один критичний етап, сприяє швидшій передачі нейронних імпульсів і продовжується поступово протягом усього дитинства, підвищуючи швидкість та надійність нейронної комунікації. У той час як первинні рухові зони дозрівають раніше, що забезпечує базовий рух та координацію, первинні сенсорні зони та, що найважливіше, префронтальна кора розвиваються повільніше [61]. Префронтальна кора, необхідна для виконавчих функцій, таких як планування, саморегуляція та складне мислення, залишається найменш розвиненою у дітей початкової школи та продовжує дозрівати у підлітковому та дорослому віці [61]. Цей тривалий період дозрівання означає, що протягом років

початкової школи здатність дітей регулювати емоції, розробляти стратегії та приймати рішення все ще формується та значною мірою залежить від постійного розвитку нейронної системи [61]. Важливо, що ці нейронні зміни не є ізольованими; вони взаємодіють з досвідом навколишнього середовища, який формує спеціалізацію систем мозку, пов'язаних з пам'яттю, соціальною поведінкою та реакціями на винагороду та загрозу [65]. Таким чином, розуміння цих етапів має вирішальне значення для вихователів та опікунів, що підкреслює необхідність сприятливого середовища, яке сприяє оптимальному росту та адаптації нейронної системи протягом цього ключового періоду розвитку.

В учнів молодшого шкільного віку активно розвиваються когнітивні (впізнавальні) процеси. Пізнавальний процес – це сукупність психічних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення) та діяльностей, завдяки яким людина відображає, переробляє, зберігає й використовує інформацію про світ і себе, формуючи знання та розуміння реальності [24].

Варто відзначити, що розвиток психологічних процесів між собою пов’язаний. Вчені розділяють такі види запам’ятовування - мимовільне та довільне.

Мимовільне запамятовування - це запам’ятовування без свідомих зусиль. Довільне - коли учень свідомо намагається запам’ятити матеріал, наприклад вірш.

В роботах О.Пелешко відзначається, що розвиток пам’яті відбувається нерівномірно [52].

У цей час відбувається перехід від мимовільного до довільного запам'ятовування — це ключове новоутворення молодшого шкільного віку. Якщо раніше дитина запам'ятовувала лише те, що було яскравим або цікавим само по собі, то в школі вона стикається із завданням: «це треба вивчити, бо так потрібно».

Варто відзначити що розвиток пам’яті впливає на рівень інтелекту дитини. Вчені вважають молодший шкільний вік вважають «золотою добою» для розвитку інтелекту, оскільки пам'ять стає основою для всіх інших процесів.

В цьому віці активно зростає обсяг та швидкість пам’яті . У нормі дитина молодшого шкільного віку здатна зам’ятати 5–7 одиниць (слів, цифр або

предметів) одночасно. До 10 років цей показник наближається до дорослої норми — 7±2. Зростає швидкість запам’ятовування матеріалу. Другокласники запам’ятовують конкретний матеріал на 28% швидше, ніж першокласники, а абстрактний (терміни, правила) — на цілих 68% швидше [20].

Відбувається перехід від наочно-образної до словесно-логічної. [3] Наприклад, дитина спочатку краще запам'ятовує те, що бачить і тактильно сприймає, ніж те, що чує, а потім відбувається перехід. У 7–8 років дитина починає інтенсивно опановувати логіку мови. Вона вже не просто повторює звуки, а запам’ятовує зміст. Відбуваються перші спроби інтелектуалізації пам’яті, коли легше запам’ятати, те що зрозумів.

1.3. Система чинників, які впливають на прояв пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Тривога, викликана впливом війни, глибоко змінює функціонування як короткочасної, так і довготривалої пам'яті у дітей, причому ці наслідки тісно пов'язані зі стадією розвитку та тяжкістю пережитої травми. Короткочасна пам'ять, яка є критично важливою для збереження та маніпулювання інформацією протягом коротких періодів, часто порушується у дітей, які стикаються з хронічним стресом і тривогою, оскільки підвищене збудження порушує процеси уваги та робочої пам'яті [21]. Це порушення може проявлятися у вигляді труднощів з концентрацією уваги, забудькуватості та проблем із виконанням інструкцій, що, у свою чергу, посилює академічні труднощі та соціальні труднощі. Водночас, довготривала пам'ять також негативно позначається; травматичний досвід не тільки підвищує ризик розвитку тривожних розладів, але й змінює кодування та пошук автобіографічних спогадів, що часто призводить до фрагментарних або нав'язливих спогадів, які характеризують посттравматичні стресові реакції [23]. Ці порушення не є ізольованими; емоційне оніміння та гіперпильність – поширена адаптація до постійних загроз – ще більше перешкоджають здатності дитини обробляти та зберігати нову інформацію, посилюючи вплив на обидві сфери пам’яті [24]. Такі когнітивні та емоційні порушення підкреслюють необхідність цілеспрямованих

втручань, спрямованих як на психологічні, так і на нейрокогнітивні наслідки тривожності, пов’язаної з війною, у дітей, підкреслюючи важливість систем підтримки, що враховують травму, для пом’якшення довгострокової шкоди.

Спостережувані відмінності в показниках пам’яті між тривожними та нетривожними дітьми в зонах конфліктів є багатогранними та тісно взаємопов’язаними як з когнітивною, так і з емоційною сферами. Дослідження показують, що нетривожні діти, особливо ті, що не постраждали безпосередньо від статусу біженця або постійного насильства, постійно перевершують своїх тривожних однолітків у завданнях, що вимагають постійної уваги, розуміння слів та навичок як вербальної, так і зорової пам’яті [25]. Цей розрив у показниках є не просто результатом гірших результатів тривожних дітей, а радше підвищеної здатності нетривожних дітей до когнітивного покращення та адаптації, що свідчить про те, що тривога перешкоджає повному розвитку пам’яті та здібностей уваги в умовах високого стресу [26]. Нейробіологічні дані додатково підтверджують ці поведінкові висновки, вказуючи на те, що тривога у дітей пов’язана зі структурними змінами в мозку, такими як зменшення об’єму префронтальної кори та атрофії в кількох областях, пов’язаних з пам’яттю та виконавчою функцією, що може ще більше посилити проблеми з навчанням та пам’яттю у дітей, які зазнали впливу конфлікту [17]. Разом ці взаємопов’язані когнітивні та нейробіологічні фактори підкреслюють нагальну потребу в цілеспрямованих втручаннях, спрямованих на задоволення як психологічних, так і освітніх потреб тривожних дітей у зонах конфліктів, спрямованих на пом’якшення довгострокового впливу на їхню пам’ять та загальну траєкторію розвитку.

Спираючись на спостережуване зниження стійкої нейронної активації серед осіб з високим рівнем тривожності, стає надзвичайно важливим дослідити, як механізми подолання та цілеспрямовані втручання можуть змінити динаміку тривоги та пам’яті, особливо в умовах підвищеного стресу під час війни. Дослідження показують, що втручання, спрямовані на переосмислення сприйняття тривоги, такі як когнітивно-поведінкові методи або практики усвідомленості, відіграють ключову роль у збереженні продуктивності пам’яті, навіть коли

фізіологічні стресові реакції залишаються вираженими [9]. Це також підтверджується доказами того, що зміна способу внутрішньої оцінки тривоги може пом’якшити її негативний вплив на пам’ять, що свідчить про те, що психологічне переосмислення діє як захисний фільтр між стресовим збудженням та когнітивною функцією [9]. Більше того, інтеграція стратегій подолання у щоденні розпорядки під час постійного стресу, таких як структурована соціальна підтримка або вправи на релаксацію, не тільки зменшує суб’єктивне переживання тривоги, але й підвищує стійкість до завдань пам’яті, тим самим змінюючи типову траєкторію, за якою тривога погіршує когнітивну діяльність [9]. Ці результати разом підкреслюють взаємозв’язок психологічного сприйняття, фізіологічної реакції та когнітивних здібностей під тиском, підкреслюючи необхідність проактивних втручань для захисту пам’яті та загального когнітивного здоров’я під час воєнних умов.

Постійний страх, який відчувають учні молодшого шкільного віку під час воєнних дій, має глибокий вплив на їхній когнітивний та емоційний розвиток, зокрема, порушуючи формування здорових моделей регуляції загрози та стресу [11]. На відміну від типових траєкторій розвитку, де діти поступово вчаться розрізняти реальні та уявні загрози та розвивають механізми подолання щоденних стресів, хронічний вплив надмірного страху фундаментально змінює цей процес, вбудовуючи дезадаптивні реакції в нейробіологічний каркас дитини [11]. Ці порушення не є лише тимчасовими; навчання страху та пов’язані з ним спогади, що закріпилися в ці критичні періоди, стають постійною частиною архітектури мозку дитини, що ускладнює для дитини переростання або природне подолання такого досвіду з віком [11]. Як результат, навіть коли дітей пізніше забирають із зон конфлікту або небезпечних ситуацій, глибоко вкорінені спогади та засвоєні асоціації зі страхом продовжують зберігатися, часто реактивуючись нешкідливими тригерами та увічнюючи цикли тривоги та погіршення пам'яті [11]. Взаємозв’язок когнітивної, емоційної та нейророзвивальної сфер підкреслює нагальну потребу в цілеспрямованих втручаннях, які спрямовані не лише на безпосередню безпеку

дітей у зонах бойових дій, але й надають довгострокову психологічну підтримку для пом’якшення стійких наслідків раннього навчання, заснованого на страху.

Стрес, пов’язаний з війною, має глибокий вплив на тривалість концентрації уваги дітей початкової школи, порушуючи нейробіологічні та психологічні процеси, необхідні для навчання та концентрації. Травматичний вплив, такий як свідоцтво насильства або переміщення, значно корелює з проблемами уваги у дітей, що підкреслює прямий зв’язок між травматичним досвідом та когнітивними функціями [11]. Це порушення додатково підкреслюється нейровізуалізаційними дослідженнями, які виявляють змінену активність мозку в ділянках, пов’язаних з увагою та виконавчою функцією, у дітей, які зазнали хронічного стресу, такого як агресивні конфлікти або побутова напруженість, підкреслюючи, що вплив є не лише поведінковим, а й глибоко вкорінений у нейророзвиткових змінах [22]. Більше того, ці дефіцити уваги не виникають ізольовано; вони часто переплітаються з уже існуючими академічними труднощами, посилюючи низьку успішність та призводячи до замкненого кола, в якому травма, пов’язана з війною, та освітні невдачі підсилюють одне одного [24]. Взаємозв’язок між психологічною травмою, нейробіологічними порушеннями та освітніми порушеннями сигналізує про нагальну потребу в цілеспрямованих втручаннях – як у психосоціальній підтримці, так і в освітніх адаптаціях – для пом’якшення несприятливих наслідків та допомоги постраждалим дітям відновити свою когнітивну та емоційну рівновагу.

У контексті дітей, які перебувають у конфліктних ситуаціях, втручання, що підтримують увагу та пам’ять, повинні бути спрямовані на вирішення багатогранних порушень, спричинених травмою, нестабільністю та втратою безпеки. Підтримка послідовного розпорядку дня в освітніх закладах слугує фундаментальним втручанням, забезпечуючи дітям відчуття стабільності та нормальності, що є критично важливим для оптимального функціонування когнітивних процесів, таких як увага та пам'ять [16]. Передбачувані розклади та наявність послідовних дорослих моделей для наслідування в школі ще більше зміцнюють почуття безпеки дітей, створюючи середовище, де вони почуваються

безпечно, щоб займатися та навчатися, тим самим підтримуючи як регуляцію уваги, так і консолідацію пам'яті [17]. На додаток до цих стратегій, що базуються на класі, важливі шкільні втручання, спеціально спрямовані на відновлення після травматичного впливу, оскільки вони інтегрують освітню та психологічну підтримку, адаптовану до унікальних потреб дітей, які постраждали від конфлікту, зрештою сприяючи стійкості та сприяючи академічному успіху[18].

Ці взаємопов’язані підходи – стабільний розпорядок дня, підтримуючі стосунки з дорослими та втручання, орієнтовані на травму, – разом покращують навчальне середовище, дозволяючи дітям відновити когнітивні та емоційні здібності, необхідні для ефективної уваги та пам’яті. З огляду на складність викликів, з якими стикаються ці діти, скоординований та травматично врахований підхід є вкрай необхідним для максимізації їхніх шансів на одужання та академічні досягнення.

Дослідження «Освітні втрати» (УЦОЯО та проєкт «SavED») у дітей молодшої школи спостерігається зниження швидкості операцій пам'яті на 30–40% порівняно з довоєнним періодом [34].

Постійне переривання циклів сну (через нічні тривоги) не дає мозку дитини перевести інформацію з короткострокової пам'яті в довгострокову (процес консолідації). Простіше кажучи: «що ввечері вивчили — вранці забули».

Увага слугує фундаментальним механізмом, який безпосередньо впливає на формування пам'яті у дітей молодшого шкільного віку, діючи як початковий фільтр, через який обробляється та кодується інформація. Коли діти не здатні приділяти достатньо уваги, їхні когнітивні системи не можуть ефективно обробляти вхідні стимули, що призводить до зниження здатності інтерпретувати, аналізувати та синтезувати нову інформацію [1].

Ця взаємодія між увагою та пам'яттю особливо очевидна в умовах класу, де діти повинні зосереджуватися на інструкціях, взаємодіяти з навчальними матеріалами та фільтрувати відволікаючі фактори, щоб успішно запам'ятовувати нові поняття. У цьому контексті увага діє як шлюз до вищих когнітивних функцій, сприяючи консолідації знань у довготривалій пам'яті та забезпечуючи ефективне

навчання [1]. Зі зміцненням здатності дітей приділяти увагу зростає і їхня здатність критикувати, організовувати та згадувати інформацію, що підкреслює важливість розвитку навичок уваги в освітньому середовищі [1]. Тому цілеспрямовані втручання, що підтримують розвиток уваги, такі як структуровані заняття в класі, практики усвідомленості та індивідуалізована підтримка, є важливими для оптимізації формування пам'яті та загальної академічної успішності в цій віковій групі.

Під час війни дитяча психіка переходить у режим «виживання», що докорінно змінює нейробіологічні процеси, зокрема й роботу пам'яті. Як зазначають фахівці Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії, під час травматичної події (обстріл, евакуація) мозок «вимикає» гіпокамп (відповідає за довгострокову пам'ять та факти) і активує мигдалеподібне тіло (відповідає за виживання та емоції) [2].

Постійна загроза, звуки сирен та зміна звичного середовища активують режим «виживання». З точки зору нейропсихології, високий рівень кортизолу (гормону стресу) негативно впливає на роботу гіпокампу — ділянки мозку, що відповідає за перетворення короткочасної пам’яті в довготривалу.

Через постійні стреси відбувається фрагментація спогадів. Діти можуть чітко пам’ятати дрібниці (колір іграшки під час обстрілу), але повністю забувати послідовність подій або навчальний матеріал.

Також відбувається блокування навчальної інформації [32]. Стає важче втримувати в голові багатокомпонентні інструкції вчителя. Для учнів молодшого шкільного віку важливо навчитися запам'ятовувати свідомо, використовуючи певні прийоми. Однак війна виснажує вольовий ресурс.Також відбувається порушення концентрації.

Наприклад, дитина швидко втомлюється, що унеможливлює тривале утримання уваги, необхідне для якісного запам’ятовування. У деяких дітей спостерігається тимчасове повернення до форм пам’яті, характерних для дошкільного віку (тільки мимовільне запам’ятовування через гру).

Науковці лабораторії психології навчання (зокрема, під керівництвом Н.М. Чепелєвої) досліджують, як молодші школярі конструюють свій досвід. У молодших школярів пам'ять тісно пов'язана з мовленням. Під час сильного стресу вони втрачають здатність вибудовувати логічну розповідь про те, що вивчили. Дитина може знати відповідь, але не може її «витягнути» з пам'яті та оформити у речення. Вчені називають це когнітивним заціпенінням.

О. Литвиненко фокусує увагу на тому, що у молодших школярів пам'ять ще дуже залежна від емоційного фону дорослого: «Пам'ять дитини молодшого шкільного віку в умовах війни стає вибірковою. Вона "записує" не зміст уроку, а стан вчителя цей момент. Якщо дорослий у тривозі, механізм запам’ятовування блокується на фізіологічному рівні».

С. Ройз наголошує на тому, що енергія мозку, яка раніше йшла на запам'ятовування віршів чи таблички множення, тепер витрачається на контроль безпеки (сканування простору, тривога). Дитина може забути навички, які вже мала (наприклад, як читати певні слова, або навіть втратити навички самообслуговування). Це явище тимчасове, але батьки часто плутають його з лінощами чи погіршенням інтелекту [49].

Також С. Ройз зазначає: «Коли дитині страшно, вона перестає сприймати нову інформацію. Якщо людина перебуває в хронічному стресі або травмуванні, страждає її довгострокова пам'ять. Дитина може забути те, що знала раніше. Це називається "відкат" або регрес. Мозок "вимикає" все, що не стосується виживання» [49].

Згідно з дослідженнями Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, психіка дитини може повністю «стерти» найстрашніші епізоди. Дитина може стверджувати, що не пам'ятає, як сиділа у підвалі або як виїжджала з окупації. Це захисний механізм «капсулювання» болю, який не можна насильно руйнувати — пам'ять повернеться тоді, коли психіка матиме ресурс для опрацювання цього досвід [9].

О. Романчук, директор Інституту психічного здоров'я УКУ та Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії: «Пам’ять про травму не зберігається як

розповідь, вона зберігається як набір відчуттів. Тому дитина може не хотіти говорити, але реагувати тілом — здригатися, плакати без причини. Це "неперетравлена" пам'ять, яка прагне бути почутою» [13].

Дефіцит сну створює значні ризики для збереження пам'яті та відтворення інформації у дітей, порушуючи основні нейрофізіологічні механізми, критично важливі для консолідації пам'яті. Центральним елементом цього процесу є веретена сну – чіткі коливальні події під час сну з нешвидким рухом очей (NREM), які пов'язані зі стабілізацією та інтеграцією щойно отриманої інформації. Однак точний аналіз цих коливань у дітей вимагає методологічної точності, такої як використання скоригованих за віком частотних меж та чітких визначень параметрів через відмінності в розвитку архітектури сну [1]. Окрім методологічних проблем, індивідуальні варіації характеристик веретен, що формуються такими факторами, як стать, гормональний вплив та циркадний ритм, ще більше ускладнюють зв'язок між режимами сну та результатами пам'яті у дітей [1]. Все частіше використовуються поздовжні та експериментальні дослідження, оскільки вони можуть з'ясувати, як хронічне або гостре зниження якості та кількості сну безпосередньо впливає на нейрокогнітивний розвиток та ефективність процесів пам'яті у дітей [1]. Враховуючи постійне дозрівання нейронних ланцюгів у дитинстві, дефіцит сну може не тільки погіршити безпосереднє збереження пам'яті, але й мати кумулятивний негативний вплив на траєкторії навчання та когнітивну стійкість. Вирішення цих проблем вимагає цілеспрямованих досліджень та втручань, які враховують мінливість розвитку, індивідуальні відмінності та складну взаємодію між фізіологією сну та когнітивним дозріванням, що підкреслює нагальну потребу в адаптованих рекомендаціях щодо здоров'я сну та ранніх профілактичних заходах у дітей [1].

Спираючись на значення коливань сну для консолідації пам'яті у дітей, не менш важливо усвідомлювати, як недостатній сон безпосередньо підриває тривалість уваги та концентрацію, які є основою ефективного навчання та академічної успішності. Численні дослідження показали, що брак сну у дошкільнят безпосередньо пов'язаний зі зниженою здатністю концентруватися в

школі, що впливає не лише на їхні безпосередні результати навчання, але й на довгостроковий когнітивний розвиток [2]. Ця проблема не обмежується лише молодшими дітьми; учні старших класів, які страждають від недостатнього сну, також демонструють погіршення тривалості уваги та труднощі з концентрацією на класних завданнях [3]. Наслідки недосипання багатогранні: діти легше відволікаються, роблять більше помилок через необережність та переживають денний «мікросон» або короткі провали в стани, схожі на сон, під час уроків, що значно знижує їхню здатність підтримувати увагу та обробляти нову інформацію [4]. Крім того, ці порушення уваги часто збігаються зі збільшенням денної втоми, проблемами з поведінкою та уповільненням когнітивної обробки, створюючи цикл, який ще більше погіршує академічні досягнення та соціальне функціонування [4]. З огляду на ці далекосяжні наслідки, педагогам, батькам та політикам важливо надавати пріоритет втручанням, що сприяють здоровим звичкам сну серед дітей шкільного віку, оскільки такі заходи є основоположними для підтримки як їхнього академічного успіху, так і загального благополуччя.

Спираючись на встановлений зв'язок між дефіцитом сну та зниженою концентрацією, нові дані підкреслюють, що певні когнітивні сфери, а саме увага, пам'ять та контроль гальмування, особливо схильні до впливу недостатнього сну у дітей раннього віку [5]. Нейровізуалізаційні дослідження також показують, що діти, які постійно не мають достатнього сну, демонструють зменшений об'єм сірої речовини в ділянках мозку, пов'язаних з цими когнітивними функціями, що не тільки корелює з негайним дефіцитом продуктивності, але й свідчить про структурну основу такої вразливості [5].

Примітно, що ці зміни в структурі та функціях мозку не є тимчасовими; радше вони зберігаються з часом, а подальші дослідження показують, що відмінності в нейронних субстратах уваги, пам'яті та контролю гальмування залишаються очевидними навіть через два роки [5]. Це поєднання нейробіологічних та поведінкових доказів підкреслює необхідність раннього втручання, спрямованого на сприяння здоровим звичкам сну у дітей раннього віку,

оскільки довгострокові наслідки порушення сну можуть поширюватися на критичні аспекти когнітивного розвитку та академічної успішності.

Згідно з даними освітньої фундації GoGlobal, 75% українських педагогів фіксують зниження здатності дітей запам'ятовувати матеріал. Це підтверджується нейропсихологічними дослідженнями Інституту психології ім. Г.С. Костюка, які пояснюють цей процес "тунельним мисленням": під час небезпеки мозок пріоритезує запам'ятовування шляхів евакуації та сигналів тривоги, витісняючи академічні знання. Як зазначають фахівці реабілітаційного проєкту Gen.Camp, у важких випадках психіка застосовує механізм "травматичної амнезії", повністю стираючи з пам'яті жахливі події заради збереження свідомості дитини [17].

І. Луців у своїх роботах щодо адаптації молодших школярів вона підкреслює важливість «тілесної пам'яті». Молодші школярі часто не можуть пояснити, що їх лякає, але їхнє тіло «пам'ятає» небезпеку. Це проявляється як м'язова напруга під час уроків. Поки тіло перебуває в напрузі (режим «бий або біжи»), зона мозку, відповідальна за пам'ять (гіпокамп), практично не отримує живлення [23].

Узагальнення теоретичного аналізу чинників, що впливають на пам’ять учнів молодшого шкільного віку в умовах війни, дозволяє зробити такі висновки:

Хронічна тривога, викликана війною, створює «когнітивний фільтр», який пріоритезує сигнали загрози. Це призводить до порушення робочої пам’яті (труднощі з інструкціями вчителя) та фрагментації довготривалої пам’яті (дитина пам’ятає деталі обстрілу, але не може відтворити цілісну структуру навчального матеріалу).

Постійний стан страху та «гіперпильності» веде до нейробіологічних змін, зокрема атрофії певних ділянок мозку та зниження нейронної активації. Це пояснює розрив у показниках пам’яті між тривожними дітьми та їхніми однолітками, що перебувають у відносній безпеці.

Важливим чинником захисту пам’яті є стратегії подолання (когнітивне переосмислення) та зовнішня підтримка. Стабільний розпорядок дня, передбачуваність шкільного життя та наявність надійних дорослих моделей для

наслідування виступають як «буфер», що дозволяє частково відновити когнітивні ресурси дитини.

Ефективність пам’яті учнів молодшого шкільного віку в умовах війни не є статичною величиною, а динамічно залежить від поєднання психосоціальної підтримки та травма-інформованого навчання, спрямованого на відновлення емоційної рівноваги дитини та розвитку уваги.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Методики та процедура дослідження особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичного матеріалу та визначення особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку на даному етапі було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходить у ***три етапи.***

На першому (початковому) етапі були підібрані методики для визначення швидкості та якості засвоєння невеликого обсягу інформації та утримання його в пам'яті протягом короткого часу. Також були підібрані методики для визначення шкільної тривожності, страхів та уваги.

Практичний етап охоплював основне тестування учнів.

На завершальному етапі була проведена обробка та аналіз отриманих результатів дослідження щодо визначення швидкості та якості засвоєння невеликого обсягу інформації та утримання його в пам'яті протягом короткого часу в учнів молодших класів. Також була проведена обробка та аналіз отриманих результатів щодо визначення шкільної тривожності, страхів та уваги в учнів молодших класів.

Мета емпіричного дослідження – визначити переважаючий тип пам'яті у дітей молодшого шкільного віку та рівень впливу тревожності, як чинника.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити швидкість та якість засвоєння невеликого обсягу інформації та утримання його в пам'яті протягом короткого часу в учнів молодшого шкільного віку.

2. Визначити систему чинників, які впливають на процес запам'ятовування та рівень розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку.

3. Встановити зв’язок між процесом запам’ятовування та чинниками, які впливають на цей процес в учнів молодшого шкільного віку.

Проаналізувавши методичний інструментарій [13, 22, 24, 45, 47, 50], для нашого дослідження ми обрали ряд методик які найбільш ефективно дають можливість встановити переважаючий тип пам’яті: методики для визначення логічної і механічної пам’яті, динамічної пам’яті та визначити чинники, які впливають на процес запам’ятовування.

Так, для виконання першого завдання (встановити переважаючий тип пам’яті у дітей молодшого шкільного віку) нами було підібрано чотири методики:

1. Методика «Запам’ятовування 6 слів» (за О. Лурією). Саме 6 слів використано як «бережливий підхід» до психіки дитини, щоб не викликати додаткової фрустрації через невдачу;
2. Тест шкільної тривожності Філіпса;
3. Методика «Страхи в будиночках», модифікація М.А. Панфілової (5-6 років);
4. Тест П’єрона — Рузера.

Методика «Запам’ятовування 6 слів» спрямована на дослідження об’єм безпосереднього опосередкованого запам’ятовування, тривалість (швидкість) запам’ятовування запропонованого набору слів, особливості фонематичного сприймання. Основні задачі методики - це визначення обсягу пам’яті (скільки слів людина може втримати в голові за один раз) та дослідити динаміку заучування (як швидко людина запам’ятовує нове (чи стає краще з кожним повтором)), перевірити стійкість уваги (чи не відволікається людина і чи не плутає слова), оцінити довготривалу пам’ять (що залишається в пам’яті через 30–60 хвилин) [26].

Якщо людина запам’ятовує все менше з кожним разом — це виснажуваність (астенія). Якщо кількість слів «стрибає» (то 4, то 2, то знову 5) — це проблеми з концентрацією уваги. Якщо людина згадує слова, яких не було — це може свідчити про порушення свідомості або схильність до фантазування (конфабуляції).

О. Лурія створював її як частину великого нейропсихологічного обстеження для діагностики пацієнтів з ураженнями головного мозку (наприклад, після поранень або операцій) [23].

Для запам'ятовування використовується 6 простих (односкладових або коротких двоскладових), частотних, не пов'язаних змістом слів (іменників у називному відмінку однини).

Пропонується два варіанти набору слів.

Варіант 1: слива, чашка, око, рука, груша, суп.

Варіант 2: слон, яблуко, квітка, каша, ворона, рак.

Інструкція 1.

«Зараз ми будемо запам'ятовувати слова. Слухай уважно. Після того, як я скажу усі слова, ти мені повториш їх так, як запам'ятав. Намагайся запам'ятати як можна більше слів».

Слова необхідно читати повільно (через 0,5-1 с) і чітко. Фіксуються відтворені після першого повтору слова та реєструється сумарна кількість слів, що відтворила дитина [36].

Інструкція 2.

«Зараз я знову прочитаю ці слова, а ти їх знову повтори». Кількість повторів повинна бути такою, поки дитина не запам'ятає усі слова (за умови відсутності ознак втоми). Через 40—50 хв дослідник пропонує пригадати завчені слова.

Інструкція 3.

«Пригадай, будь ласка, слова, що ми запам'ятовували». У протоколі фіксується кількість відтворених слів.

Оцінювання:

5 балів – чітке і правильне виконання завдань;

4 бали – правильне виконання за допомогою дорослого (1-2 підказки, «Подумай ще»);

3 бали – неправильний порядок слів;

2 бали – порушення порядку та структури слів (пропуски, перестановки, уподібнення звуків усередині слів);

1 бал – порушення порядку слів, звукової структури слів;

0 балів — неможливість виконати завдання навіть з другої-третьої спроби.

Тест шкільної тривожності Філіпса служить для вивчення рівня і характеру тривожності, пов’язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку застосовується тест шкільної тривожності Філіпса. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярами, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» (ставиться знак "плюс") або "ні" (знак "мінус") [36].

Перед початком роботи дітям пропонується інструкція: "Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім’я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: "плюс", якщо ви згодні з ним, або "мінус", якщо не згодні " [36]..

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?

2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?

3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?

4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?

5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу ображав або бив тебе?

6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?

7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?

8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити помилку?

9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?

11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?

14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?

18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?

20. Чи схожий ти на своїх однокласників?

21. Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?

22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам’ятаєш?

23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?

24. Чи правильно, що більшість учнів ставляться до тебе по - дружньому?

25. Чи працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?

26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?

27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?

28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?

31. Чи буває, що деякі учні в класі говорять щось, що тебе зачіпає?

32. Як ти думаєш, чи втрачають повагу ті учні, які не справляються з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи допомагають твої батьки в організації свят, як інші батьки твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?

38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж зараз?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само гарно, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?

41. Чи володіють здібні учні якимось особливими правами, яких немає у інших учнів у класі?

42. Чи нервують деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?

45.Чи висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?

46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші учні?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що можеш розплакатися?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтять у тебе руки, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не вистачить часу?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбує тебе по дорозі до школи, що вчитель може дати класу діагностувальну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Чи страшно тобі, коли вчитель викликає тебе до дошки?

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58 - й питання дитина відповів "так", в той час як в ключі цього питання відповідає "мінус", тобто відповідь "ні". Відповіді, що не збігаються з ключем, - прояв тривожності.

При обробці підраховується:

- загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність;

- число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому

визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Таблиця 2.1. Фактори тривожності

Фактори	Номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, II. 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 Сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 Сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22 Сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28 Сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 Сума = 8

Таблиця 2.2. Ключ до питань

1 -	7 -	13 -	19 -	25 +	31 -	37 -	43 +	49 -	55-
2 -	8 -	14 -	20 +	26 -	32 -	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15 -	21-	27-	33-	39+	45-	51-	57-
4-	10-	16 -	22+	28-	34-	40-	46-	52 -	58-
5-	11+	17 -	23-	29-	35+	41+	47-	53-	
6-	12-	18 -	24+	30+	36+	42-	48 -	54-	

Обробка результатів

1. Число розбіжностей знаків ("плюс" - "так", "мінус" - "ні") по кожному фактору (абсолютне число розбіжностей у відсотках: <50%;> 50;> 75%).

- 2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.

- 3. Число розбіжностей по кожному фактору для всього класу (абсолютне значення: <50%;> 50%;> 75%).

- 4. Подання цих даних у вигляді діаграми.

- 5. Кількість учнів, які мають розбіжностей по певному чиннику> 50% і> 75% (для всіх факторів).

- 6. Подання порівняльних результатів при повторних вимірах.

- 7. Повна інформація про кожного учня (за результатами тесту).

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника).

Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контракти (перш за все з однолітками).

Фрустрація потреби в досягненні успіху- несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.д [38].

Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей [38].

Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей [38].

Страх не відповідати очікуванням оточуючих- орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок [38].

Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування

на тривожний фактор середовища. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини [38].

«Страхи в будиночках» тест спрямована на виявлення повного спектру страхів: від побутових (темрява, павуки) до соціальних (покарання) та екзистенційних (смерть). Визначити рівень інтенсивності: скільки саме страхів накопичено у дитини.

Дитині не просто ставлять питання, а пропонують гру: «У нас є два будиночки — Червоний (для нестрашних страхів) і Чорний (для страшних). Давай розселимо страхи по домівках». Дитині легше «віддати» страх чорному будиночку, ніж просто зізнатися дорослому: «Я боюсь».

Оригінальний перелік страхів розробив Олександр Захаров (відомий дитячий психотерапевт). Марина Панфілова модифікувала це у зручну ігрову форму, яка ідеально підходить для дітей.

Інструкція: «У червоний і чорний будинок треба розселити страхи. У якому будинку (червоному або чорному) житимуть страшні страхи, а в якому — нестрашні? Я перераховуватиму страхи, а ти показуй, у якому будиночку цей страх житиме».

Зачитуємо список із 29 страхів, а дитина «розселяє» їх.

Категорії страхів, що перевіряються:

- Медичні (уколи, лікарі, біль).
- Фізичний збиток (транспорт, пожежа, стихії).
- Смерть (своя або батьків).
- Тварини та казкові персонажі.
- Нічні страхи (темрява, сни).
- Соціальні (самотність, запізнення, покарання).

Норми (середні показники): хлопчики 8–9 страхів, дівчатка: 11–12 страхів.

Тест П’єрона — Рузера мета дослідження: визначення рівня концентрації уваги. Часто використовується в професійному відборі, клінічній психології та при роботі з дітьми (від 5–6 років) для діагностики темпу психічної діяльності.

Матеріали та обладнання: бланк тесту П’єрона— Рузера, олівець і секундомір.

Дослід можна проводити як з одним досліджуваним, так і з групою з 5—9 осіб. Головні умови в роботі з групою — зручно розташувати досліджуваних, забезпечити кожного бланками тестів, олівцями і дотримуватися тиші в процесі тестування.

Інструкція досліджуваному: "Вам пропонується тест із зображеними на ньому чотирма геометричними фігурами: квадрат, трикутник, коло і ромб. За сигналом "Починаємо!" розставте якомога швидше і без помилок у ці фігури такі знаки: у квадрат — плюс, у трикутник — мінус, у коло — нічого, у ромб — крапку. Розставляйте знаки послідовно у кожній фігурі по рядках зліва направо. Час на виконання завдання — 1 хв. За моєю командою "Стоп!" припиняєте роботу".

Параметри оцінювання — продуктивність (Q), загальна кількість заповнених фігур; точність (надійність): кількість допущених помилок, коефіцієнт стабільності: порівняння результатів за кожен проміжок часу (наприклад, кожні 30 секунд), що дозволяє побачити динаміку втомлюваності.

Бланк із геометричними фігурами тесту П’єрона— Рузера має такий вигляд:

Досліджуваний_____Дата:_____

Експериментатор_____Час: _____

Тест

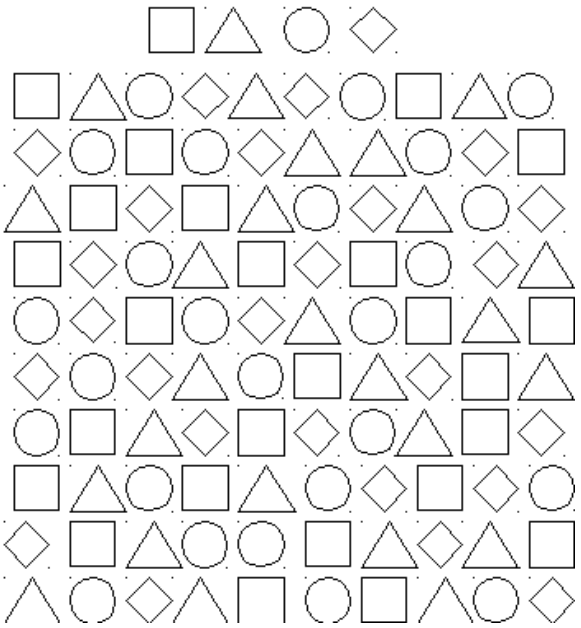


Рис. 2.1. Бланк із геометричними фігурами тесту П’єрона— Рузера

Експериментатор у ході досліду контролює час за допомогою секундоміра і подає команди: "Починаємо!", "Стоп!"

Надійність результатів дослідження досягається повторними тестуваннями, які краще проводити через значні проміжки часу.

Результатами даного тестування є: кількість заповнених досліджуваним за 1 хв геометричних фігур з врахуванням кола та кількість допущених помилок.

Таблиця 2.3. Рівень концентрації уваги визначають за таблицею

Число опрацьованих фігур	Ранг	Рівень концентрації уваги
100	1	Дуже високий
91-99	2	Високий
80—90	3	Середній
65-79	4	Низький
64 і менше	5	Дуже низький

За допущені під час заповнення помилки ранг знижується. Якщо допущено 1—2 помилки, то ранг знижується на одиницю, якщо 3—4 — на два ранги, а якщо помилок більше 4-х, то концентрація уваги вважається гіршою на три ранги.

Аналізуючи результати, слід з’ясувати причини, які призвели до таких результатів. Серед них важливе місце належить установці, готовності досліджуваного виконувати інструкцію і заповнювати фігури знаками якомога швидше або ж його орієнтації на безпомилковість виконання тесту. У ряді випадків показник концентрації уваги може бути меншим від можливого через дуже велике бажання особистості проявити свої здібності, досягти максимального результату (тобто через своєрідне змагання). Зниження концентрації уваги можуть спричинити: стрес, тривожність, страх невдачі, втома.

Результати методик були оброблені, отримані дані піддавались статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Емпіричне дослідження проводилось в 2025 – 2026 навчальному році з учнями 4 класу на базі Одеського ліцею № 71 Одеської міської ради Одеської області.

Діагностична робота проводилась з учнями 4-А, 4-Б та 4-Р класів. Кількісний склад: 47 респондентів (27 дівчат, 20 хлопців). Вікова категорія: 9–11 років. Дана група характеризується високою чутливістю до зовнішніх подразників, що зумовлено як віковими особливостями, так і специфікою безпекової ситуації в м. Одесі (на даний час діти навчаються очно, під час повітряних тривог переходять до укриття, переживають систематичні нічні обстріли та блекаути).

На основі теоретичного аналізу було розроблено програму емпіричного дослідження, що складається з трьох етапів (підготовчого, практичного та аналітичного) та охоплює 47 учнів 4-х класів.

Обраний методичний інструментарій (методики О. Лурії, Філіпса, М. Панфілової та П'єрона-Рузера) дозволяє комплексно оцінити не лише обсяг та динаміку пам’яті, а й критичні супутні чинники: рівень шкільної тривожності, спектр актуальних страхів та концентрацію уваги.

Специфіка вибірки (діти м. Одеси, 2025–2026 н.р.) зумовлює необхідність врахування стресогенного контексту (повітряні тривоги, навчання в укриттях), що вимагає особливої чутливості при проведенні діагностичних процедур та інтерпретації результатів (зокрема, диференціації між віковою нормою та наслідками хронічного стресу).

Таблиця 2.4

Характеристика вибірки

Критерій	**Підкритерій**	**%**
стать	чоловіки	43%
	жінки	57%

Вік	9 років	21%
	10 років	26%
	11 років	53%

Таким чином, діагностика за методикою О. Лурії «Запам’ятовування 6 слів» засвідчила неоднорідність розвитку слухо-мовної пам’яті у молодших школярів. Лише 15% учнів продемонстрували високий рівень (чітке і правильне виконання), а загалом віковій нормі відповідають показники 36% опитаних. Значна частина вибірки (64%) має результати нижче норми: 26% виявляють порушення звукової структури слів, а 6% не впоралися із завданням навіть після кількох спроб. Це свідчить про виражені труднощі у відтворенні структури інформації та зниження обсягу безпосереднього запам’ятовування.

Дослідження супутніх чинників виявило специфічну структуру психоемоційного стану дітей в умовах воєнного стану:

Домінуючим чинником є загальна тривожність у школі (64%), що є критично високим показником і відображає загальний дискомфорт та незахищеність дитини в освітньому процесі під час війни. При цьому класичні страхи (соціальний стрес — 9%, проблеми з вчителями — 2%) виражені мінімально.

Найбільш поширеними є екзистенційні страхи: страх смерті (47%) та страх стихійних лих (37%), що свідчить про високий рівень тривоги через реальні загрози (обстріли, блекаути).

За тестом П’єрона — Рузера понад половина дітей (51%) зберігають високу концентрацію уваги, що вказує на наявність вольового ресурсу. Проте у 38% дітей спостерігається зниження стійкості уваги через втому та стрес.

Математико-статистичний аналіз за методом Спірмена підтвердив наявність значущого зв’язку між рівнем розвитку пам’яті та загальною тривожністю в школі. Встановлено пряму залежність: висока концентрація екзистенційних страхів провокує стан загальної тривожності, що стає «когнітивним фільтром» і пріоритезує сигнали загрози замість навчального матеріалу. Це призводить до фрагментарності пам’яті та зниження продуктивності когнітивної діяльності.

Пам’ять молодших школярів у 2025–2026 н.р. функціонує в режимі «захисту», де емоційна нестабільність виступає головним бар’єром для успішного навчання. Це обґрунтовує необхідність впровадження технологій розвитку пам’яті, які поєднують мнемотехніки (ейдетика, піктограми) з методами психологічного розвантаження та емоційної стабілізації.

2.2. Аналіз результатів дослідження розвитку пам’яті учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Дослідження особливостей рівня пам’яті учнів молодшого шкільного віку передбачало проведення опитування, спрямованого на виконання двох завдань, які дозволяють встановити рівень розвитку пам’яті у дітей молодшого шкільного віку та визначити чинники, які впливають на її прояв в учнів молодшого шкільного віку.

Розпочнемо з **встановлення рівня розвитку пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни**

Аналіз встановлення рівня розвитку пам’яті учнів молодшого шкільного віку в умовах війни розкрито такими питаннями: визначення загального рівня розвитку пам’яті; визначення видів шкільної тривожності (загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями); дослідження страхів (страх смерті, казкових персонажів, тварин та птахв, стихійних лих, самотності, фізичної загрози (покарання), замкнутого простору); тест П’єрона — Рузера.

З метою *визначення рівня розвитку пам’яті* учнів молодшого шкільного віку нами було проведено дослідження за модифікованою методикою «Запам’ятовування 6 слів» (за О. Лурією).

Аналіз результатів показав, що тільки 15% опитаних виконало чітко і правильно виконало завдання; 21% мали правильне виконання за допомогою дорослого (1-2 підказки, «Подумай ще»); 19% неправильний порядок слів (див Рис. 2.3). У свою чергу 13% опитаних має порушення порядку та структури слів (пропуски, перестановки, уподібнення звуків усередині слів); 26% порушення порядку слів, звукової структури слів; 6% - невиконало завдання навіть з другої-третьої спроби.

Отримані дані свідчать про неоднорідність розвитку слухо-мовної пам'яті учнів молодшого шкільного віку. Розподіл результатів вказує на те, що значна

частина дітей має певні труднощі з концентрацією уваги або відтворенням структури інформації.

Результати показують, що лише 36% учнів (15% + 21%) мають рівень розвитку пам’яті, який відповідає віковій нормі та дозволяє легко засвоювати навчальний матеріал. Решта дітей (64%) потребують додаткової корекційної роботи, спрямованої на розвиток слухової уваги, фонематичного сприймання та здатності до концентрації.

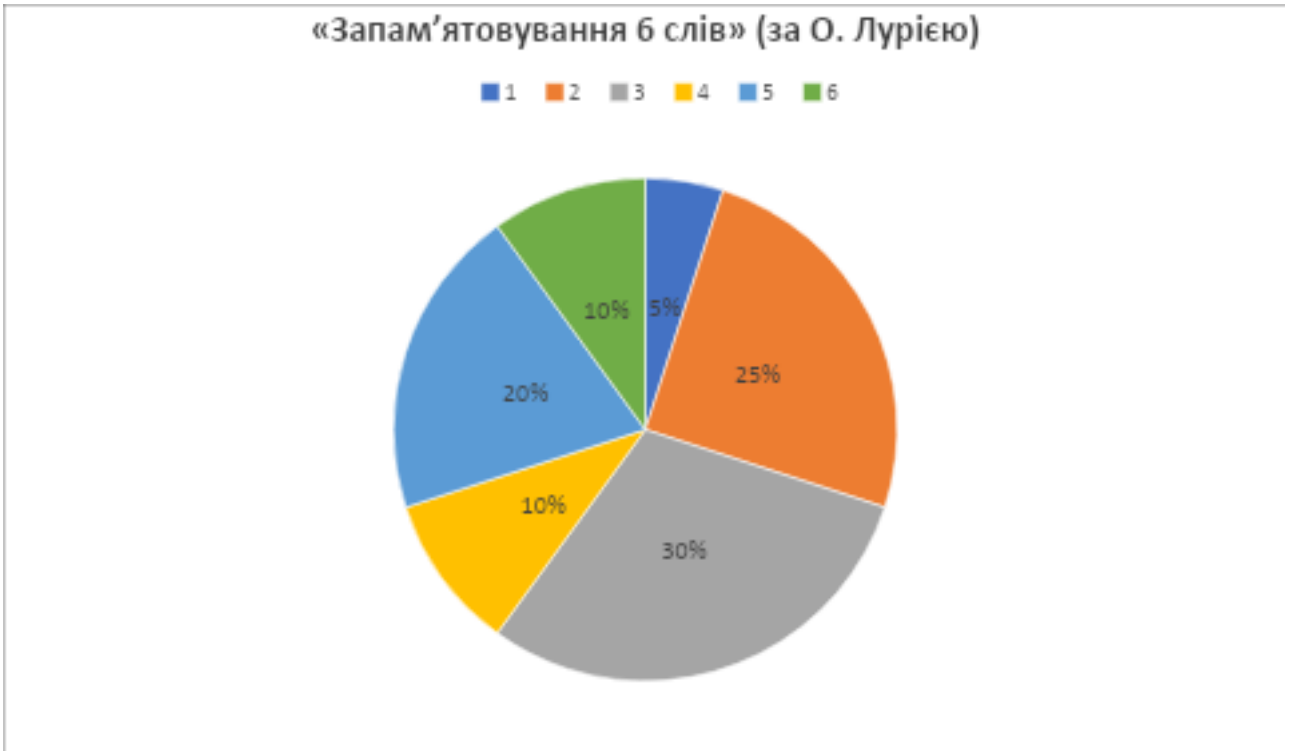


Рис. 2.1. Рівень розвитку слухово-мовної пам’яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Аналіз результатів показав, тест шкільної тривожності Філіпса нами було досліджено види тривожності такі, як загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Аналіз результатів свідчить про специфічну структуру тривожності в учнів, де домінуючим компонентом є загальний емоційний стан, а не конкретні навчальні чи міжособистісні чинники.

Домінування загальної шкільної тривожності (64%) показник є критично високим. У контексті вашого дослідження («в умовах війни») це означає: учні відчувають загальний дискомфорт, напруженість та незахищеність у стінах школи або в самому процесі навчання. Це не пов'язано з конкретним уроком чи вчителем, а є загальним емоційним фоном.

Висока загальна тривожність є прямою реакцією на нестабільність зовнішнього середовища (війну). Школа, яка раніше була «острівцем стабільності», тепер сприймається як частина тривожного світу.

Попри високу загальну тривожність, окремі «класичні» шкільні страхи виражені слабко: соціальний стрес (9%) та проблеми з вчителями (2%). Це позитивний показник, який свідчить про те, що мікроклімат у класі та стосунки з педагогами є відносно сприятливими. Вчителі, ймовірно, виступають джерелом підтримки, а не додаткового тиску.

Навчальна мотивація та страх перед оцінками відійшли на другий план. Це характерно для кризових періодів: коли існує загроза безпеці, академічні досягнення перестають бути основним стресором. Низька фізіологічна опірність стресу (6%) у поєднанні з високою загальною тривожністю вказує на те, що більшість дітей поки що мають внутрішній ресурс справлятися зі стресом на рівні організму, проте їхній психологічний стан виснажений.

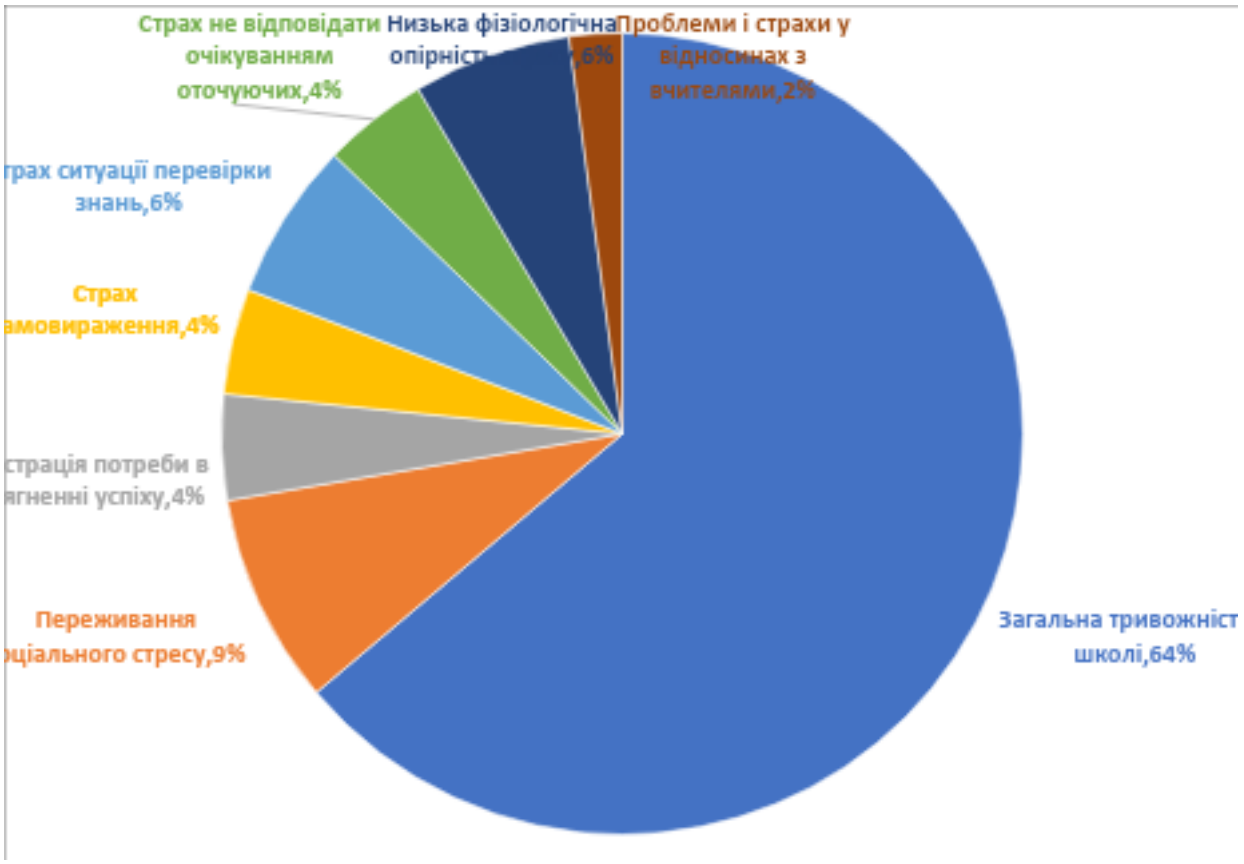


Рис. 2.2. Рівень прояву страхів в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

З метою визначення страхів використовуєму методику *«Страхи в будиночках».*

Як видно з табл. 2.2., найбільше в учнів молодшого шкільного віку виявлено із найбільше страх - це страх смерті 47%, а за ним страх стихійних лих 37%. Це свідчить про високий рівень вітальної тривоги та глибоку психологічну травматизацію, пов’язану з усвідомленням реальної загрози життю. У нормі страх смерті є етапом дорослішання, проте показник у 47% у поєднанні зі страхом стихійних лих (37%) вказує на те, що діти перебувають у стані постійної очікуваної небезпеки.

Казкові персонажі (2%) та Тварини (4%) - означає, що реальні події війни настільки масштабні, що вигадані загрози (монстри, вовки) втратили свою актуальність для дитячої психіки. Фізична загроза/покарання (4%) - низький показник страху перед покаранням є позитивним маркером стосунків у родині. Це

свідчить про те, що батьки в умовах стресу намагаються підтримувати дітей, а не тиснути на них. Самотність (3%) та Замкнутий простір (3%) - ймовірно, через постійне перебування з дорослими (в укриттях або вдома) діти не відчувають дефіциту присутності значущих осіб.

Таблиця 2.5

Види

страхів в молодшому шкільному віці в умовах війни

Страх	**Присутність**
Страх смерті	47 %
Казкових персонажів	2 %
Тварин та птахів	4 %
Стихійних лих	37%
Самотності	3%
Фізичної загрози (покарання)	4%
Замкнутого простору	3%

З метою визначення страхів використовуємо методику за П’єрона — Рузера за яким встановлюємо рівень уваги(див. таб. 2.5)

Таблиця 2.6

Рівень страхів в молодшому шкільному віці в умовах війни

Дуже високий	13%
Високий	38%
Середній	11%
Низький	15%
Дуже низький	23%

Методика П’єрона — Рузера дозволяє оцінити здатність дитини до тривалої концентрації та її працездатність. Отримані дані демонструють значний «розрив» між учнями з високими та низькими показниками. Більше половини опитаних демонструють хорошу здатність до зосередження. Це свідчить про наявність

вольового ресурсу. Ці діти здатні виконувати одноманітну роботу без суттєвих втрат у якості, що є базою для успішного навчання.

Комплексний аналіз психологічного стану учнів молодшого шкільного віку показав пряму залежність між рівнем стресу та когнітивною ефективністю. Висока концентрація екзистенційних страхів (смерті, стихійних лих) провокує стан загальної шкільної тривожності, що призводить до зниження показників стійкості уваги (у 38% дітей) та короткочасної пам’яті. Отже, пріоритетним напрямком психолого-педагогічної підтримки має бути не лише розвиток пізнавальних процесів, а, насамперед, зниження рівня тривожності та формування почуття безпеки, що автоматично сприятиме покращенню уваги та пам’яті учнів

Наступний крок – ***аналіз чинників, які впливають на рівень прояву тривожності в учнів*** молодшого шкільного ***віку*** таких як: визначення типу темпераменту; виявлення страхів; визначення загальної самооцінки учнів; дослідження вольової саморегуляції.

З метою ***встановлення зв’язку між рівнем прояву тривожності та чинниками, які впливають на її прояв в учнів*** молодшого шкільного ***віку*** ми використали метод рангової кореляції r_s Спірмена. Розрахунок відбувався за допомогою онлайн-калькуляторів (див. Додаток А, Б, В, Д). Слід зазначити, що рівень прояву тривожності є змінна А, а рівень прояву чинників буде змінною В. За результатами дослідження встановлено статистично значущий зв’язок між ж рівнем розвитку пам’яті та загальною тривожністю в школі

У свою чергу, слід зазначити, що не було виявлено статистично значущого зв’язку між рівнем прояву тривожності та страхами в учнів молодшого шкільного віку (табл. 2.6).

Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку пам’яті та загальною тривожністю в школі

Таблиця 2.7

Результати визначення зв'язку між рівнем розвитку пам'яті та чинниками, які впливають на її прояв в молодшому шкільному віці в умовах війни

	Чинники, які впливають на рівень прояву тривожності		
	Загальна тривожність у школі	**Страхи**	**Увага**
Рівень розвитку пам'яті	**r_s = -0.3**	**r_s = -0.1**	**r_s = 0.77**

r_s - емпіричне значення

Критичне значення для N =47

N	p	
	0.05	0.01
47	**0.36**	**0.47**

2.3. Психологічні рекомендації для розвитку пам'яті учнів молодшого шкільного віку

Оскільки стрес блокує роботу гіпокампу (відповідального за перетворення короткочасної пам'яті в довготривалу), робота над пам'яттю починається з відновлення відчуття безпеки.

1. Підтримувати емоційну стабілізацію як фундамент.

Пам'ять дитини не може працювати ефективно, якщо мозок перебуває у режимі «виживання».

Треба створити чіткий розкладу, навіть в умовах блекаутів чи перебування в укритті. Передбачуваність знижує рівень кортизолу.

Використовувати вправи на «заземлення» перед навчанням. Короткі практики (наприклад, «3 звуки, які я чую, 3 кольори, які я бачу») допомагають дитині вийти зі стану тривожного очікування та зосередитися на поточному моменті.

Важливо пояснити дитині, батькам та вчителям, що тимчасові провали в пам'яті — це нормальна реакція мозку на перевтому. Відсутність тиску та критики зменшує вторинну тривогу.

2. Застосовувати когнітивні прийоми та мнемотехніки.

У молодшому шкільному віці пам'ять стає усвідомленою. Дитину потрібно навчити не «зубрити», а «керувати» інформацією.

Використовуйте метод асоціативних зв'язків.

Навчайте дитину оживляти сухі факти. Якщо треба запам'ятати цифру «2» — нехай це буде лебідь, якщо слово «мир» — нехай воно пахне маминими парфумами.

Допомагайте дитині розбивати великий текст на частини, давати кожній назву або малювати до неї піктограму (схематичний малюнок).

Використовувати метод піктограм та метод асоціацій: якщо потрібно вивчити вірш, запропонуйте дитині схематично замалювати кожен рядок. Малюнок — це якір для пам'яті. Якщо потрібно запам'ятати складне слово, то нехай дитина придумає, на що воно схоже або з яким предметом у кімнаті асоціюється.

Використання інтелект-карт. Візуалізація зв'язків між поняттями допомагає структурувати хаотичну інформацію, що особливо корисно при фрагментарності сприйняття під час стресу.

3. Адаптувати процес навчання в умовах війни.

Враховуючи швидку втомлюваність та порушення концентрації, методику викладання слід змінити.

Використовуйте мікро-навчання: подавайте матеріал малими порціями (інструкції не більше ніж на 3–5 кроків). Обсяг пам'яті в стані стресу звужується.

Застосовуйте мультисенсорний підхід: залучайте всі органи чуття. Те, що дитина одночасно почула, побачила, проговорила і «написала» пальцем у повітрі, запам'ятається значно міцніше.

4. Фізіологічна підтримка пам’яті

Пам'ять — це біохімічний процес, який потребує ресурсів.

Використовувати дихальні вправи: насичення мозку киснем через вправу «квадратне дихання» покращує когнітивні функції за 2-3 хвилини.

Робити фізичні розминки (кінезіологічні вправи): вправи на перехресну координацію (наприклад, лівою рукою тримаємо ніс, правою — ліве вухо), які допомагають синхронізувати роботу півкуль мозку.

Дотримуватися гігієни сну: саме під час сну відбувається консолідація пам’яті. Якщо ніч була безсонною через обстріли, не варто вимагати від дитини високої продуктивності вранці — краще дати можливість доспати вдень.

Проведене емпіричне дослідження та розроблені на його основі рекомендації дозволяють зробити наступні висновки:

Результати діагностики підтвердили, що розвиток пам’яті учнів молодшого шкільного віку у 2025–2026 н.р. безпосередньо залежить від рівня їхньої емоційної стабільності. Високий рівень тривожності та наявність специфічних страхів (зокрема, страху смерті та фізичної шкоди) виступають основними бар’єрами для ефективного кодування та збереження інформації.

Виявлено, що стресові умови спричиняють фрагментарність пам’яті та зниження концентрації уваги (згідно з тестом П’єрона-Рузера). Це вимагає відходу від класичних методів "зубріння" на користь інтелектуалізації пам’яті через методи піктограм, ейдетики та ментальних карт.

Запропоновані рекомендації базуються на чотирьохрівневому підході:

1. Емоційний рівень: стабілізація через рутину та вправи на заземлення.

2. Інструментальний рівень: опанування мнемотехнік для полегшення обробки даних.

3. Методичний рівень: впровадження мікро-навчання та мультисенсорного підходу.

4. Фізіологічний рівень: підтримка когнітивного ресурсу через дихальні та кінезіологічні вправи.

Впровадження розроблених рекомендацій у навчальний процес дозволить не лише покращити академічну успішність учнів, а й сприятиме їхній психологічній резильєнтності, нівелюючи негативний вплив травматичного досвіду на пізнавальну сферу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження особливості розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Вивчення особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни дає підставу зробити такі висновки.

Пам’ять є багатогранним психофізичним феноменом, який забезпечує кодування, консолідацію, збереження та відтворення досвіду. У сучасній психології пам'ять розглядається як динамічна система, що є фундаментом пізнавальної діяльності та адаптації особистості. Її ефективність безпосередньо залежить від складної взаємодії зовнішніх умов та внутрішнього психоемоційного стану суб’єкта.

Встановлено, що період молодшого шкільного віку є критичним етапом для онтогенеза мнемічної діяльності. У цей час відбувається якісний перехід від мимовільного та механічного до довільного, логічного та опосередкованого запам’ятовування. Учні молодшого шкільного віку починають опановувати складні мнемічні стратегії (семантична обробка, групування), проте ця когнітивна архітектура залишається надзвичайно вразливою до емоційних дестабілізацій.

Війна в Україні визначена як фактор екстремального хронічного стресу, що зумовлює деформацію мнемічних процесів через тріаду «тривога–страх–стрес». На нейропсихологічному рівні високий рівень кортизолу пригнічує роботу гіпокампу, що призводить до специфічних порушень пам’яті: фрагментарності (труднощі у відтворенні цілісної послідовності подій при збереженні ізольованих яскравих травматичних деталей), зниження обсягу робочої пам’яті (через стан «гіперпильності» когнітивний ресурс дитини виснажується на моніторинг загроз, що обмежує простір для навчальної інформації), емоційної домінантності (перевага емоційної пам’яті над словесно-логічною, що провокує виникнення інтрузій та блокує засвоєння абстрактного матеріалу).

В умовах війни психіка в учнів молодшого шкільного віку переходить у режим захисту, що активує мигдалеподібне тіло та пригнічує роботу гіпокампу, відповідального за довготривалу пам’ять.

Емпіричне дослідження проводилося в 2025–2026 навчального року на базі проведена серед учнів початкових класів на базі Одеського ліцею № 71. У дослідженні взяли участь 47 учнів молодшого шкільного віку (27 дівчат, 20 хлопців).

Для визначення рівня розвитку пам’яті учнів молодшого шкільного віку нами було проведено дослідження за модифікованою методикою «Запам’ятовування 6 слів» (за О. Лурією). Аналіз результатів показав, що тільки 15% опитаних виконало чітко і правильно виконало завдання; 21% мали правильне виконання за допомогою дорослого (1-2 підказки, «Подумай ще»); 19% неправильний порядок слів. У свою чергу 13% опитаних має порушення порядку та структури слів (пропуски, перестановки, уподібнення звуків усередині слів); 26% порушення порядку слів, звукової структури слів; 6% - невиконало завдання навіть з другої-третьої спроби.

Отримані дані свідчать про неоднорідність розвитку слухо-мовної пам’яті учнів молодшого шкільного віку. Розподіл результатів вказує на те, що значна частина дітей має певні труднощі з концентрацією уваги або відтворенням структури інформації.

З метою визначення чинників, які впливають на розвиток пам’яті в молодшому шкільному віці було використано тест шкільної тривожності Філіпса; методика «Страхи в будиночках», модифікація М.А. Панфілової (5-6 років); тест П’єрона — Рузера.

Аналіз результатів показав, тест шкільної тривожності Філіпса нами було досліджено види тривожності такі, як загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Аналіз результатів свідчить про специфічну структуру тривожності в учнів, де

домінуючим компонентом є загальний емоційний стан, а не конкретні навчальні чи міжособистісні чинники.

Аналіз результатів за методикою «Страхи в будиночках» найбільше в учнів молодшого шкільного віку виявлено із найбільше страх – це страх смерті 47%, а за ним страх стихійних лих 37%. Це свідчить про високий рівень вітальної тривоги та глибоку психологічну травматизацію, пов’язану з усвідомленням реальної загрози життю. У нормі страх смерті є етапом дорослішання, проте показник у 47% у поєднанні зі страхом стихійних лих (37%) вказує на те, що діти перебувають у стані постійної очікуваної небезпеки.

За результатами тесту П’єрона — Рузера отримані дані демонструють значний «розрив» між учнями з високими та низькими показниками. Більше половини опитаних демонструють хорошу здатність до зосередження. Це свідчить про наявність вольового ресурсу. Ці діти здатні виконувати одноманітну роботу без суттєвих втрат у якості, що є базою для успішного навчання.

Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена встановлено кореляційно значущій зв’язок між рівнем розвитку пам’яті та загальною шкільною тривожністю виявлено статистично значущий помірний від’ємний зв’язок ($rs = -0.3$; $p < 0,05$). Це свідчить про те, що розвиток когнітивних функцій, зокрема пам'яті, може виступати фактором зниження емоційної напруги учнів у навчальному середовищі

Домінування загальної шкільної тривожності (64%) показник є критично високим. У контексті дослідження це означає: учні відчувають загальний дискомфорт, напруженість та незахищеність у стінах школи або в самому процесі навчання. Це не пов'язано з конкретним уроком чи вчителем, а є загальним емоційним фоном.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують, що розвинена пам’ять та здатність до концентрації виступають «буфером», який допомагає дитині опановувати емоційну напругу. Загальна тривожність в школі негативно впливає на рівень розвитку пам’яті.

Отримані результати підкреслюють доцільність спрямування психопрофілактичних і психокорекційних заходів на створення атмосфери

психологічної безпеки, де помилка не сприймається як катастрофа. Це допоможе вивільнити когнітивний ресурс, який зараз витрачається на «очікування небезпеки». Враховуючи високий показник страху смерті (47%), необхідні методики арт-терапії та казкотерапії для опрацювання травматичного досвіду та стабілізації емоційного стану. Використання вправ на концентрацію та переключення уваги (базуючись на виявленому вольовому ресурсі за П’єроном — Рузером) як інструменту саморегуляції. Впровадження ігрових методик на відтворення структури та послідовності інформації, що допоможе подолати виявлені порушення (пропуски та перестановки слів).

Розроблено психологічні рекомендації для батьків та педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апішева А. Ш, Васильєва О. С. Психологія: навчальний посібник. К.: ІНКОС, 2015. 351 с.
2. Ассман Я. Культурна пам'ять: Письмо, пам'ять про минуле і політична ідентичність у високих культурах стародавності / пер. з нім. О. Конкевича. Київ : Дух і Літера, 2007. 401 с.
3. Білоус О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
4. Богдан Є., Кисла О., Міненок А. Особливості корекції у дітей молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. Вип. 9. С. 63-66.
5. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія: Психологія*, 2023. С. 47-51.
6. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник. К.: Центр учбової літератури. 2009. 1007 с.
7. Васянович Г. П. Основи психології: навчальний посібник. К.: Педагогічна думка. 2012. 114 с
8. Вашуленко О. В. Аналіз психологічних передумов організації повторення в початковому навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 2. С. 198 – 210.
9. Волошко Н. І. Психологія становлення здорового способу життя учасників навчально-виховного процесу: монографія / Н. І. Волошко. Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих Нац. Акад. пед. Наук України. К.: Логос, 2015. 416 с.
10. Гайдаш О. О., Махотіна Д. В. Розвиток пам’яті у молодшому шкільному віці. *Актуальні питання сучасної психології*: зб. Наук. Праць. Т.2. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. С. 209 – 214. URL: https://library.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2018/04/Aktualny_pitannya_suc.psihologii_2_2015.pdf#page=209 (дата звернення: 10.01.2024).
11. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. Для студентів, аспірантів і викладачів вищих навч. закладів. К.: Вища школа, 2013. 323 с.
12. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан – ЛТД, 2015. 227 с.
13. Діагностика та розвиток пам’яті: методичні рекомендації / уклад.: Коцюбанська Н. І. Кам’янець-Подільський: Ромус, 2014. 60 с.
14. Доброштан Н., Куліш О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 7. С. 54–61. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.6
15. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: метод. Рек. / упоряд.: В. М. Горленко, В. Д. Острова,

Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.

16. Зінченко П.І. Мимовільне запам'ятовування. – М.: Вид-во АПН РРФСР, 1961. – 562 с.

17. *Інформаційні технології в професійній діяльності*: матеріали XII Всеукр. Наук.-практ. Конф. (Рівне, 30 жовтня 2019 р.). Рівне, 2019. С. 27. URL: http://iktmvi.rshu.edu.ua/files/konf/ZB-ITVPD-2019.pdf#page=27 (дата звернення: 28.12.2025).

18. Когнітивний розвиток дитини : навч. Посіб. / за ред. М. С. Корольчука. Київ : КНТЕУ, 2017. 250 с.

19. Комащенко А. Т., Стрюкова Ю. В. Дослідження рівня образної пам'яті у молодшому шкільному віці. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі:* матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя. : НУ «Запорізька політехніка», 2020. С. 557–561. URL: https://zp.edu.ua/uploads/dept_s&r/2020/conf/2.1/Zbirka.pdf#page=557 (дата звернення: 03.02.2025).

20. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Марченко В. М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. Ред. М. С.Корольчука. К.: Ельга. Ніка–Центр, 2005. 320 с.

21. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

22. Куєвда В. Психологічні ретроспекції української етнокультурної моделі : монографія / В. Т. Куєвда, Т. В. Ковтунович ; за ред. М.-Л. А. Чепи. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 104 с

23. Кузнєцов М.А., Заїка Є.В., Ходикіна Ю.Ю. Психологія моторної пам'яті: прикладні аспекти: монографія. Харків: Діса Плюс, 2019. 446 с.

24. Кулик Л. Б. Програма розвитку когнітивної сфери (пам'яті уваги, мислення) для дітей молодшого шкільного віку: курс лекцій. Х.: НУИЗУ, 2016. 123 с. URL: klageri-zosh.edukit.kherson.ua/Files/downloads (дата звернення: 03.02.2024).

25. Кухарик Ю. А. Розвиток пам'яті в молодшому шкільному віці. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, (Львів, 29 – 30 квітня 2021 р.). Ч. II. Львів : Львівський науковий форум, 2021. С. 32–33. URL: http://lviv-forum.inf.ua/save/2021/29-30.04.2021/%D%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%202.pdf#page=33 (дата звернення: 06.02.2024).

26. Левченко І. М. Розвиток пам'яті та особливості запам'ятовування в молодшому шкільному віці. *Досвід особистості: теорія і практика:* збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції (27 – 28 лютого 2020 р) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 133 – 137.

27. Личик О. Я., Крук С. Л. Вдосконалення технологій розвитку довготривалої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку як сучасна наукова задача.

Розвиток наукових міжгалузевих досліджень: матеріали науково-практичної конференції, (26-27 листопада 2021 року, м. Вінниця). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2021. Ч. 2. С. 25-28.

28. Личик О. Я., Крук С. Л., Гаврилькевич В. К. Теоретичний огляд проблеми розвитку довготривалої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Молодий вчений: науковий журнал. Листопад, 2021. No 11 (99). С. 262-267.

29. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. К.: Каравела, 2008. 487 с.

30. Макарова Л. Л. Проблемна ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів: автореф. Дис… канд. Психол. Наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія»; Національний пед. Унівеситетт ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 17 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6517/Makarov%20.pdf?sequence=1(дати звернення: 13.06.2025).

31. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 600 с.

32. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: «Видавнцтво Людмила» 2022. 420 с.

33. Марченко І. О., Ржевський Г. М. Технології покращення пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукр. Наук.-практ. Конф. (Умань, 14 травня 2020 р.). Умань, 2020. С. 66–69. http://nubip.edu.ua/sites/default/files/u279/zbirnik_14.05.2020.pdf#page (дата звернення: 10.01.2025).

34. Методична розробка «Молодші школярі" https://vseosvita.ua/library/embed/0100bpne-f3f7.docx.html (дата звернення: 30.05.2025)

35. Навчання під час війни: як стрес впливає на увагу, пам'ять та мотивацію підлітків : аналітичний звіт / ГО «Навчай для України». Київ, 2026. 45 с. URL: samopochuttya-ta-navchannya-pidlitkiv-v-umovah-vijny.pdf

36. Онисюк О. А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра: автореф. дис… канд. психол. наук. Київ, 2001. 17 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15614/Onisjk.pdf?sequence=1(дата звернення: 06.02.2025).

37. Основи соціальної психології: підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова; за ред. М. М. Слюсаревського. К.: Талком, 2018. 580 с.

38. Особливості пам’яті та уваги учнів початкової школи: матеріали VI-VII Міжнародних науково-практичних конференцій (27-29, 09 2012 р., 23-25, 10 2013 р.). Луцьк: ПП. Іванюк В. П., 2014. 124с. https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9924/ (дата звернення: 30.05.2025)

39. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навч. посіб. К.: Академ-видав, 2008. 432 с.

40. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2017. 296 с.

41. Палій А. А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ, 2013. 430 с.

42. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка – Центр, 2017. 188 с.

43. Панок В. Г. Становлення психологічної служби системи освіти в контекстів суспільних трансформацій в Україні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди: психологія.* Харків: ХНПУ, 2018. Вип. 58. С. 8 – 24.

44. Пелешко О. Аналіз індивідуальних особливостей пам’яті шкільного віку. Humanities & Social Sciences 2009 (Lviv, 14 – 16 May 2009). Львів, 2009. С. 217–218. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/6671/1/87.pdf (дата звернення: 06.02.2024).

45. Підласий І. П. Педагогіка початкової школи: підручник. Харків: Основа, 2010. 360 с. URL: http://ibib.ltd.ua/neravnomernost-razvitiya-26112.html (дата звернення: 16.02.2024).

46. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2023. 560 с.

47. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: Лемак М. В., Петрище В. Ю. Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 615 с.

48. Рибалка В.В.Методологічні проблеми наукової психології: посібник.- К.: ІПООД НАПН, України, 2017. - 144 с.

49. Ройз С., Рудик М. Першокласна книжка для майже школярів / пер. Т. Стус. Харків: Віват, 2022. 80 с.

50. Романюк А. А. Розвиток пам’яті молодших школярів засобами Інтернет. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Науковий часопис. Національний пед. унівеситетт ім. М. П. Драгоманова. С. 166 – 169. https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/62-2018/42.pdf (дата звернення 11.01.2025).

51. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів: дис… канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2007. С. 161–175.

52. Тарасевич О. В. Психологічні особливості розвитку пам’яті у дітей молодшого шкільного віку. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 12. С. 120–123. URL:

http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18474/gum_12.pdf?sequence=1#page=120 (дата звернення: 25.01.2026).

53. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

54. Фрадинська А. П. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра: збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». № 1(9). 2014. С. 125–128.

55. Чепелєва Н.В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

56. Яремко Р. Я. Видатні постаті психології: історія, сучасність і перспективи: матеріали VI регіонального наукового семінару до дня психолога (23 квітня 2019 р., м. Львів). Львів, 2019. 112 с.

57. Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. DOI: https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

58. Baddeley A. D. Working Memory, Thought, and Action. Oxford : Oxford University Press, 2007. 410 p.

59. Baddeley A. D., Hitch G. Working Memory. The Psychology of Learning and Motivation. 1974. Vol. 8. P. 47–89.

60. Bartlett F. C. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge : Cambridge University Press, 1932. 317 p.

61. Brain Development | Child Psychology. Lumen Learning. URL: https://courses.lumenlearning.com/child/chapter/brain-development-2/ (дата звернення: 08.02.2026).

62. Brain Development from Conception to Age 8 : Social Sci LibreTexts. URL: https://socialsci.libretexts.org (дата звернення: 08.02.2026).

63. Broadbent D. E. Perception and Communication. London : Pergamon Press, 1958. 338 p

64. Craik F. I., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11, No. 6. P. 671–684.

65. Early childhood and the developing brain. UK Trauma Council. URL: https://uktraumacouncil.org (дата звернення: 08.02.2026).

66. Ebbinghaus H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology / trans. by H. A. Ruger, C. E. Bussenius. New York : Teachers College, Columbia University, 1913. 123 p.

67. Neisser U. Cognitive Psychology. New York : Appleton-Century-Crofts, 1967. 351 p.

68. Posner, Michael & Bourke, Patrick & Neisser, Ulric. (1993). Cognitive Psychology. The American Journal of Psychology.DOI: https://doi.org/10.2307/1422917

69. Tulving E. Cue-dependent forgetting. Memory & Cognition. 1974. Vol. 2, No. 2. P. 135–140.

70. Situation Analysis of Children and Adolescents in Ukraine / UNICEF. Kyiv: UNICEF Ukraine, 2024. 116 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика Лурія (Запам'ятовування 6 слів) та Тест шкільної тривожності Філіпса (Загальна тривожність у школі)

Таблиця А.1

N	Значення А	Ранг А	Ранг В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d^2
1	5.00	44.00	7.00	15.00	29.00	841.00
2	0.00	2.00	13.00	27.50	-25.50	650.25
3	5.00	44.00	6.00	11.50	32.50	1056.25
4	2.00	18.50	21.00	43.00	-24.50	600.25
5	4.00	35.50	10.00	19.50	16.00	256.00
6	0.00	2.00	22.00	45.50	-43.50	1892.25
7	3.00	26.00	10.00	19.50	6.50	42.25
8	1.00	9.50	1.00	2.00	7.50	56.25
9	3.00	26.00	15.00	32.50	-6.50	42.25
10	1.00	9.50	18.00	39.50	-30.00	900.00
11	1.00	9.50	22.00	45.50	-36.00	1296.00
12	5.00	44.00	3.00	5.00	39.00	1521.00
13	1.00	9.50	13.00	27.50	-18.00	324.00
14	5.00	44.00	9.00	17.50	26.50	702.25
15	2.00	18.50	13.00	27.50	-9.00	81.00
16	4.00	35.50	17.00	36.00	-0.50	0.25
17	4.00	35.50	11.00	21.00	14.50	210.25
18	3.00	26.00	6.00	11.50	14.50	210.25
19	2.00	18.50	4.00	7.00	11.50	132.25
20	4.00	35.50	9.00	17.50	18.00	324.00
21	2.00	18.50	3.00	5.00	13.50	182.25
22	1.00	9.50	17.00	36.00	-26.50	702.25

23	1.00	9.50	22.00	45.50	-36.00	1296.00
24	4.00	35.50	20.00	41.50	-6.00	36.00
25	3.00	26.00	18.00	39.50	-13.50	182.25
26	4.00	35.50	20.00	41.50	-6.00	36.00
27	2.00	18.50	14.00	31.00	-12.50	156.25
28	1.00	9.50	13.00	27.50	-18.00	324.00
29	1.00	9.50	15.00	32.50	-23.00	529.00
30	5.00	44.00	17.00	36.00	8.00	64.00
31	1.00	9.50	12.00	23.00	-13.50	182.25
32	5.00	44.00	2.00	3.00	41.00	1681.00
33	4.00	35.50	17.00	36.00	-0.50	0.25
34	1.00	9.50	13.00	27.50	-18.00	324.00
35	3.00	26.00	6.00	11.50	14.50	210.25
36	1.00	9.50	6.00	11.50	-2.00	4.00
37	3.00	26.00	5.00	8.00	18.00	324.00
38	4.00	35.50	3.00	5.00	30.50	930.25
39	0.00	2.00	17.00	36.00	-34.00	1156.00
40	2.00	18.50	6.00	11.50	7.00	49.00
41	3.00	26.00	13.00	27.50	-1.50	2.25
42	3.00	26.00	22.00	45.50	-19.50	380.25
43	3.00	26.00	0.00	1.00	25.00	625.00
44	5.00	44.00	6.00	11.50	32.50	1056.25
45	1.00	9.50	12.00	23.00	-13.50	182.25
46	4.00	35.50	12.00	23.00	12.50	156.25
47	4.00	35.50	8.00	16.00	19.50	380.25

Результат: rs=-0,31

Критичне значення для N=47

N	P	
47	0,05	0,01
	0,36	0,47

Додаток Б

Результати визначення зв'язку між рівнем пам'яті та загальною тривожністю у школі (страх смерті)

Таблиця Б.1

N	Значення А	Ранг А	Ранг В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d^2
1	5.00	44.00	3.00	42.00	2.00	4.00
2	0.00	2.00	1.00	22.00	-20.00	400.00
3	5.00	44.00	1.00	22.00	22.00	484.00
4	2.00	18.50	1.00	22.00	-3.50	12.25
5	4.00	35.50	1.00	22.00	13.50	182.25
6	0.00	2.00	3.00	42.00	-40.00	1600.00
7	3.00	26.00	0.00	8.50	17.50	306.25
8	1.00	9.50	2.00	32.00	-22.50	506.25
9	3.00	26.00	0.00	8.50	17.50	306.25
10	1.00	9.50	0.00	8.50	1.00	1.00
11	1.00	9.50	0.00	8.50	1.00	1.00
12	5.00	44.00	2.00	32.00	12.00	144.00
13	1.00	9.50	3.00	42.00	-32.50	1056.25
14	5.00	44.00	3.00	42.00	2.00	4.00
15	2.00	18.50	3.00	42.00	-23.50	552.25
16	4.00	35.50	3.00	42.00	-6.50	42.25
17	4.00	35.50	0.00	8.50	27.00	729.00

18	3.00	26.00	0.00	8.50	17.50	306.25
19	2.00	18.50	0.00	8.50	10.00	100.00
20	4.00	35.50	2.00	32.00	3.50	12.25
21	2.00	18.50	3.00	42.00	-23.50	552.25
22	1.00	9.50	0.00	8.50	1.00	1.00
23	1.00	9.50	3.00	42.00	-32.50	1056.25
24	4.00	35.50	1.00	22.00	13.50	182.25
25	3.00	26.00	1.00	22.00	4.00	16.00
26	4.00	35.50	0.00	8.50	27.00	729.00
27	2.00	18.50	3.00	42.00	-23.50	552.25
28	1.00	9.50	1.00	22.00	-12.50	156.25
29	1.00	9.50	2.00	32.00	-22.50	506.25
30	5.00	44.00	0.00	8.50	35.50	1260.25
31	1.00	9.50	2.00	32.00	-22.50	506.25
32	5.00	44.00	0.00	8.50	35.50	1260.25
33	4.00	35.50	0.00	8.50	27.00	729.00
34	1.00	9.50	0.00	8.50	1.00	1.00
35	3.00	26.00	0.00	8.50	17.50	306.25
36	1.00	9.50	1.00	22.00	-12.50	156.25
37	3.00	26.00	2.00	32.00	-6.00	36.00
38	4.00	35.50	1.00	22.00	13.50	182.25
39	0.00	2.00	3.00	42.00	-40.00	1600.00
40	2.00	18.50	0.00	8.50	10.00	100.00
41	3.00	26.00	2.00	32.00	-6.00	36.00
42	3.00	26.00	1.00	22.00	4.00	16.00
43	3.00	26.00	0.00	8.50	17.50	306.25
44	5.00	44.00	1.00	22.00	22.00	484.00
45	1.00	9.50	2.00	32.00	-22.50	506.25
46	4.00	35.50	3.00	42.00	-6.50	42.25
47	4.00	35.50	2.00	32.00	3.50	12.25

Результат: rs=-0,10

Критичне значення для N=30

N	P	
47	0,05	0,01
	0,36	0,47

Додаток В

Результати визначення зв'язку між рівнем розвитку пам'яті та показниками довільної уваги (за методикою П'єрона — Рузера)

Таблиця В.1

N	Значення А	Ранг А	Ранг В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d^2
1	5.00	44.00	4.00	32.50	11.50	132.25
2	0.00	2.00	4.00	32.50	-30.50	930.25
3	5.00	44.00	2.00	15.00	29.00	841.00
4	2.00	18.50	4.00	32.50	-14.00	196.00
5	4.00	35.50	4.00	32.50	3.00	9.00
6	0.00	2.00	4.00	32.50	-30.50	930.25
7	3.00	26.00	5.00	44.50	-18.50	342.25
8	1.00	9.50	4.00	32.50	-23.00	529.00
9	3.00	26.00	5.00	44.50	-18.50	342.25
10	1.00	9.50	1.00	6.00	3.50	12.25
11	1.00	9.50	5.00	44.50	-35.00	1225.00
12	5.00	44.00	1.00	6.00	38.00	1444.00
13	1.00	9.50	4.00	32.50	-23.00	529.00
14	5.00	44.00	5.00	44.50	-0.50	0.25
15	2.00	18.50	1.00	6.00	12.50	156.25
16	4.00	35.50	4.00	32.50	3.00	9.00
17	4.00	35.50	4.00	32.50	3.00	9.00
18	3.00	26.00	4.00	32.50	-6.50	42.25
19	2.00	18.50	4.00	32.50	-14.00	196.00
20	4.00	35.50	3.00	21.00	14.50	210.25
21	2.00	18.50	1.00	6.00	12.50	156.25
22	1.00	9.50	2.00	15.00	-5.50	30.25
23	1.00	9.50	1.00	6.00	3.50	12.25
24	4.00	35.50	5.00	44.50	-9.00	81.00

25	3.00	26.00	1.00	6.00	20.00	400.00
26	4.00	35.50	4.00	32.50	3.00	9.00
27	2.00	18.50	3.00	21.00	-2.50	6.25
28	1.00	9.50	4.00	32.50	-23.00	529.00
29	1.00	9.50	2.00	15.00	-5.50	30.25
30	5.00	44.00	2.00	15.00	29.00	841.00
31	1.00	9.50	1.00	6.00	3.50	12.25
32	5.00	44.00	4.00	32.50	11.50	132.25
33	4.00	35.50	2.00	15.00	20.50	420.25
34	1.00	9.50	4.00	32.50	-23.00	529.00
35	3.00	26.00	3.00	21.00	5.00	25.00
36	1.00	9.50	2.00	15.00	-5.50	30.25
37	3.00	26.00	2.00	15.00	11.00	121.00
38	4.00	35.50	4.00	32.50	3.00	9.00
39	0.00	2.00	1.00	6.00	-4.00	16.00
40	2.00	18.50	4.00	32.50	-14.00	196.00
41	3.00	26.00	3.00	21.00	5.00	25.00
42	3.00	26.00	3.00	21.00	5.00	25.00
43	3.00	26.00	1.00	6.00	20.00	400.00
44	5.00	44.00	1.00	6.00	38.00	1444.00
45	1.00	9.50	4.00	32.50	-23.00	529.00
46	4.00	35.50	1.00	6.00	29.50	870.25
47	4.00	35.50	5.00	44.50	-9.00	81.00

продовження Таблиці В.1

Результат: rs=0,077

Критичне значення для N=47

N	P	
47	0,05	0,01
	0,36	0,47

Додаток Г

Тренінгова програма «Агенти пам’яті: секретна місія»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до програми тренінгових занять

«Агенти пам’яті: секретна місія»

Соціально-політичні виклики сьогодення та стрімкий розвиток інформаційного простору вимагають від сучасної дитини здатності швидко опрацьовувати, структурувати та зберігати великі обсяги даних.

Розвиток пам’яті як базового когнітивного процесу є фундаментом для успішного навчання та подальшої соціалізації дитини. Здатність до ефективного запам’ятовування безпосередньо впливає на впевненість у собі, зниження рівня тривожності перед освітніми викликами та можливість конструктивно реагувати на життєві ситуації.

Процес формування особистості в молодшому шкільному віці характеризується переходом від мимовільної до довільної пам’яті. Саме у цей період закладається комплекс навичок, що дозволяють дитині бути активною в навчальній діяльності. Проте, аналіз запитів батьків та вчителів свідчить про наявність таких труднощів у дітей 1-4 класів, як:

низька концентрація уваги;

швидка втомлюваність при розумових навантаженнях;

забудькуватість та труднощі з відтворенням навчального матеріалу;

емоційна розгальмованість, спричинена стресом від неуспішності.

Актуальність програми **«Агенти пам’яті: секретна місія»** зумовлена необхідністю комплексного підходу до інтелектуального розвитку учнів початкової школи в умовах війни. Особливістю програми є поєднання тренування пам'яті з розвитком емоційного інтелекту та навичок саморегуляції, що сприяє гармонійному становленню особистості та подоланню тривожності молодших школярів.

Мета програми — розвиток основних видів та процесів пам'яті (зорової, слухової, образної, логічної) шляхом використання мнемотехнік та ігрових методів, що забезпечує підвищення навчальної мотивації та успішну соціалізацію дитини.

Завдання програми:

ознайомити дітей з доступними прийомами ефективного запам’ятовування (мнемотехніками);

розвивати здатність до концентрації та переключення уваги;

формувати навички логічного структурування інформації;

виховувати впевненість у власних силах та здатність долати труднощі в навчанні;

створювати ситуацію успіху для кожної дитини через ігрові форми взаємодії;

розвивати уміння співпраці в команді під час виконання інтелектуальних завдань;

зниження рівня тривожності через гру;

оволодіння навичками саморегуляції, відновлення відчуття контролю.

Методи та форми роботи: система занять побудована на інтерактивних методах навчання.

Використовуються: ігрові форми (вправи на розвиток ейдетики); групова та індивідуальна робота; арт-техніки (візуалізація інформації через малювання); психотехніки (вправи на розслаблення для покращення когнітивних функцій); мультимедійні матеріали.

Структура програми: Загальна структура складається із 10 занять

1. «Діагностика суперсили»
2. «Фотоапарати: режим миттєвого сканування»
3. «Вушка-диктофони: мистецтво слухати»
4. «Секретні зв’язки: мистецтво асоціацій»
5. «Кінотеатр у голові: візуалізація»
6. «Полички агента: класифікація та вірші»
7. «Тіло пам’ятає: рухи та дії»
8. «Японський секрет: швидкість та увага»

9. «Карти та шифри: топографічна пам’ять»
10. «Скарбниця досягнень: фінал місії»

Терміни реалізації програми та організації занять можуть визначатися відповідно до запиту (класного керівника, батьків), потреб класу та з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини та проводитись як у першому, так і в другому семестрі навчального року.

Цільова група програми: діти віком від 9 до 11 років.

Заняття проводяться один раз на тиждень тривалістю 40 хвилин для учнів.

Програму можуть використовувати у роботі з дітьми молодшого шкільного віку практичні психологи, соціальні педагоги закладів загальної середньої освіти, класні керівники початкових класів.

Концепція програми: програма побудована на поєднанні нейропсихологічного підходу (розвиток мозку через рух та вправи) та ігрової метафори. Кожне заняття спрямоване на «розблокування» когнітивних ресурсів, які часто пригнічуються через хронічний стрес (війна, тривоги).

Програма тренінгу «Агенти пам’яті: секретна місія».

Мета: розвиток усіх видів пам’яті, підвищення концентрації уваги та психологічна стабілізація дітей в умовах стресу. Вивчення прийомів логічного та асоціативного запам’ятовуванню, ознайомлення з прийомами мнемотехніки та піктограм для зменшення втоми від навчання. Розширення обсягу робочої пам’яті. Формування стійкості уваги. Подолання «когнітивного заціпеніння», зниження рівня тривожності через гру. Оволодіння навичками саморегуляції, відновлення відчуття контролю. Покращення академічної успішності.

Очікувані результати тренінгу:

Ефективність програми визначається досягненням очікуваних результатів щодо формування або розвитку в учнів/учениць молодшого шкільного віку таких знань, здатностей, умінь та навичок:

1. Покращення процесів пам’яті та уваги учнів.
2. Самостійне використання учнями даних інструментів для навчання.

3. Розуміння власних потреб і можливостей щодо вдосконалення пам’яті.

4. Формування стійкості уваги.

5. Зниження рівня тривожності через гру. Оволодіння навичками саморегуляції, відновлення відчуття контролю.

6. Покращення академічної успішності.

Окремі заняття апробовані протягом грудня 2025 – січня 2026 н.р. в роботі з учнями 4 класів Одеського ліцею № 71 Одеської міської ради Одеської області.

Структура тренінгу:

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин
1	«Діагностика суперсили»	1
2	«Фотоапарати: режим миттєвого сканування»	1
3	«Вушка-диктофони: мистецтво слухати»	1
4	«Секретні зв’язки: мистецтво асоціацій»	1
5	«Кінотеатр у голові: візуалізація»	1
6	«Полички агента: класифікація та вірші»	1
7	«Тіло пам’ятає: рухи та дії»	1
8	«Японський секрет: швидкість та увага»	1
9	«Карти та шифри: топографічна пам’ять»	1
10	«Скарбниця досягнень: фінал місії»	1
	Всього	10

Структура тренінгу

Заняття 1: «Діагностика суперсили»

Девіз заняття: «Агент спокійний — мозок працює!»

Вправа 1. Ритуал привітання та заземлення: «Квітка і свічка» (5 хв)

Мета: Психологічна стабілізація, зниження рівня тривоги, перемикання уваги з зовнішніх подразників на внутрішній стан.

Інструкція для дітей: «Уявіть, що у вашій лівій руці — чудова квітка, а в правій — запалена свічка. Повільно вдихніть носом аромат квітки... Відчуйте, як повітря наповнює ваші легені. А тепер так само повільно видихніть ротом, наче ви дуже обережно дмете на вогник свічки, щоб він не згас, а лише затанцював».

Глибоке дихання сигналізує мозку (а саме мигдалеподібному тілу), що небезпеки немає. Це «розблоковує» префронтальну кору, яка відповідає за пам'ять.

Вправа 2. Нейрогімнастика. (5 хв)

Мета: синхронізація роботи лівої та правої півкуль мозку, покращення міжпівкульної взаємодії, покращення когнітивних процесів, зняття напруження.

Вправа 3. «Мій останній візит» (25 хв)

Мета: діагностика обсягу мимовільної пам’яті та рівня спостережливості. Навчити мозок вихоплювати деталі з буденності.

Інструкція:

«Діти, згадайте свій останній похід (у магазин, до лікаря, або дорогу до школи/укриття сьогодні вранці).

Дайте відповідь на запитання:

Якого кольору були двері?

Скільки людей ви зустріли на шляху?

Який перший звук ви почули, коли зайшли всередину?

Яка деталь була незвичною?

Завдання: Записати 5 найчіткіших деталей, які вдалося згадати.

4. Релаксація та «Сейф спогадів» (5 хв)

Мета: Емоційне розвантаження, формування навички позитивного самонавіювання та збереження ментального ресурсу.

Інструкція: «Заплющте очі. Уявіть, що всередині вас є надійний, міцний та красивий сейф. Це ваша особиста Скарбниця. Згадайте один маленький приємний момент за сьогодні: смачне какао, посмішку мами, тепле сонечко на щоці або смішне відео з котиком. Візьміть цей спогад, наче сяючий камінчик, покладіть у свій сейф і зачиніть його на золотий ключ. Тепер цей скарб завжди з вами, і ніхто не може його забрати».

Заняття 2: «Фотоапарати: Режим миттєвого сканування»

Девіз заняття: «Мій погляд — мій фокус. Бачу чітко, пам'ятаю точно!»

Вправа 1. Заземлення: «Техніка 5-4-3-2-1» (5 хв)

Мета: Швидке повернення з тривожних думок у реальність («тут і зараз»), активація всіх сенсорних систем перед роботою з пам'яттю.

Інструкція «Назвіть (про себе або пошепки):

5 предметів, які ви бачите прямо зараз.

4 звуки, які ви чуєте.

3 речі, до яких ви можете торкнутися.

2 запахи, які ви можете відчути.

1 смак, який ви відчуваєте.

2. Нейрогімнастика.

Мета: Розвиток міжпівкульної взаємодії, тренування швидкості перемикання уваги, зняття емоційної напруги через гру.

3. Основний блок: «Фотолабораторія» (25 хв)

Вправа 2: «Фотоапарат» (Текст)

Мета: Розвиток зорової оперативної пам'яті та навички швидкого читання.

Інструкція: «Зараз на екрані ви побачите коротке речення. У вас є 15 секунд. Уявіть, що ваші очі — це об'єктив. Сфотографуйте цей текст. Час пішов».

Текст зникає, діти мають записати його у блокноті якнайточніше.

Вправа 3: Гра «Детектив».

Мета: Розвиток деталізації зорових образів, аналітичної пам'яті та спостережливості.

Інструкція: «Подивіться на картинку протягом 30 секунд. Запам’ятайте деталі, кількість предметів, їх кольори та розташування».

Запитання до завдання: скільки було червоних, зелених предметів? Якого кольору було…? та ін.

Вправа 4. Релаксація: «Повітряна кулька» (5 хв)

Мета: стабілізація дихання, зняття фізичних затисків, навчання техніці саморегуляції через діафрагмальне дихання.

Інструкція: «Покладіть руку на живіт. Уявіть, що там — повітряна кулька. На вдиху вона повільно надувається (рука піднімається), на видиху — повільно здувається (рука опускається). Робимо це дуже спокійно, наче кулька літає над морем».

Заняття 3: «Вушка-диктофони: Мистецтво слухати»

Девіз заняття: «Слухаю серцем, запам’ятовую вухами. Мій диктофон працює без збоїв!»

Вправа 1. Заземлення: «Обійми метелика» (5 хв)

Мета: Зниження рівня тривожності, стабілізація емоційного стану через стимуляцію обох півкуль мозку, створення відчуття внутрішньої опори.

Інструкція «Схрестіть руки на грудях так, щоб права кисть лежала на лівому плечі, а ліва — на правому. Почніть повільно і ритмічно простукувати плечі по черзі: лівою, правою, лівою, правою. Уявіть, що це крила метелика, який спокійно летить над морем. Дихайте рівно. Це ваш особистий ритм безпеки».

Вправа 2. Нейрогімнастика. (5 хв)

Мета: Розвиток міжпівкульної взаємодії, покращення швидкості реакції та концентрації слухової уваги.

3. Основний блок: «Слухове спецзавдання» (25 хв)

Вправа 3: «Ряд слів»

Мета: Розвиток обсягу короткочасної слухової пам’яті та навички фокусування.

Інструкція: «Я прочитаю 10 слів. Ваше завдання — просто слухати, не записуючи. Коли я закінчу, ви за моїм сигналом запишете всі слова, які запам’ятали».

Список слів: Маяк, пісок, чайка, вітер, катер, дельфін, мушля, камінь, сонце, якір.

Мета: Навчити мозок утримувати послідовність звукових образів.

Вправа 4: «Вправа на ритм»

Мета: Розвиток слухової уваги, відчуття ритму та моторної координації.

Інструкція: «Я простукую олівцем/по столу певний ритмічний малюнок. Ви повинні точно повторити його».

Вправа 5: «Піктограми»

Мета: Перетворення слухової інформації у візуальні символи, розвиток смислової пам’яті та асоціативного мислення.

Інструкція: «Зараз я буду диктувати слова, які зовсім не пов’язані між собою. У вас є 7 секунд на кожне слово, щоб намалювати маленький символ-підказку. Не малюйте картинку, малюйте «шифр».

Список слів: Сміливість, дзеркало, подорож, годинник, дружба, гроза, ключ, ідея, вікно, тиша.

Через 10 хвилин «прочитайте» свої малюнки.

Вправа 6. Релаксація: «Тихе море» (5 хв)

Мета: аудіальне розвантаження, зняття напруги через слухову візуалізацію, формування навичок глибокої релаксації.

Інструкція: «Заплющте очі. Уявіть, що ви сидите на теплому піску біля самого берега Чорного моря. Послухайте, як накочується хвиля і як вона повільно відкочується назад. Уявіть, що море забирає з собою всю вашу втому і тривогу. Залишається тільки спокій і тиша».

Заняття 4: «Секретні зв’язки: Мистецтво асоціацій»

Девіз заняття: «Агент знає: усе пов’язано з усім. Шукаю логіку — знаходжу спогад!»

Вправа 1. Заземлення: Малювання «Безпечного місця» (10 хв)

Мета: Створення внутрішнього психологічного ресурсу, зниження рівня базової тривоги, розвиток здатності до самозаспокоєння.

Інструкція: «Кожна людина має своє унікальне місце — місце, де він у повній безпеці. Зараз візьміть олівці та намалюйте таке місце. Це може бути ваша кімната, будиночок на дереві, берег моря у тихий день або навіть вигадана планета. Головне — на малюнку ви маєте почуватися захищеними на всі 100%».

Вправа 2. Нейрогімнастика. (5 хв)

Мета: стимуляція дрібної моторики, яка напряму пов’язана з центрами мовлення та пам’яті, підготовка мозку до створення логічних зв'язків.

3. Основний блок: «Секретні коди асоціацій» (20 хв)

Вправа 3: Методика «Асоціації»

Мета: Навчити дітей знаходити спільні ознаки між далекими поняттями (логічне мислення), розвиток уяви.

Інструкція: «Давайте навчимося пов’язувати те те, що іншим здається неможливим. Подивіться на слова: КІТ та ХМАРА. Що у них спільного? (Діти пропонують варіанти: обидва м'які, пухнасті, можуть бути сірими, вміють "плавати" — кіт у траві, хмара в небі)».

Завдання: Спробуйте знайти зв’язок для пар: Книга — Вікно, Яблуко — Сонце, Олівець — Ракета.

Вправа 4: Завдання «Ланцюжок»

Мета: розвиток наративної (сюжетної) пам’яті, здатності утримувати в умі послідовність об’єктів через емоційні образи.

Процедура: Вчитель дає три слова: ДЕЛЬФІН, КАПЕЛЮХ, МОРОЗИВО.

Інструкція: «Складіть коротку смішну історію, де ці три предмети взаємодіють. Чим смішніше — тим краще це запам’ятається!»

Вправа 5. Релаксація: «Подорож на хмаринці» (5 хв)

Мета: М’язове розслаблення, емоційне розвантаження через візуалізацію польоту, навчання навичці «відпускання» напруги.

Інструкція: «Заплющте очі. Уявіть, що ваше безпечне місце тепер перетворилося на м’яку, білу хмаринку. Ви лягаєте на неї, і вона ніжно піднімає вас

у небо. Ви летите над містом, чуєте тільки тихий вітер. Ваше тіло стає легким, наче цукрова вата. Ви в цілковитій безпеці, хмаринка тримає вас дуже надійно».

Заняття 5: «Кінотеатр у голові: Візуалізація»

Мета заняття: розвиток навичок створення зорових образів (візуалізації) для ефективного запам’ятовування текстів; тренування уваги до деталей; зниження психоемоційного напруження через методи релаксації.

Вправа 1. Заземлення: «Крижана бурулька» (5 хв)

Мета: усвідомлення та зняття м’язового напруження, емоційне налаштування на роботу.

Інструкція: «Діти, уявіть, що ви — великі крижані бурульки. Станьте рівно, руки підніміть вгору. На слово "Мороз!" сильно напружте всі м’язи тіла: руки, спину, ноги, навіть обличчя. Ви стали твердими, як лід. Тримаємо напруження 5-7 секунд... А тепер вийшло сонечко. Слово "Відлига!". Бурульки починають повільно танути. Спочатку розслабляються кисті рук, потім лікті, плечі, спина. Ви стаєте м’якими й плавно опускаєтеся на підлогу, перетворюючись на калюжку води. Відчуйте, як втома й напруга зникають».

Вправа 2. Нейрогімнастика. «Малювання двома руками» (5 хв)

Мета: синхронізація роботи лівої та правої півкуль головного мозку, підготовка мозку до активного сприйняття інформації.

Інструкція: «Візьміть у кожну руку по олівцю. Перед вами чистий аркуш паперу. Ваше завдання — одночасно обома руками малювати однакові фігури. Почнемо з простих кіл, потім трикутники, а наостанок спробуйте намалювати два однакових морських гребінці (хвилі). Намагайтеся, щоб рухи були симетричними та плавними».

Вправа 3. Робота з текстом «Максим та море» (10 хв)

Мета: розвиток навички перетворення текстової інформації у динамічні зорові образи (ейдетика).

Інструкція: «Зараз я прочитаю вам історію про хлопчика Максима. Закрийте очі. Ваше завдання — не просто слухати слова, а увімкнути свій «внутрішній

кінотеатр». Уявіть, якого кольору море, як пахне солона вода, відчуйте теплий пісок під ногами Максима. Станьте режисерами цього мультфільму. Коли я закінчу, ви розкажете мені, які деталі ви побачили у своєму «кінотеатрі», про які я навіть не згадував (наприклад, колір шортів чи крик чайок)».

Максим та море

У маленькому містечку на березі моря жив хлопчик на ім’я Максим. Він був звичайним школярем, але мав одну незвичайну мрію — хотів стати капітаном корабля і подорожувати морями та океанами. Кожного дня, після школи, Максим виходив на берег, де стояли старі рибальські човни, і уявляв себе капітаном великого корабля, який мандрує на далекі острови, де живуть дивовижні створіння.

Одного разу, коли Максим стояв біля води, до нього підійшов старий рибалка. Його звали дід Андрій. Він був міцним і засмаглим чоловіком, завжди з усмішкою на обличчі. Дід Андрій помітив, як Максим вдивляється вдалину, і запитав:

— Чого це ти так серйозно дивишся на море, хлопче? Чи не хочеш стати моряком?

Максим зрадів, що дід Андрій звернув на нього увагу, і з натхненням відповів:

— Так, я мрію стати капітаном і подорожувати морями!

Рибалка засміявся і сказав:

— Ну що ж, тоді потрібно багато вчитися, бо море — це не просто вода. Воно може бути і добрим, і лютим. Я б міг тобі показати кілька рибальських хитрощів, щоб ти краще зрозумів море.

З цього дня Максим часто приходив до діда Андрія. Старий рибалка розповідав йому про різні вітри, хвилі та підводні течії, навчав, як кидати сітки і ловити рибу, як читати хмари і визначати погоду.

Максим ставав усе більш вправним і впевненим. Щодня його мрія ставала дедалі реальнішою.

Одного разу дід Андрій запропонував хлопцеві справжню пригоду:

— Хочеш піти зі мною в море на нічний лов? Ми зможемо побачити, як світяться рибки, коли вони пливуть у темряві. Це ніби зірки в морській глибині!

Максим захоплено погодився. Він довго не міг заснути, чекаючи на цю ніч. Коли настав час, вони з дідом Андрієм відпливли на маленькому човні, що хитався на хвилях.

Море вночі здавалося іншим — загадковим і трохи страшним. Але Максим був щасливий, що нарешті пливе разом з дідом Андрієм у справжнє море. Невдовзі він побачив дивовижне видовище — маленькі рибки, які справді світилися в темряві. Вони залишали за собою сліди світла, і Максимові здавалося, що човен пливе прямо серед зоряного неба. Це було чарівно!

Тієї ночі Максим зрозумів, що море — це не лише місце для пригод, але й світ, сповнений таємниць, які він ще має відкрити. Він пообіцяв собі, що обов’язково стане капітаном і побачить ще більше чудес, захованих у морських глибинах.

Коли вони повернулися на берег, дід Андрій поклав руку на плече Максима і сказав:

— Ти, хлопче, справжній моряк. Море тебе прийняло, і тепер ти його друг. Але пам’ятай, що кожен, хто любить море, має поважати його силу і таємниці. Максим замислився над словами діда. Він зрозумів, що море — це не лише його мрія, а й велика відповідальність.

Наступного ранку він розповів батькам про своє бажання стати моряком. Вони спершу посміхнулися, але, побачивши в його очах рішучість, підтримали його і навіть допомогли знайти книги про морські подорожі та стародавні карти.

Кожен новий день тепер був для Максима ще одним кроком на шляху до мрії. Він дізнавався більше про навігацію, вивчав мапи і мріяв про великі кораблі, які колись бачив на горизонті.

Вправа 4: «Відтворення фрагменту мультфільму» (10 хв)

Мета: розвиток короткочасної зорової пам’яті та спостережливості, перевірка точності відтворення деталей.

Інструкція: «Зараз ми подивимося короткий уривок мультфільму (1-2 хвилини). Дивіться дуже уважно, звертайте увагу на дрібниці: скільки було героїв, якого кольору предмети на фоні, що сталося спочатку, а що потім. Після перегляду я поставлю вам запитання-пастки. Будьте уважними «глядачами-детективами».

https://youtu.be/3Td6S0VXr2I

Запитання після перегляду:

Якого кольору був рюкзак у головного героя?

Які предмети лежали на столі, коли герой намагався робити уроки? (наприклад: лампа, олівці, підручник).

Що саме відволікло дівчинку від навчання першим — іграшка, телефон чи щось інше?

Якого кольору була лялька?

Запитання-пастка: Скільки котів лежало на дивані? Які квіти стояли на вікні? Якого кольору була чашка на столі?

5. Релаксація: «Морська піна» (5 хв)

Мета: повне фізичне та ментальне розслаблення, інтеграція отриманого досвіду, закріплення позитивного емоційного стану.

Інструкція: «Ляжте зручно на парти, голови покладіть на руки. Уявіть, що ви лежите на березі моря. До ваших ніг підступає ніжна, легка морська піна. Вона приємно прохолодна. Піна торкається ваших пальчиків — вони розслабляються. Вона огортає стопи, литки — ноги стають важкими й спокійними. Піна піднімається до живота, грудей, рук — все тіло наповнюється спокоєм. Тепер вона торкається вашого обличчя, змиваючи всі тривоги та погані думки. Ви легкі, як хмаринки. Відчуйте цей спокій кілька секунд... Повільно потягніться, як котики, і розплющуйте очі».

Заняття 6: «Полички агента: Класифікація та вірші»

Мета заняття: навчити дітей структурувати інформацію за допомогою логічного групування; опанувати метод мнемотаблиць для вивчення віршів;

закріпити впевненість у своїх здібностях та сформувати стан психологічної стійкості.

1. Вправа «Струшування стресу» (5 хв)

Мета: миттєве зняття м'язових затисків, активізація енергії та скидання «емоційного вантажу».

Інструкція: «Уявіть, що ви щойно вийшли з води або потрапили під дощ. Ваше завдання — струсити з себе кожну краплинку, не торкаючись тіла руками. Починаємо інтенсивно трусити правою рукою, потім лівою. Тепер ніжками — правою, лівою. Тепер всім тулубом, плечима та головою. Струшуйте все зайве, всю втому, щоб стати легкими та швидкими, як справжні секретні агенти!»

2. Нейрогімнастика: «Ледачі вісімки» (5 хв)

Мета: покращення взаємодії півкуль, підготовка зорового сприйняття до роботи з таблицями та текстом.

Інструкція: «Витягніть вперед руку на рівні очей, стисніть пальці в кулак, а великий палець підніміть вгору. Починайте малювати в повітрі велику горизонтальну вісімку (знак нескінченності). Важливо: очі нерухомо стежать за кінчиком пальця, а голова залишається на місці. Зробіть 5 разів однією рукою, 5 разів іншою, а потім — зчепіть руки в замок і намалюйте найбільшу вісімку разом».

3. Вправа «Групування предметів» (10 хв)

Мета: розвиток логічного мислення та здатності структурувати хаотичну інформацію.

Інструкція: «Уявіть, що вам треба запам'ятати 20 різних слів: яблуко, кеди, слон, огірок, куртка, лев, груша, шапка, заєць, помідор... Це важко? Давайте створимо «полички»! Розподіліть ці слова за групами: «Овочі», «Фрукти», «Тварини», «Одяг». Коли ми розкладаємо речі по поличках, пам'ять працює вдвічі швидше. Тепер спробуйте відтворити слова, згадуючи кожну поличку».

Слова для групування: лимон, футболка, тигр, огірок, банан, шорти, ведмідь, помідор, яблуко, сукня, слон, капуста, груша, черевики, лисиця, баклажан, слива, панама, заєць, перець.

4. Вправа «Вивчення вірша за допомогою мнемотаблиці» (15 хв)

Мета: переведення абстрактного тексту в конкретні візуальні символи для швидкого запам’ятовування.

Інструкція: «Зараз ми вивчимо вірш, але не будемо його зубрити. Для кожного рядка ми намалюємо маленьку підказку-піктограму в клітинці. Наприклад, якщо у вірші йдеться про сонце — малюємо кружечок, про шлях — лінію. Дивлячись на свої малюнки (мнемотаблицю), ви зможете розповісти вірш без жодної помилки, просто зчитуючи образи».

https://www.youtube.com/watch?v=6OoojdKkJMw

Вірш для запам’ятовування

Ліна Костенко «Крила»

А й правда, крилатим ґрунту не треба.
Землі немає, то буде небо.
Немає поля, то буде воля.
Немає пари, то будуть хмари.
В цьому, напевно, правда пташина…
А як же людина? А що ж людина?
Живе на землі. Сама не літає.
А крила має. А крила має!
Вони, ті крила, не з пуху-пір'я,
А з правди, чесноти і довір'я.
У кого – з вірності у коханні.
У кого – з вічного поривання.
У кого – з щирості до роботи.
У кого – з щедрості на турботи.
У кого – з пісні, або з надії,
Або з поезії, або з мрії.
Людина нібито не літає…
А крила має. А крила має!

5. Вправа «Скарбниця знань» (5 хв)

Мета: фіксація позитивного досвіду тренінгу, розвиток уяви та створення внутрішнього «ресурсу впевненості».

Інструкція: «Сядьте зручно і заплющте очі. Уявіть, що всередині вас, там, де серце, з'явилася маленька, але дуже гарна скриня. Це ваша власна «Скарбниця знань». Згадайте все, чого ми навчилися: як малювати вісімки, як робити «кінотеатр у голові», як вивчати вірші. Уявіть ці навички у вигляді золотих монет або коштовних каменів. Покладіть їх у свою скриню. Тепер, коли вам буде страшно біля дошки або важко на уроці, просто уявіть, як ви відкриваєте цю скриню і дістаєте звідти впевненість та свою супер-пам'ять. Відчуйте, як приємна теплота розливається по тілу. Ви готові до будь-яких пригод!»

Заняття 7: «Тіло пам’ятає: рухи та дії»

Мета заняття: розвиток моторної (рухової) пам’яті; покращення координації рухів та здатності до концентрації уваги; формування навичок дзеркального відтворення інформації; психологічне розвантаження через роботу з тілом.

Вправа 1. «Дерево» (5 хв)

Мета: формування психологічної стійкості, розвиток відчуття опори (власного «Я») та зняття надмірної тривожності.

Інструкція: «Встаньте рівно, ноги на ширині плечей. Уявіть, що ваші стопи — це коріння, яке глибоко проростає в землю. Відчуйте, як міцно ви стоїте на підлозі. Ви — сильне, могутнє дерево. Навіть якщо навколо почнеться сильний вітер (хитаємо плечима), ваше коріння тримає вас непохитно. Зробіть глибокий вдих, відчуйте, як сила землі піднімається вгору по вашому тілу, даруючи спокій та впевненість».

Вправа 2. Нейрогімнастика. «Дзеркальне малювання» (10 хв)

Мета: активізація обох півкуль мозку, покращення зорово-моторної координації та просторового мислення.

Інструкція: «Візьміть по олівцю в кожну руку. Поставте їх у центр аркуша. Ваше завдання — одночасно малювати симетричний візерунок (як дзеркальне

відображення). Почніть малювати серце: ліва рука малює ліву половинку, права — праву. Тепер спробуйте намалювати ялинку або метелика. Головне — руки мають рухатися синхронно, ніби вони відображаються у дзеркалі».

Вправа 3.«Пам’ять рухів» (10 хв)

Мета: розвиток концентрації, короткочасної пам’яті на дії та здатності до аналітичного відтворення інформації.

Інструкція:

Прямий порядок: «Я покажу вам послідовність із 4-5 рухів (наприклад: сплеск у долоні, торкнутися носа, присісти, підняти руку). Повторіть за мною».

Реверс (ускладнення): «А тепер найскладніше завдання для справжніх агентів! Я показую рухи, а ви маєте відтворити їх у зворотному порядку. Якщо я останньою підняв руку — ви починаєте з цього. Будьте дуже уважними, ваше тіло має «записати" відео, а потім відкрутити його назад».

Вправа 4. Вправа: «Шифрувальник» (10 хв)

Мета: розвиток асоціативного мислення, навички швидкого візуального кодування та здатності до логічного поєднання розрізненої інформації.

Малюємо «шифр»: «Діти, ви зараз на екрані побачите 8 слів. Запам’ятайте їх та намалюйте до кожного слова маленьку і просту картинку-символ (піктограму).Це — ваш таємний код.

А потім створимо веселу безглузду історію. Дивлячись на свої малюнки, складіть смішне речення, в якому будуть використані всі ці 8 слів. Чим дивніше і смішніше буде речення, тим краще ви його запам’ятаєте!»

Список з 8 слів для шифрування:

Жирафа, кактус, парасолька, ковзани, торт, телефон, рюкзак, гітара.

Вправа 5. «Повільний танець пальців»

Мета: розвиток дрібної моторики, заспокоєння нервової системи через ритмічні плавні рухи, завершення заняття на позитивній емоційній ноті.

Інструкція: «Сядьте зручно. Уявіть, що ваші пальчики — це маленькі балерини або листочки, що плавно кружляють у повітрі. Під спокійну музику ми починаємо «танець»: з’єднуйте по черзі кожен палець із великим пальцем дуже

повільно і плавно. Потім уявіть, що ваші руки — це водорості в морі, які гойдаються під водою. Відчуйте, як з кожним рухом ваші руки стають легкими, а думки — чистими та ясними».

Заняття 8: «Японський секрет: швидкість та увага»

Мета заняття: підвищення швидкості обробки інформації, розвиток периферійного зору та миттєвої концентрації; тренування короткочасної візуальної пам’яті; синхронізація роботи тіла та мозку.

Вправа 1. «Дихання по квадрату» (5 хв)

Мета: стабілізація емоційного стану, насичення мозку киснем для активної інтелектуальної роботи.

Інструкція: «Уявіть перед собою квадрат. Ми будемо дихати, рухаючись по його сторонах:

Вдихаємо носом (рахуємо 1, 2, 3, 4).

Затримуємо дихання (1, 2, 3, 4).

Повільно видихаємо ротом (1, 2, 3, 4).

Знову затримка перед вдихом (1, 2, 3, 4). Повторимо 4 рази. Це допоможе вашому «процесору» в голові працювати без збоїв».

Вправа 2. Нейрогімнастика: «Слон» (5 хв)

Мета: одна з найефективніших вправ для інтеграції півкуль, покращення уваги та координації «око-рука».

Інструкція: «Станьте рівно, коліна трохи розслаблені. Нахиліть голову до лівого плеча так. Витягніть ліву руку вперед, як хобот слона. Дивлячись на кінчики пальців, починайте малювати в повітрі велику "ледачу вісімку" (горизонтальну), рухаючись усім тілом від стегон. Зробіть 3–5 разів лівою рукою, а потім змініть сторону».

Вправа 3. Основний блок: метод Рюти Кавашими (15 хв)

Мета: стимуляція префронтальної кори головного мозку, розвиток швидкості мислення.

Завдання А (Таблиці Шульте): «Перед вами квадрат із числами від 1 до 25, розкиданими хаотично. Ваше завдання — якнайшвидше знайти всі числа по порядку. Але є секрет: дивіться тільки в центр таблиці, намагаючись бачити всі цифри боковим зором. Почали! Хто швидше?»

Завдання Б (Рахунок на швидкість): «Японські вчені довели: найшвидше мозок розвивається, коли ми розв’язуємо прості приклади на швидкість. У вас є 2 хвилини, щоб розв’язати максимальну кількість прикладів. Головне — не правильність (хоча це важливо), а темп!»

Вправа 4. Додаткова вправа: «Фотограф» (10 хв)

Мета: розвиток навички миттєвого знімання візуального образу та його точного відтворення.

Інструкція: «Зараз на екрані з’явиться малюнок (наприклад, складний візерунок з геометричних фігур або затишна кімната з багатьма деталями). У вас є рівно 1 хвилина, щоб стати «фотокамерою». Дивіться уважно, запам’ятовуйте кольори, розташування предметів, їх кількість. Через хвилину я вимкну екран, а ви маєте максимально точно намалювати те, що побачили, у своїх альбомах. Потім ми порівняємо оригінал із вашими "світлинами"». (Примітка: для 4 класу краще обрати малюнок, де є 7–9 ключових об'єктів).

Вправа 5. Масаж долонь «Точки спокою» (5 хв)

Мета: зняття інтелектуальної втоми, стимуляція біологічно активних точок, що відповідають за розслаблення.

Інструкція: «Після такої швидкої роботи нашому мозку потрібен відпочинок. Візьміть великий палець правої руки та сильно натисніть у центр лівої долоні. Робіть кругові рухи, ніби ви втираєте крапельку чарівної олії. Тепер розімніть кожен пальчик від основи до кінчика. Потріть долоні одна об одну, поки вони не стануть гарячими, і прикладіть їх до очей. Відчуйте тепло. Ви — молодці, ваш мозок став ще сильнішим!»

Заняття 9: «Карти та шифри: топографічна пам’ять»

Мета заняття: розвиток просторової (топографічної) пам'яті та уваги; формування вміння будувати логічні маршрути та орієнтуватися в просторі; розвиток аналітичного мислення через роботу з шифрами; зняття м'язового та емоційного напруження.

Вправа 1: «Лимони та струшування» (5 хв)

Мета: глибоке розслаблення м’язів рук через сильне напруження, скидання накопиченої втоми та емоційної напруги.

Інструкція: «Станьте рівно. Уявіть, що в обох ваших руках — по великому, стиглому лимону. Починаємо дуже сильно стискати їх, намагаючись витиснути весь сік до останньої краплі. Стискаємо кулаки міцніше, ще міцніше! (Тримаємо напруження 5-7 секунд). А тепер різко розтисніть руки і киньте лимони на підлогу. Відчуйте, як ваші кисті стали легкими. А тепер струсіть залишки соку з рук — активно рухайте кистями, ніби струшуєте воду. Відчуйте, як разом із цим «соком" йде все напруження».

Вправа 2. Нейрогімнастика «Вухо-Ніс» (5 хв)

Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, покращення швидкості реакції, тренування концентрації уваги та вміння швидко перемикатися між діями.

Інструкція: «А зараз перевіримо, наскільки слухняні ваші руки!

Лівою рукою візьміться за кінчик носа, а правою — за ліве вухо (руки мають бути перехрещені).

Тепер за моїм хлопком змініть положення: правою рукою візьміться за ніс, а лівою — за праве вухо.

Спробуйте зробити це швидше. Плеснули в долоні — змінили руки. Плеснули — змінили.

А тепер додамо секретний рівень: між зміною рук обов’язково робимо ще один хлопок у долоні перед собою. Не хвилюйтеся, якщо спочатку пальці «плутаються» — це означає, що ваш мозок саме зараз створює нові зв’язки!»

Вправа 3. «Малювання з пам’яті» (5 хв)

Мета: розвиток здатності до точного кодування та відтворення розташування об’єктів у просторі.

Інструкція: «Зараз на екрані з’явиться карта з 5 різними фігурами, кожна з яких стоїть у своєму «районі» (наприклад, зірка у верхньому лівому куті, коло в центрі, квадрат знизу праворуч тощо). У вас є рівно 2 хвилини, щоб запам’ятати їхні «адреси». Після цього я приберу карту, а ви маєте точно розставити всі фігури на своїх аркушах».

4. Вправа 2: Завдання «Карта додому» (10 хв)

Мета: активація довготривалої топографічної пам’яті та вміння візуалізувати знайомий простір.

Інструкція: «Закрийте очі. Уявіть свій щоденний шлях від школи додому. Які головні об’єкти ви зустрічаєте? Можливо, це великий магазин, аптека з яскравою вивіскою, поштовий автомат чи незвичайне дерево? Намалюйте лінію-маршрут і позначте на ній щонайменше 10 таких «маячків». Це ваша особиста карта, яка допомагає вашій пам’яті орієнтуватися в реальному житті».

5. Вправа 3: Робота з «Анаграмами» (10 хв)

Мета: розвиток гнучкості мислення, словникового запасу та концентрації.

Інструкція: «Секретні агенти часто користуються шифрами. Перед вами слова-перевертні, де букви переплуталися. Ваше завдання — якнайшвидше «розшифрувати» їх і записати правильне слово.

6. Релаксація: «Маяк у тумані» (5 хв)

Мета: візуалізація мети та спокою, психологічне розвантаження, завершення заняття на позитивній ноті.

Інструкція: «Сядьте зручно, заплющте очі. Уявіть, що ви стоїте на березі нічного моря. Навколо густий туман, нічого не видно. Ви відчуваєте себе спокійно, бо знаєте: десь попереду є Маяк. Раптом крізь туман пробивається яскравий промінь світла. Він теплий і вказує вам шлях. Це світло — ваші знання та ваша пам’ять. З кожним вдихом ви відчуваєте, як цей промінь стає яскравішим, а туман розсіюється. Тепер ви чітко бачите свій шлях. Посміхніться собі, зробіть глибокий вдих і повертайтеся в клас».

Заняття 10: «Скарбниця досягнень: Фінал місії»

Мета заняття: підбиття підсумків тренінгу; рефлексія особистих досягнень учнів; оцінка динаміки розвитку пам’яті та уваги; створення позитивної установки на подальше самовдосконалення; урочисте завершення курсу.

Впарва 1. «Посмішка сонця» (5 хв)

Мета: створення позитивного емоційного фону, зняття психологічного напруження.

Інструкція: «Сядьте зручно, заплющте очі. Уявіть, що над вами з’явилося маленьке лагідне сонечко. Його промінчик торкається вашого лоба, щік, підборіддя. Ви відчуваєте приємне тепло, яке розливається по всьому обличчю. Ваші м’язи розслабляються, а на губах з’являється легка, щира посмішка. Вберіть у себе це тепло — це сила ваших успіхів, які ми сьогодні святкуємо».

Вправа 2. Нейрогімнастика: «Перехресні кроки» (5 хв)

Мета: інтеграція півкуль головного мозку, підготовка до активної перевірки знань.

Інструкція: «Станьте рівно. Починаємо енергійно крокувати на місці. Але не просто так: лівим ліктем торкаємося правого коліна, а правим ліктем — лівого. Тепер за спиною: лівою рукою торкаємося правої п’яти, і навпаки. Рухаємося ритмічно! Ми готові до останнього випробування агентів!»

Вправа 3: Повторний тест «Супер-пам’ять» (10 хв)

Мета: виявлення позитивних змін, порівняння початкових результатів із фінальними.

Інструкція: «Агенти, на першому занятті ми перевіряли вашу пам’ять. Сьогодні ми зробимо схожий тест (запам’ятовування 10–12 слів за допомогою методу асоціацій). Давайте подивимось, наскільки ви стали сильнішими за цей час! Порівняйте свої сьогоднішні результати з тими, що були на початку. Поаплодуйте собі — ви стали справжніми майстрами!»

Вправа 4. «Лист самому собі в майбутнє» (15 хв)

Мета: розвиток навичок саморефлексії, закріплення позитивної самооцінки.

Інструкція: «Кожен із вас пройшов великий шлях. Напишіть або намалюйте коротке послання собі в майбутнє (наприклад, через місяць). Напишіть: "Я

молодець, тому що навчився...", "Коли мені буде важко щось згадати, я використаю метод...", "Моя пам’ять — це моя суперсила". Ми заклеїмо ці листи в конверти, і ви відкриєте їх, коли вам знадобиться підтримка».

5. Додаткова вправа: «Павутинка вдячності» (5 хв)

Мета: створення атмосфери взаємопідтримки, розвиток комунікативних навичок.

Інструкція: «Ми з вами стали справжньою командою. У мене є клубок ниток. Я тримаю кінець і кидаю клубок комусь із вас, називаючи одну вашу позитивну рису. Той, хто спіймав, тримає нитку і кидає далі, називаючи позитивну рису учасника. Так ми сплетемо справжню павутинку нашої дружби та успіху».

6. Фінал: Вручення дипломів та ритуал завершення

Мета: урочисте закріплення статусу «випускника», створення яскравого фінального спогаду.

Ритуал вручення: кожна дитина виходить під оплески та отримує диплом «Супер-агент пам’яті».

Усі разом стають у коло, кладуть руки на плечі одне одному і тричі голосно вигукують свій девіз («Можу! Вмію! Пам’ятаю!»).