

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Коростиева Олеся Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ
ПАРАЛИЧОМ**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое образование)

Направленность (профиль) образовательной программы

Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол.наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 Ел. Черенева
(дата, подпись)

Научный руководитель

доктор психол.наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 Ел. Черенева
(дата, подпись)

Обучающийся Коростиева О.С.

(фамилия, инициалы)

30.05.2026 О.С.
(дата, подпись)

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	10
1.1. Память как психический процесс: виды, свойства, функции, онтогенез .	10
1.2. Психофизиологические основы двигательной системы в онтогенезе	22
1.3. Особенности двигательной системы у детей с детским церебральным параличом	26
1.4. Особенности формирования психических функций у детей с детским церебральным параличом	30
Выводы по первой главе	36
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	38
2.1 Организация констатирующего эксперимента	38
2.2. Анализ результатов исследования памяти у детей с детским церебральным параличом	42
Выводы по второй главе	52
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ОЦЕНКА ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ	54
3.1. Описание программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы	54
3.2. Внедрение программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы	59

3.3. Оценка эффективности программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы	61
Выводы по третьей главе	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	73
ПРИЛОЖЕНИЕ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы обусловлена значимостью изучения особенностей двигательной сферы у детей имеющие нарушения в работе опорно-двигательного аппарата. В условиях современности из года в год отмечается повышение количества детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата (в дальнейшем - НОДА) с раннего возраста, что влияет на физическое и интеллектуальное развитие ребенка.

В число наиболее тяжелых заболеваний входит детский церебральный паралич (ДЦП).

По данным научных исследований Микляевой А. В. «ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. При этом наиболее тяжело страдают молодые отделы мозга - большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается» [51].

С. В. Бахтина с соавторами утверждают, что «дети с ДЦП нуждаются в оказании специально организованной психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Чрезвычайно важна роль своевременной и качественной диагностики, профилактики и коррекции поведенческих, нервно-психических, двигательных и пато-характерологических расстройств для успешной социальной интеграции детей с ДЦП» [7]. В свою очередь, процесс социальной адаптации невозможен без достаточного уровня развития двигательных способностей ребенка.

Знакомство со многими работами специалистов в исследуемой области свидетельствуют о единстве их взглядов на важную роль развития двигательных навыков в системе комплексной реабилитации детей данной нозологической группы, особенно, в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Так, Ю. В. Сарудейкина, Я. И. Грабовская [59], пишут: «На протяжении многих лет органы здравоохранения, по существу, не занимались организацией медицинской помощи этим детям, так как большинство из них рассматривалось как неперспективные для терапии, а в связи с этим и не создавались специализированные учреждения для их лечения, не готовились квалифицированные специалисты. Дети с церебральными параличами направлялись почти не лечеными в учреждения социального обеспечения. И только за последние 10-15 лет, после того как были разработаны эффективные методы лечения, отношение к этим детям изменилось. Наблюдения последних лет показали, что комплексное, систематическое лечение может значительно снизить степень инвалидизации ребенка с ДЦП».

В отечественной и зарубежной литературе вопрос об организации всесторонней, наиболее эффективной помощи детям с церебральными параличами еще не получил полного отражения. Однако, социальная значимость этой проблемы настолько велика, что актуальность выбранной темы исследования не вызывает сомнений.

Объект исследования – мнестические процессы у младших школьников.

Предмет исследования – программа психологической коррекции памяти младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования – выявить особенности памяти младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата. Разработать и апробировать программу психологической коррекции нарушений памяти у исследуемой категории школьников с использованием двигательной системы.

Гипотеза исследования. В ходе исследования мы предположили, что для памяти младших школьников с ДЦП будет характерно:

1. снижение общего объёма кратковременной и долговременной памяти по сравнению с возрастной нормой;
2. преобладание наглядно-образной памяти над словесно-логической;
3. высокая истощаемость мнестических процессов, проявляющаяся в быстром угасании следов памяти при отсутствии повторения;
4. замедленность темпа запоминания и увеличение количества проб, необходимых для полного воспроизведения материала;
5. наличие специфических ошибок при воспроизведении, связанных с церебральной астенией и инертностью нервных процессов.

Уровень памяти у испытуемых будет существенно повышен при условии использования разработанной нами программы психологической коррекции с использованием двигательной системы.

Показатели памяти младших школьников с детским церебральным параличом могут быть повышены при реализации разработанной нами коррекционно-развивающей программы, включающей:

- сочетание упражнения на развитие слухоречевой и зрительно-образной памяти с доступными двигательными действиями;
- тренировку запоминания и на формирование осмысленных способов мнемической деятельности.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогических и нейрофизиологических подходов к изучению памяти и двигательной системы у детей с детским церебральным параличом.
2. Выявить и описать особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с ДЦП на основе констатирующего эксперимента.

3. Разработать и апробировать программу по развитию памяти у детей с ДЦП с использованием двигательной системы.

4. Оценить эффективность разработанной программы по развитию памяти у детей с ДЦП.

Для решения поставленных задач использованы следующие **методы исследования**: теоретические (по исследуемой проблеме анализ психолого-педагогической литературы; систематизация, обобщение анализа полученных данных); эмпирические (описание нарушений опорно-двигательного аппарата у детей младшего школьного возраста).

Методологическую основу исследования составили положения:

- Отечественной психологии и специальной педагогики о закономерностях психического развития ребёнка, о системном характере высших психических функций и о возможности их целенаправленного развития в специально организованной деятельности;
- Культурно-историческую концепцию развития психики Л. С. Выготского;
- Нейропсихологические положения А. Р. Лурии о системной динамической организации высших психических функций, о взаимосвязи отдельных мозговых механизмов и о возможности коррекции нарушенных психических процессов через специально организованную деятельность;
- Общепсихологические положения о видах, свойствах, функциях и закономерностях развития памяти в онтогенезе, представленные в трудах Р. С. Немова, А. М. Боднар, В. Н. Панферова, А. В. Микляевой и других авторов;
- Положения специальной психологии о закономерностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом. В данном аспекте работа опирается на труды Л. М. Шипицыной, И. Ю. Левченко, Т. Н. Симоновой, К. С. Долгановой, И. Б. Козиной и других исследователей, в которых раскрываются особенности когнитивного,

моторного и эмоционально-волевого развития детей данной категории, а также специфика коррекционно-развивающей помощи.

Этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап – теоретико-аналитический. На данном этапе осуществлялся анализ научной литературы по проблеме памяти, особенностей двигательной системы и психического развития детей с детским церебральным параличом; уточнялись объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и понятийный аппарат исследования.

Второй этап – констатирующий. На данном этапе изучалась психолого-педагогическая документация, проводились наблюдение и первичная диагностика памяти детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом, выявлялись особенности слухоречевой и зрительно-образной памяти.

Третий этап – проектировочно-формирующий. На основе результатов констатирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась программа психологической коррекции памяти с использованием двигательной системы.

Четвёртый этап – контрольный и обобщающий. На данном этапе проводилась повторная диагностика, сопоставлялись результаты двух диагностических срезов, оценивалась эффективность реализованной программы, формулировались выводы исследования.

Научно-теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании и систематизации данных об особенностях развития памяти у младших школьников с детским церебральным параличом, а также разработке психологических программ по коррекции с использованием двигательной системы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы специалистами, работающими с детьми имеющие детский церебральный паралич, а также их родителями.

Структура выпускной квалификационной работы определяется логикой исследования. Работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения. Общий объем исследования – 89 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

1.1. Память как психический процесс: виды, свойства, функции, онтогенез

Память традиционно рассматривается в психологии как один из основных психических процессов, обеспечивающих связь прошлого опыта человека с его настоящей и будущей жизнью. Благодаря памяти человек может сохранять впечатления, знания, навыки и переживания, возвращаться к ним по мере необходимости, использовать накопленный опыт для решения новых задач и построения планов. Как подчёркивает А. М. Боднар, память лежит в основе непрерывности психической жизни, делает возможным развитие личности и её устойчивость во времени [11].

Без памяти невозможно ни полноценное обучение, ни формирование устойчивых интересов, установок и ценностей, ни осознание собственной биографии. В самом общем виде память можно определить как психический процесс запечатления, сохранения и последующего воспроизведения опыта. В этой формулировке выделяются три ключевых звена: запоминание, сохранение и воспроизведение. Ряд авторов добавляет к ним узнавание, а также забывание как особую сторону процесса, хотя иногда забывание понимается не как самостоятельный процесс, а как степень сохранности следов в памяти [50]. Запоминание связано с тем, как человек фиксирует поступающую информацию, какие свойства объекта или события оказываются выделены, насколько глубоко эта информация перерабатывается и включается в уже имеющуюся систему знаний.

Сохранение отражает длительность существования следов опыта во времени, их устойчивость, способность противостоять помехам и перестройкам. Воспроизведение и узнавание показывают, в какой форме человек может «вернуть» сохранённый материал в актуальное сознание: в виде точного воспроизведения, приблизительного восстановления, узнавания

знакомою объекта или ситуации. При этом все звенья памяти тесно взаимосвязаны и не могут быть поняты изолированно. Успешность воспроизведения в значительной мере определяется тем, насколько осмысленным было первоначальное запоминание, в каких условиях оно происходило, какие мотивы и цели действовали в момент восприятия. Д. А. Донцов и соавторы подчёркивают, что память не сводится к пассивному накоплению следов, она включена в активную познавательную деятельность и зависит от структуры задач, которые решает человек [22]. Даже одно и то же содержание может быть запомнено по-разному в зависимости от того, включено ли оно в деятельность, имеет ли личностный смысл, сопровождается ли переживаниями и оценками. В психологии сложилось несколько подходов к классификации видов памяти.

Один из наиболее распространённых критериев связан с длительностью сохранения материала. На этом основании выделяют кратковременную, оперативную и долговременную память, а также особый уровень – кратковременное удержание следов непосредственных ощущений. Кратковременная память обеспечивает удержание небольшого объёма информации в течение короткого промежутка времени, достаточного для её первичной переработки и включения в дальнейшую деятельность. Её примером может служить запоминание номера телефона, который нужно быстро набрать, или короткой инструкции, необходимой для выполнения задания. Долговременная память, напротив, связана с длительным хранением знаний, представлений, навыков, личностно значимых переживаний и включает в себя то, что человек считает своим «багажом» опыта [50]. Оперативная память занимает промежуточное положение: она обслуживает выполнение конкретной деятельности, удерживая в течение необходимого времени только тот материал, который нужен для решения текущей задачи. Отдельные авторы обращают внимание на то, что кратковременная и долговременная память не существуют как два независимых хранилища, между ними постоянно идёт переработка информации. М. С. Заочинский

отмечает, что переход сведений из кратковременного в долговременное хранение зависит от глубины их осмысления, количества повторений, степени включённости в систему уже имеющихся знаний [30].

Если материал остаётся изолированным, не находит «опорных точек» в прежнем опыте, он быстро забывается. Напротив, если новые сведения связываются с привычными понятиями, жизненными примерами, личностно значимыми переживаниями, они включаются в долговременную память и могут воспроизводиться спустя значительный промежуток времени. Другая важная линия классификации связана с характером преобладающего материала, который запоминается. С этой точки зрения различают образную, словесно-логическую, эмоциональную и двигательную память. Образная память основана на сохранении и воспроизведении наглядных образов – зрительных, слуховых, осязательных и других. Она позволяет человеку «видеть» знакомые места, представлять лица людей, вспоминать мелодии, запахи, интонации голоса. Словесно-логическая память связана с запоминанием и воспроизведением мыслей, понятий, рассуждений, выраженных в словесной форме. В учебной деятельности именно она во многом обеспечивает усвоение теоретических знаний, определений, правил и закономерностей.

Эмоциональная память проявляется в способности сохранять и переживать вновь чувства, связанные с определёнными событиями: радость, страх, стыд, гордость и другие эмоциональные состояния. Двигательная память выражается в закреплении способов действий и движений, благодаря чему человек овладевает навыками ходьбы, письма, игры на музыкальном инструменте, спортивными приёмами и многими другими умениями. В реальной жизни эти виды тесно переплетаются: усвоение стихотворения, например, опирается и на словесно-логическую, и на эмоциональную, и на двигательный компонент, связанный с речевой моторикой. С. Г. Фархутдинова и Т. Е. Семенюк подчёркивают, что выделение видов памяти по характеру материала важно не только для теории, но и для практики

обучения, так как разные виды по-разному включаются в учебную деятельность и требуют разных приёмов развития [71]. Например, при опоре на образную память целесообразно использовать иллюстрации, схемы, модели, яркие наглядные примеры, тогда как для усиления словесно-логической памяти более значимыми становятся пересказ, составление планов, выделение смысловых опорных пунктов.

Существенное значение имеет также различие произвольной и непроизвольной памяти. Непроизвольное запоминание происходит без специальной цели запомнить, как побочный результат деятельности. Человек может не ставить задачу запомнить детали обстановки, но потом воспроизводит их, потому что они привлекли внимание или вызвали сильное впечатление. Произвольная память связана с сознательной установкой на запоминание, с использованием специальных приёмов: повторения, группировки материала, установления смысловых связей, составления планов и других способов. Р. С. Немов отмечает, что в онтогенезе происходит постепенный переход от преобладания непроизвольных форм к росту роли произвольной памяти, что особенно важно для успешного обучения [50]. Развитие произвольной памяти тесно связано с формированием целенаправленности, внутреннего плана действий, умения управлять своим вниманием. Ещё один важный аспект – опосредствованная и непосредственная память. При непосредственной запоминании человеку не помогают специальные средства, он сохраняет материал как бы «напрямую». Опосредствованная память предполагает использование внешних или внутренних средств, которые служат опорой для закрепления и воспроизведения.

Таковыми средствами могут быть условные обозначения, записи, схемы, рисунки, а также внутренние образы, созданные самим человеком. Д. А. Донцов подчёркивает, что переход от непосредственных форм к опосредствованным связан с общим развитием мышления и речи, так как человек учится превращать материал в систему значимых связей и опорных

знаков [22]. Чем разнообразнее и осмысленнее эти связи, тем более устойчивым и управляемым становится процесс запоминания. Память как психический процесс обладает рядом свойств, которые определяют индивидуальные особенности запоминания и воспроизведения. К числу наиболее часто выделяемых относятся объём, точность, быстрота запоминания, длительность сохранения, готовность к воспроизведению, устойчивость и избирательность. Объём памяти показывает, какое количество материала человек способен удержать в сознании одновременно или воспроизвести после однократного предъявления.

Точность отражает степень соответствия воспроизводимого материала исходному: насколько полно и верно воспроизводятся детали, последовательность, смысл. Быстрота запоминания характеризует, сколько времени требуется человеку для того, чтобы овладеть определённым количеством информации. Длительность сохранения показывает, как долго материал остаётся доступным для воспроизведения без повторения или при редком повторении. В. Н. Панфёров и соавторы подчеркивают, что эти свойства зависят не только от врождённых предпосылок, но и от условий обучения, образа жизни, тренировки памяти, развития интересов и мотивации [51].

Устойчивость памяти проявляется в способности противостоять помехам, вмешательству новых впечатлений, а также в сохранении основных смысловых компонентов материала даже при частичной утрате деталей. Готовность к воспроизведению связана с тем, насколько быстро и легко человек может восстановить нужную информацию по требованию: иногда материал как будто «находится на поверхности», а иногда требует длительных попыток, дополнительных опор, повторного предъявления. Избирательность памяти выражается в том, что человек лучше сохраняет и воспроизводит то, что для него лично значимо, интересно, эмоционально окрашено или включено в важную деятельность. Особое место в описании памяти занимает проблема забывания. На первый взгляд кажется, что

забывание – это только отрицательное явление, связанное с потерей нужных знаний. Однако психологи подчёркивают и его положительную сторону: освобождение от излишних, неактуальных сведений, снижение перегрузки, возможность переработки опыта. М. С. Заочинский отмечает, что забывание часто носит избирательный характер: лучше сохраняется смысловая сторона материала, чем случайные подробности, лучше удерживается то, что связано с устойчивыми мотивами и интересами [30].

Забывание может быть связано с недостаточной глубиной переработки, отсутствием повторений, вмешательством конкурирующей информации, эмоциональными состояниями. Понимание закономерностей забывания важно для организации обучения: правильно расположенные повторения, смена видов деятельности, включение материала в различные виды активности помогают повысить устойчивость памяти. Память не существует в психике как изолированная способность, она тесно связана с вниманием, восприятием, мышлением, речью, воображением и эмоционально-волевой сферой. А. М. Боднар подчёркивает, что запоминание всегда опирается на восприятие и внимание, а воспроизведение включает элементы мышления и воображения [11]. То, что человек видит и слышит, ещё не становится автоматически содержанием памяти: для этого требуется направленность внимания, отбор существенных признаков, включение нового материала в уже имеющиеся представления. Речь играет важную роль как средство обозначения и систематизации опыта: словесные обозначения помогают упорядочить впечатления, выделить общее, сформировать понятия. Благодаря этому память приобретает смысловой характер, перестаёт быть простым накоплением единичных образов.

Не менее важна связь памяти с эмоционально-волевой сферой. Сильные переживания нередко сопровождаются ярким и долговременным запечатлением событий. Человек может годами помнить моменты радости, успеха, стыда или страха, возникшие в значимых ситуациях. В то же время чрезмерное напряжение, тревога, страх неудачи могут затруднять

запоминание и воспроизведение, особенно если человек испытывает их непосредственно в момент выполнения задания. Б. А. Сосновский отмечает, что оптимальный уровень эмоционального тонуса способствует активизации памяти, тогда как крайние состояния приводят к её нарушению [65]. Воля влияет на умение управлять процессом запоминания: при наличии цели, настойчивости, умения преодолевать отвлекающие факторы человек может достигать значительно лучших результатов, чем при пассивном отношении к задаче. Функции памяти в психической жизни человека многообразны. Прежде всего, память выполняет познавательную функцию, обеспечивая накопление и сохранение информации о мире, о других людях и о самом себе. Без этой функции невозможна ни ориентация в окружающей действительности, ни обучение, ни развитие мышления.

Вторая важная функция – регулятивная: память участвует в организации деятельности, позволяя опираться на ранее усвоенные программы действий, прогнозировать результаты, избегать повторения ошибок. В этом смысле память тесно связана с планированием, контролем и оценкой собственных поступков. Третья функция – личностная, или смыслообразующая. Человек хранит в памяти не только отдельные факты, но и их личностный смысл, связи с собственными ценностями, целями и жизненным опытом. Благодаря этому формируется «образ Я», чувство продолжения собственной истории, понимание своего пути. Р. С. Немов обращает внимание на то, что личная память включает выбор и интерпретацию событий, отражает систему значимостей и переживаний человека [50]. В этом плане память не просто фиксирует прошлое, но и перерабатывает его, подчиняя основным жизненным линиям. Наконец, память выполняет социальную функцию, позволяя усваивать нормы, традиции, культурные образцы, передавать опыт от поколения к поколению через обучение, воспитание, общение. Вопрос о приёмах и стратегиях запоминания занимает особое место в психологии памяти. Ещё классические исследования показали, что одно и то же количество материала может быть

усвоено с разной успешностью в зависимости от того, как человек организует запоминание. С. Г. Фархутдинова подчёркивает, что использование смысловой группировки, установление логических связей, выделение опорных слов и образов, составление планов и схем значительно повышают продуктивность памяти по сравнению с простым механическим повторением [71]. Осмысленное запоминание предполагает переработку материала: его объяснение, сопоставление с уже известным, выделение главного и второстепенного.

Поэтому развитие памяти тесно связано с развитием мышления и учебной самостоятельности. Важно отметить, что память поддаётся развитию и тренировке на протяжении всей жизни. Хотя существуют индивидуальные различия в её исходных возможностях, они не являются неизменными. А. М. Боднар отмечает, что систематическое включение памяти в разнообразную деятельность, использование различных видов материала, освоение рациональных приёмов запоминания и самоконтроля позволяет существенно расширить объём и повысить точность сохранения информации [11]. Для этого важно не только многократное повторение, но и осмысленное отношение к материалу, наличие мотивов и целей, опора на интерес. Формирование памяти в онтогенезе представляет собой длительный и поэтапный процесс, который тесно связан с общим психическим и физическим развитием ребёнка, с условиями его жизни, общения и обучения.

Уже в раннем возрасте память начинает выполнять функцию закрепления первых впечатлений и переживаний, но её формы и способы работы в разные возрастные периоды существенно отличаются. Исследователи подчёркивают, что развитие памяти идёт от простых, произвольных и тесно связанных с практическими действиями форм к более сложным, осознаным и управляемым способам запоминания и воспроизведения [16]. В младенческом возрасте, в первый год жизни, память проявляется прежде всего в виде узнавания знакомых людей и ситуаций, закрепления простейших связей между событиями. Ребёнок начинает

отличать лицо матери от лиц других людей, узнаёт её голос, реагирует на привычные интонации, позы и способы обращения. Постепенно формируются устойчивые ожидания: малыш привыкает к определённому режиму дня, к последовательности действий при кормлении, купании, укладывании спать. Эти проявления свидетельствуют о работе эмоциональной и двигательной памяти, которая фиксирует не только конкретные воздействия, но и общий характер отношений с близкими взрослыми. Я. З. Газиева отмечает, что на этом этапе память носит в основном произвольный характер, тесно связана с непосредственными потребностями ребёнка и эмоциональным комфортом [16]. На втором и третьем году жизни, в раннем возрасте, существенно расширяется круг предметов и действий ребёнка, что создаёт условия для активного формирования предметной и образной памяти. Осваивая ходьбу, манипулируя игрушками, участвуя в простых поручениях, ребёнок накапливает богатый сенсорный опыт, который закрепляется в виде воспоминаний о действиях, впечатлениях, результатах. Возникают первые формы воспроизведения по просьбе взрослого: ребёнок может показать знакомое движение, найти по слову нужную игрушку, повторить простое действие. А. Р. Биктимирова подчёркивает, что именно на этом этапе закладывается основа для перехода от простых следов восприятия к более устойчивым образам, связанным с конкретной деятельностью ребёнка [9].

Дошкольный возраст является периодом особенно интенсивного развития памяти. Увеличивается объём того, что ребёнок способен запомнить и воспроизвести, усложняется содержание запоминаемого материала, возрастает роль речи и воображения. Ребёнок начинает осмысленно вспоминать события, произошедшие ранее, рассказывать о них, делиться впечатлениями, что говорит о формировании элементов личной памяти. По данным Я. З. Газиевой, в дошкольном возрасте заметно растёт значение образной памяти, которая опирается на яркие впечатления, сюжетно-ролевую игру, использование наглядного материала, а также начинает активно

развиваться произвольная память, связанная с выполнением поручений взрослого и участием в организованных занятиях [16]. Важным условием развития памяти в дошкольном возрасте является игра. В сюжетно-ролевой игре ребёнок должен помнить роли, правила, последовательность действий, характер взаимоотношений персонажей. Это требует не только произвольного запоминания, но и усилий по удержанию в памяти замысла и правил игры. Е. Е. Пойда указывает, что именно игра создаёт естественную потребность в сохранении и воспроизведении разнообразного материала, развивает готовность ребёнка удерживать в памяти цель и план действий, а также способствует возникновению первых простейших приёмов запоминания, таких как повторение и проговаривание [56]. С поступлением в школу роль памяти в жизни ребёнка существенно возрастает.

Учебная деятельность требует систематического усвоения знаний, запоминания слов, понятий, правил, текстов, последовательности действий при решении задач. При этом от ребёнка ожидается умение осознанно ставить цель запомнить, использовать различные приёмы, контролировать результаты. Х. З. Исраилова, Д. А. Шатаева и Р. М. Эхаева подчёркивают, что в младшем школьном возрасте происходит переход от преимущественно произвольных форм памяти к более развитым произвольным формам, хотя произвольная память не исчезает и продолжает играть важную роль [32]. Именно в ходе учебной деятельности ребёнок осваивает приёмы опосредствованного запоминания: деление материала на смысловые части, выделение главной мысли, составление планов, использование наглядных опор. По мере накопления учебного опыта эти приёмы постепенно превращаются во внутренние средства саморегуляции, что делает память более управляемой и устойчивой.

А. С. Иванова отмечает, что усвоение рациональных приёмов запоминания происходит не само по себе, а под руководством взрослого, через включение ребёнка в специально организованные задания, где ему предлагается сравнивать способы запоминания и выбирать более удобные

[31] В ходе обучения изменяется и соотношение между образной и словесно-логической памятью. Если в дошкольном возрасте ведущую роль играет запоминание ярких наглядных образов, то в младшем и среднем школьном возрасте возрастает значение словесно-логической памяти, обеспечивающей усвоение понятий, определений, правил. Однако это не означает, что образная память теряет значение: она остаётся важной опорой для понимания и запоминания учебного материала.

Е. Е. Пойда подчёркивает, что успешное запоминание в школьном возрасте опирается на сочетание наглядных, словесных и практических компонентов, позволяя ребёнку связывать новые знания с конкретными представлениями и жизненными примерами [56]. Наряду с развитием произвольной памяти происходит постепенное усложнение личной памяти, связанной с осознанием собственной биографии и значимых событий жизни. Ребёнок всё лучше различает прошлое, настоящее и будущее, начинает строить рассказы о себе, планировать предстоящие события, соотносить свои поступки с предыдущим опытом. В этот период формируются более устойчивые представления о себе, о других людях, об отношениях в семье и в классе. По мере взросления воспоминания становятся не просто перечнем фактов, но приобретают личностный смысл: ребёнок выделяет для себя важные события, переживает успехи и неудачи, связывает их с собственными качествами и усилиями [16].

В подростковом возрасте память продолжает развиваться, однако основные изменения касаются не столько её объёма, сколько организации и содержания. Подросток приобретает способность к более глубокой переработке информации, к критическому отношению к полученным сведениям, к осмысленному выбору того, что стоит запоминать. Возрастает роль внутренних мотивов, интересов, мировоззренческих установок. С. Г. Фархутдинова указывает, что к этому возрасту значительную роль начинают играть индивидуальные стили запоминания: одни подростки активнее опираются на словесно-логические приёмы, другие – на образные

ассоциации, третьи – на практические действия [71]. При этом развитие памяти в онтогенезе не является полностью «автоматическим» процессом, зависящим только от возраста. На всех этапах на него влияют условия жизни и воспитания ребёнка, характер общения со взрослыми, стиль обучения. А. Р. Биктимирова подчёркивает, что бедность впечатлений, отсутствие поддержки со стороны взрослых, однообразие деятельности могут существенно тормозить развитие памяти, тогда как разнообразная и эмоционально насыщенная среда, вовлечение ребёнка в разные виды деятельности, поощрение его самостоятельных попыток запомнить и восстановить материал, напротив, создают благоприятные условия для её формирования [9]. Особое значение имеет речевое развитие, так как речь является важнейшим средством осмысления и закрепления опыта.

По мере овладения родным языком ребёнок получает возможность словесно обозначать предметы, действия, отношения, что облегчает их запоминание. Внутренняя речь становится инструментом планирования и контроля: ребёнок проговаривает себе задание, выделяет главное, проверяет правильность воспроизведения. Я. З. Газиева отмечает, что именно включение памяти в систему речевых и мыслительных действий делает возможным качественный скачок в её развитии, переход к устойчивым и управляемым формам [16]. Таким образом, память как психический процесс представляет собой сложную систему взаимосвязанных звеньев, включённых в общую структуру познавательной и личностной деятельности человека. Она имеет разные виды и свойства, выполняет важнейшие функции в обучении, поведении и развитии личности.

Понимание особенностей памяти, её закономерностей и возможностей развития создаёт основу для целенаправленной организации учебного процесса и психологической помощи, а также является необходимым условием анализа любых форм познавательной активности человека. Таким образом, формирование памяти в онтогенезе представляет собой многоступенчатый процесс, в ходе которого изменяются её ведущие виды,

способы запоминания и воспроизведения, соотношение произвольных и произвольных форм. На ранних этапах память носит эмоционально-наглядный и произвольный характер, тесно связанный с непосредственной деятельностью и общением ребёнка со взрослым. В дошкольном возрасте активно развиваются образная и личная память, намечаются основы произвольного запоминания. В школьном возрасте ведущую роль начинает играть словесно-логическая и произвольная память, опирающаяся на усвоенные приёмы осмысленного и опосредствованного запоминания, а в подростковом возрасте усиливается личностно-смысловой характер памяти, её избирательность и внутренняя организация. Развитие памяти зависит не только от возрастных изменений, но и от качества образовательной среды, характера деятельности, эмоционального климата и стиля взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми.

1.2. Психофизиологические основы двигательной системы в онтогенезе

Двигательная система человека представляет собой сложную, согласованно действующую систему органов и нервных механизмов, обеспечивающих поддержание позы, выполнение движений и перенос человека в пространстве. Она включает опорно-двигательный аппарат, центральные и периферические отделы нервной системы, а также системы, обеспечивающие обмен веществ и снабжение мышц энергией. Взаимодействие этих звеньев делает возможными как простые автоматизированные действия, так и сложные произвольные движения, связанные с решением интеллектуальных и практических задач. Исследователи подчёркивают, что движение не является только механическим актом: оно связано с восприятием, вниманием, эмоциями и волей, поэтому изучение двигательной системы требует одновременного учёта её анатомических и психофизиологических особенностей.

Опорно-двигательный аппарат образован костями, суставами и мышцами, которые создают физическую основу для движений. Кости и суставы задают форму тела, выполняют опорную и защитную функции, обеспечивают рычаги для работы мышц. Мышцы преобразуют химическую энергию в механическое усилие, вызывая сокращения и расслабления, за счёт которых происходят перемещения отдельных частей тела и всего организма. П. И. Бегун подчёркивает, что правильное соотношение силы, выносливости и координации мышц является обязательным условием гармоничного движения, а их работа всегда подчинена задачам сохранения устойчивости и равновесия тела [8] Однако опорно-двигательный аппарат сам по себе был бы «пассивным», если бы не управлялся нервной системой. Центральное место здесь занимает головной мозг, в котором расположены корковые и подкорковые центры, отвечающие за планирование, программирование и контроль движения.

Двигательная кора больших полушарий участвует в произвольных движениях, связанных с сознательной целью; подкорковые образования и мозжечок обеспечивают автоматизацию, точность и плавность движений, поддержание позы и равновесия. Спинальный мозг выполняет роль проводника и «переключателя» нервных импульсов, а также содержит простейшие двигательные программы, лежащие в основе рефлекторных реакций. А. О. Дробинская отмечает, что двигательные акты человека строятся как система иерархически организованных уровней управления: от простых рефлексов до сложных осознанных действий [23] Периферический отдел двигательной системы представлен двигательными нервами и нервно-мышечными соединениями. Двигательные нервы передают возбуждение от центральной нервной системы к мышцам, а чувствительные волокна, наоборот, несут в мозг информацию от рецепторов кожи, мышц, сухожилий и суставов. Благодаря этому создаётся замкнутое кольцо «управления и обратной связи»: команда на движение дополняется постоянной информацией о том, как оно выполняется.

З. В. Любимова подчёркивает, что без этой обратной связи невозможно точное дозирование усилия, коррекция направления движения и адаптация к изменяющимся условиям внешней среды [47]. Особую роль в работе двигательной системы играют проприорецепторы – чувствительные образования, расположенные в мышцах, сухожилиях и суставах. Они реагируют на растяжение, напряжение и положение частей тела, посылая сигналы в спинной и головной мозг. На основе этих сигналов человек осознаёт положение своего тела в пространстве, может двигаться, не глядя постоянно на свои конечности, сохранять устойчивость, выполнять точные и быстрые действия. Материалы по физиологии двигательной деятельности показывают, что именно проприорецептивная чувствительность обеспечивает согласованность работы мышц и устойчивость двигательных навыков [72]. Психофизиологический подход к двигательной системе подчёркивает, что движения человека не сводятся к отдельным сокращениям мышц.

Каждый двигательный акт начинается с мотива и цели, которые осознаются или хотя бы переживаются человеком как внутреннее побуждение. Затем формируется двигательная программа, включающая выбор способа действия, последовательности движений, их силы, темпа и направления. По мере выполнения движения постоянный поток чувствительной информации сравнивается с намеченной программой, и при расхождении происходит корректировка. Л. В. Капилевич отмечает, что такая организация обеспечивает гибкость и адаптивность движений: человек может быстро изменять свои действия в зависимости от препятствий, новых задач и состояния организма [35].

Важной особенностью двигательной системы человека является её пластичность, то есть способность к перестройке под влиянием опыта и тренировок. Благодаря многократному повторению двигательных действий происходит их автоматизация: часть контроля переходит на подкорковые уровни и спинной мозг, движение становится более экономичным, точным и

быстрым. Это хорошо видно при формировании трудовых, спортивных или бытовых навыков: сначала действие требует большого напряжения внимания и сознательного контроля, а затем выполняется почти без усилий. Е. Е. Ляксо подчёркивает, что в онтогенезе ребёнка развитие двигательной системы идёт от простых некоординированных движений к всё более сложным формам активности, опирающимся на созревание нервной системы и накопление двигательного опыта [48]

Двигательная система тесно связана с другими психическими процессами. Любое движение сопровождается восприятием пространства, времени, усилия, требует распределения и переключения внимания, включения памяти и мышления. Человек запоминает способы действий, оценивает результат, соотносит его с целью. При этом движения нередко окрашены эмоциями: радость успеха, переживание неудачи, страх перед новым заданием могут усиливать или, напротив, тормозить двигательную активность. В. Лаубе отмечает, что двигательные, когнитивные и эмоциональные процессы образуют единую систему, и изменения в одном из её компонентов отражаются на других [83] Наконец, двигательная система работает не изолированно, а в тесном взаимодействии с системами дыхания, кровообращения и обмена веществ.

Мышечная деятельность требует достаточного притока кислорода и питательных веществ, а также эффективного удаления продуктов обмена. При длительной или интенсивной нагрузке включаются механизмы адаптации: учащается сердцебиение, усиливается дыхание, изменяется тонус сосудов, перестраивается обмен веществ. Учебные пособия по физиологии двигательной деятельности подчёркивают, что именно согласованность работы всех этих систем обеспечивает устойчивость и безопасность движений, а также возможность адаптации к возрастающим требованиям [72]

Таким образом, двигательная система человека представляет собой многоуровневую и многокомпонентную систему, в которой анатомические структуры и физиологические процессы тесно связаны с психическими

функциями. Движение выступает не только как средство перемещения, но и как важный фактор психического развития, формирующий опыт взаимодействия с миром, влияющий на познавательную сферу, эмоциональное состояние и саморегуляцию. Понимание психофизиологических основ двигательной системы создаёт необходимую базу для анализа различных форм двигательной активности и для разработки педагогических и коррекционно-развивающих программ, учитывающих возможности и ограничения организма человека.

1.3. Особенности двигательной системы у детей с детским церебральным параличом

Двигательная система детей с детским церебральным параличом формируется в условиях первичного поражения центральной нервной системы, что приводит к стойким нарушениям мышечного тонуса, позы и движений. С. В. Бахтина подчёркивает, что двигательные расстройства при данном нарушении носят не локальный, а системный характер: страдает не отдельная мышца или сустав, а целостная организация двигательного акта, включающая планирование, выполнение и контроль движения [7]. Это отражается на всех уровнях моторного развития ребёнка: от удержания головы и корпуса до формирования произвольных движений кистей и координации сложных действий. Одной из центральных особенностей двигательной системы у таких детей является изменение мышечного тонуса. Вместо гибкого, изменчивого по ситуации тонуса часто наблюдается его устойчивое повышение или, реже, снижение.

Повышенный тонус приводит к напряжённости мышц, ограничению объёма движений, появлению характерных поз и установок конечностей. Т. С. Казанаква отмечает, что из-за неравномерного распределения тонуса между сгибателями и разгибателями возникают патологические позы стереотипы, которые затрудняют опору, ходьбу, использование рук в

бытовой и учебной деятельности [33]. При снижении тонуса, наоборот, движения становятся вялыми, недостаточно оформленными, ребёнку трудно сохранять вертикальное положение и устойчивость. Не менее значима для понимания двигательных особенностей детей с детским церебральным параличом проблема координации движений. Нарушения координации проявляются в неточности, избыточности или, наоборот, бедности движений, в трудности их согласования между собой. Л. В. Толстик подчёркивает, что у таких детей страдают как крупные, так и мелкие движения: затруднено не только владение позой стоя и ходьба, но и действия кистей, необходимые для письма, рисования, работы с мелкими предметами [70]. Ребёнку трудно дозировать усилие, выдерживать нужный темп, плавно переключаться с одного движения на другое.

В результате выполняемые действия часто оказываются нескоординированными, рваными, сопровождаются лишними, защитными или компенсаторными движениями. Особое место занимают нарушения равновесия и позы. Из-за изменения тонуса и недостаточности координации ребёнку трудно поддерживать устойчивое положение тела, особенно в вертикальной позе. Уже при попытке встать или сделать шаг возникает необходимость в дополнительной опоре или помощи взрослого. А. Р. Головина и А. Б. Родионова указывают, что многие дети с детским церебральным параличом опираются на компенсаторные стратегии: используют широкий шаг, наклон корпуса вперёд, опору на руки, излишнее напряжение плечевого пояса, что позволяет им хоть как-то удерживать равновесие, но одновременно закрепляет неправильные двигательные стереотипы [18].

Эти особенности позы и ходьбы усиливают утомляемость, ограничивают возможности самостоятельного передвижения и участия в подвижных видах деятельности. Важной характеристикой двигательной системы у данной категории детей является нарушение формирования двигательных навыков. Если у нормально развивающегося ребёнка

двигательное развитие проходит последовательную смену этапов – от простых движений к более сложным и дифференцированным, – то при детском церебральном параличе эта последовательность оказывается нарушенной или резко замедленной. А. И. Дмитриева отмечает, что многие двигательные умения формируются с опозданием, требуют многократно большей по объёму тренировки и при этом остаются менее устойчивыми и более уязвимыми к утомлению и внешним помехам [20].

Даже освоенные навыки могут легко распасться при изменении условий или в ситуации эмоционального напряжения. Ограниченные двигательные возможности приводят к снижению общего уровня двигательной активности. Ребёнок меньше двигается, реже инициирует активные игры, избегает ситуаций, связанных с риском падения или неудачи. Ю. В. Сарудейкина и Я. И. Грабовская подчёркивают, что, по мере взросления, к первичным двигательным нарушениям добавляются вторичные изменения: мышечные контрактуры, деформации суставов, нарушение осанки, снижение выносливости, что ещё больше ограничивает участие ребёнка в повседневной жизни [59]. В результате двигательная система функционирует в условиях постоянного напряжения и недоиспользования своих возможностей: одни группы мышц перегружены, другие оказываются мало включёнными в работу. Нарушения двигательной системы у детей с детским церебральным параличом тесно связаны с особенностями сенсорной сферы.

Изменения в работе проприорецепторов, которые информируют мозг о положении и движении частей тела, затрудняют точную оценку движений и их самоконтроль. В исследованиях В. Г. Саламаха и Н. В. Седых показано, что у таких детей нередко нарушено чувство схемы тела, затруднено осознание положения конечностей, их длины, направления движения, что отражается на способности планировать и регулировать двигательные акты [58]. Ограниченность сенсорной информации заставляет ребёнка больше опираться на зрение, постоянно контролировать свои движения глазами, что

делает деятельность более медленной и напряжённой. Современные зарубежные работы подчёркивают связь двигательных нарушений при детском церебральном параличе с особенностями работы сенсомоторной системы в целом.

Г. Акколи и соавторы отмечают, что поражение центральной нервной системы у таких детей затрагивает не только мышцы и двигательные центры, но и механизмы, обеспечивающие восприятие времени, планирование последовательности действий, переключение между движениями [79]. Ф. Твум, исследуя моторное развитие и интеллектуальные возможности детей с детским церебральным параличом, показывает, что выраженность двигательных нарушений связана с уровнем сформированности познавательных функций: чем тяжелее двигательный дефект, тем более ограничены возможности ребёнка в освоении новых форм двигательной и познавательной активности [85]. Эти данные ещё раз подтверждают, что двигательную систему нельзя рассматривать изолированно от других сторон развития. Б. Шевырева и А. В. Запорожец указывают, что двигательные нарушения при детском церебральном параличе сочетаются с повышенной утомляемостью, снижением темпа деятельности, трудностями переключения с одного вида движения на другой [78].

Любое действие, требующее точных, дифференцированных движений, быстро истощает ресурсы ребёнка, что проявляется в нарастании неточностей, увеличении количества лишних движений, нарушении устойчивости позы. Это необходимо учитывать при организации двигательной активности: важно дозировать нагрузки, чередовать разные виды действий, предусматривать паузы для отдыха и расслабления мышц. Клиническая картина двигательных нарушений у детей с детским церебральным параличом многообразна, но во всех случаях она ведёт к ограничению самостоятельности ребёнка в повседневной жизни. С. В. Бахтина и соавторы подчёркивают, что нарушения опоры, ходьбы, мелкой моторики рук мешают ребёнку полноценно включаться в игру, учебную

деятельность, самообслуживание, снижая тем самым его социальную активность и уверенность в собственных возможностях [7].

При этом потенциальные возможности двигательной системы часто оказываются выше, чем те, которые проявляются в реальном поведении, так как на их использование влияют страх падения, негативный опыт неудач, недостаток поощрения и стимулирования активности. Таким образом, особенности двигательной системы у детей с детским церебральным параличом характеризуются сочетанием первичных нарушений мышечного тонуса, координации, позы, равновесия и формирования двигательных навыков с вторичными изменениями, связанными с ограничением активности, деформациями, утомляемостью и изменением сенсорной основы движений. Эти особенности затрагивают не только физическую сторону развития, но и познавательную, эмоциональную и социальную сферы ребёнка. Понимание структуры и проявлений двигательных нарушений, опора на данные клинико-физиологических и психолого-педагогических исследований создают основу для планирования адекватной помощи детям, для разработки программ двигательной, игровой и учебной активности, которые будут учитывать как имеющиеся ограничения, так и сохраняющиеся ресурсы двигательной системы.

1.4. Особенности формирования психических функций у детей с детским церебральным параличом

Особенности памяти у детей с детским церебральным параличом тесно связаны с тем, что их развитие происходит в условиях раннего органического поражения центральной нервной системы и стойких нарушений двигательной активности. Это влияет не только на формирование позы и движений, но и на протекание познавательных процессов, среди которых память занимает одно из ведущих мест. Исследователи отмечают, что структура и уровень памяти у таких детей крайне неоднородны: у одних

наблюдаются относительно сохранные показатели, у других – выраженные нарушения, затрагивающие как объём запоминания, так и способы оперирования материалом.

При этом специфика памяти проявляется уже в дошкольном возрасте и особенно отчётливо обнаруживается в период обучения в начальной школе, когда возрастает роль произвольного запоминания и систематического усвоения учебной информации. По данным К. С. Долгановой и И. Б. Козиной, у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом часто выявляется снижение объёма слухоречевой памяти, замедленный темп запоминания словесного материала и трудности его воспроизведения после короткой паузы [21]. Такие дети хуже справляются с заданиями на запоминание ряда слов, чем их сверстники с нормальным развитием: им требуется больше повторений, они чаще пропускают отдельные элементы, переставляют их местами, заменяют одни слова другими схожими по смыслу. При этом нередко отмечается относительная сохранность узнавания: ребёнок может не воспроизвести слово самостоятельно, но узнаёт его среди нескольких предложенных вариантов.

Это указывает на то, что следы восприятия формируются, но недостаточно оформлены смысловые связи и способы произвольного извлечения материала. Особое значение имеет соотношение произвольной и произвольной памяти. В учебной ситуации от ребёнка требуется умение ставить цель запомнить, использовать внутренние приёмы – повторение, группировку, опору на смысл и образ. У детей с детским церебральным параличом эти приёмы часто оказываются слабо сформированными, поэтому преобладают произвольные формы запоминания, зависящие от интереса, эмоциональной окраски и внешней организации задания.

К. С. Долганова подчёркивает, что такие дети лучше запоминают яркий, наглядный, эмоционально значимый материал, связанный с практическими действиями, и значительно хуже – абстрактный словесный материал, подаваемый без опоры на наглядность и движение [21]. Это

создаёт дополнительные трудности при усвоении учебных текстов, правил, определений. Исследования, выполненные в русле специальной психологии, показывают, что у детей с двигательными нарушениями память часто имеет неравномерный характер развития. Г. И. Колесникова обращает внимание на то, что при общем снижении продуктивности запоминания у таких детей нередко сохраняются отдельные относительно сильные стороны – например, образная или эмоциональная память, – тогда как словесно-логическая и произвольная память страдают в большей степени [37]. Наблюдаются противоречия между способностью достаточно полно воспроизводить отдельные эпизоды из личного опыта и трудностями при запоминании учебного материала, особенно если он не вызывает непосредственного интереса и требует значительного волевого усилия. Такое «мозаичное» развитие памяти связано как с особенностями поражения мозга, так и с условиями жизни и обучения ребёнка, включая ограниченность практического и двигательного опыта.

Важную роль в формировании особенностей памяти играет ограничение двигательной активности и сенсорного опыта, связанное с трудностями передвижения, недостатком самостоятельных действий, ограниченным участием в подвижных играх. В учебнике по специальной психологии под редакцией Л. М. Шипицыной подчёркивается, что недостаток разнообразных действий с предметами и ограниченность контактов с окружающей средой ведут к сужению круга наглядных представлений, что негативно отражается на развитии образной памяти и её связи с словесно-логической [66]. Ребёнку сложнее опираться на собственный опыт, создавать внутренние образы и связывать новый материал с уже усвоенными представлениями. В результате запоминание приобретает более формальный, механический характер, что делает его менее устойчивым.

Зарубежные исследования дополняют эту картину, обращая внимание на специфические трудности в отдельных видах памяти. А. Бартонек и

соавторы показали, что у детей с детским церебральным параличом часто страдает топографическая рабочая память – способность запоминать и воспроизводить маршруты, расположение объектов в пространстве, последовательность передвижения [80]. В экспериментальных заданиях такие дети хуже запоминали путь по лабиринту, допускали больше ошибок при воспроизведении направления движения, им было сложнее удерживать в памяти несколько точек, расположенных в определённом порядке. Эти данные указывают на сочетание нарушений зрительно-пространственной памяти и трудностей в организации последовательности действий, что может проявляться не только в игровых ситуациях, но и в учебной деятельности (например, при работе с чертежами, картами, схемами). Л. Бёттхер и коллеги, разрабатывая протокол систематического когнитивного мониторинга, показали, что у значительной части детей с детским церебральным параличом выявляются нарушения рабочей памяти, то есть способности удерживать и перерабатывать небольшое количество информации в ходе решения задач [81].

Это выражается, в частности, в том, что ребёнку трудно одновременно воспринимать инструкции и выполнять действие, он быстро теряет нить задания, забывает начало объяснения к моменту его окончания. Рабочая память тесно связана с вниманием и контролем, поэтому любой дополнительный фактор – шум, смена деятельности, физическое напряжение – ещё сильнее снижает её продуктивность. Авторы подчёркивают, что такие трудности нередко остаются «скрытыми» за внешними двигательными проявлениями и недооцениваются педагогами, хотя они существенно влияют на успешность обучения. Обзор исследований, представленный К. Стадскейв, показывает, что у детей с детским церебральным параличом могут нарушаться различные компоненты памяти: слухоречевая, зрительно-пространственная, рабочая, а также память на сложные последовательности действий [84]. При этом выраженность и характер нарушений зависят от

формы и тяжести двигательного дефекта, уровня интеллектуального развития, наличия сопутствующих нарушений речи и зрения.

У части детей наблюдаются относительно изолированные трудности в памяти при сохранном общем интеллекте, у других – сочетание нарушений памяти с общим снижением познавательных возможностей. Подчеркивается, что даже при умеренных двигательных нарушениях ребёнок может иметь значимые проблемы с запоминанием и воспроизведением, требующие специально организованной помощи. Если рассматривать проявления особенностей памяти у детей с детским церебральным параличом в учебной деятельности, можно выделить несколько типичных линий.

Во-первых, это ограниченный объём и низкая устойчивость запоминания. Ребёнок затрудняется удерживать в памяти даже небольшие отрезки текста, простые инструкции, последовательность действий, особенно если они предъявляются один раз и без наглядной опоры. Уже через короткий промежуток времени часть материала забывается, воспроизведение становится неполным, фрагментарным.

Во-вторых, характерной является замедленность процесса запоминания: для усвоения того же объёма информации требуется больше времени, больше повторений, более частое возвращение к уже изученному.

В-третьих, у многих детей с детским церебральным параличом слабо сформированы приёмы осмысленного, организованного запоминания. Они редко самостоятельно используют план, выделение опорных слов, смысловую группировку, создание образов и ассоциаций. Даже при объяснении таких приёмов ребёнку бывает трудно перенести их на новый материал, так как это требует достаточно высокого уровня произвольной регуляции. В результате запоминание остаётся преимущественно механическим: ребёнок стремится многократно повторять материал «дословно», не всегда понимая его смысл, что делает память менее гибкой и устойчивой.

Нельзя не учитывать и влияние эмоционально-волевых и личностных факторов. Ограниченные двигательные возможности, частые неудачи в учебной и игровой деятельности, необходимость постоянной помощи взрослых нередко формируют у ребёнка чувство неуверенности в своих силах, повышенную тревожность, страх ошибок. Всё это отражается на протекании памяти: в ситуации контроля, проверки знаний, ответов у доски ребёнок может хуже воспроизводить ранее усвоенный материал, допускать больше пропусков, путаницы. Психологи отмечают, что в спокойной обстановке, при поддерживающем отношении взрослого многие дети демонстрируют более высокие результаты, чем в условиях жёсткого соревнования или строгой оценки. Таким образом, особенности памяти у детей с детским церебральным параличом проявляются в снижении объёма и устойчивости запоминания, замедленном темпе усвоения материала, недостаточной сформированности приёмов произвольного и опосредствованного запоминания, трудностях в работе с словесным и зрительно-пространственным материалом.

Данные особенности сочетаются с общими нарушениями моторики, внимания, утомляемостью и эмоциональной неустойчивостью, что делает картину развития памяти сложной и неоднородной. Учитывая данные отечественных и зарубежных исследований, можно сделать вывод о необходимости целенаправленного педагогического и психологического сопровождения детей с детским церебральным параличом, включающего регулярную диагностику памяти, создание щадящих условий предъявления учебного материала, опору на наглядность, движение и эмоционально значимые виды деятельности, а также обучение ребёнка простым и доступным приёмам осмысленного запоминания.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических подходов позволил уточнить сущность памяти как сложного психического процесса, включающего взаимосвязанные этапы запоминания, сохранения, воспроизведения и узнавания, а также разнообразные виды и свойства, обеспечивающие накопление и использование индивидуального опыта. Память рассматривается как центральное звено в системе познавательных процессов, связанное с вниманием, мышлением, речью, воображением и эмоционально-волевой сферой и выполняющее познавательную, регулятивную, личностную и социальную функции. Показано, что формирование памяти в онтогенезе носит этапный характер: от преимущественно произвольных и наглядно-эмоциональных форм в раннем детстве к произвольным, опосредствованным и смысловым способам запоминания в младшем школьном возрасте, опирающимся на речь и усвоенные приёмы учебной деятельности. Раскрыты психофизиологические основы двигательной системы человека как многоуровневой функциональной системы, включающей опорно-двигательный аппарат, центральные и периферические отделы нервной системы, сенсорные системы и механизмы обратной связи. Показано, что движение выступает не только как акт перемещения тела, но и как форма активности, связанная с мотивацией, целеполаганием, вниманием и самоконтролем.

Охарактеризованы особенности двигательной системы у детей с детским церебральным параличом: изменения мышечного тонуса, координации, позы и равновесия, задержка и искажение формирования двигательных навыков, снижение объёма двигательной активности, вторичные деформации и выраженная утомляемость, а также их связь с ограниченностью сенсорного и практического опыта. Обобщены сведения об особенностях формирования психических функций и памяти у детей с ДЦП: отмечаются неравномерность развития её видов, снижение объёма и устойчивости запоминания, замедленный темп переработки информации,

недостаточная сформированность приёмов произвольного и осмысленного запоминания в сочетании с трудностями внимания и эмоциональной нестабильностью. Сделан вывод о том, что развитие памяти детей с ДЦП необходимо рассматривать в контексте общего психофизического статуса и двигательных ограничений, что определяет необходимость специально организованной психолого-педагогической помощи.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент по изучению особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом проводился на базе общеобразовательной школы (начальные классы), реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Исследование осуществлялось при участии администрации школы, учителей начальных классов, учителя-дефектолога и педагога-психолога.

Выборку составили 10 младших школьников с диагнозом детский церебральный паралич в возрасте от 7 до 10 лет, обучающихся в 1-3 классах. В исследование вошли дети, посещающие занятия в очном формате и имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии об обучении по адаптированной программе. Все дети имели сохранный или сниженный, но достаточный для обучения уровень интеллекта и могли понимать простые речевые инструкции. До начала исследования было получено информированное согласие родителей (законных представителей) на участие ребёнка в диагностике.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

На первом, подготовительном этапе была изучена психолого-педагогическая и медицинская документация на каждого ребёнка (характеристика учителя начальных классов, заключения логопеда, дефектолога, педагога-психолога, данные медицинской карты). Это позволило уточнить особенности двигательной сферы, состояния речи, познавательного развития, работоспособности, а также условия обучения и воспитания. Дополнительно были проведены беседы с классными руководителями и специалистами школы, которые помогли получить более полное представление о поведении детей на уроках и переменах, об их

успешности в учёбе, уровне самостоятельности и сформированности учебной мотивации.

На этом же этапе осуществлялось включённое наблюдение за детьми в естественных условиях школьной жизни: на уроках, во время перемен, на занятиях по физической культуре и во внеурочной деятельности. Особое внимание уделялось тому, как дети воспринимают и запоминают инструкцию учителя, насколько точно выполняют последовательность заданий, как используют подсказки и опоры, как быстро утомляются, нуждаются ли в дополнительном повторении материала. Наблюдение позволяло увидеть проявления памяти в реальной учебной и игровой деятельности, а также уточнить, в какой форме будет более удобно проводить индивидуальное обследование.

На втором этапе был проведён констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. Обследование осуществлялось индивидуально с каждым ребёнком в отдельном тихом помещении (кабинет педагога-психолога или дефектолога), знакомом ребёнку и не вызывающем чувства тревоги. Рабочее место организовывалось таким образом, чтобы ничто не отвлекало ребёнка: на столе находились только необходимый для выполнения заданий материал и бланки протоколов.

Перед началом работы взрослый устанавливал доверительный контакт с ребёнком: приветствовал его по имени, кратко пояснял цель встречи в доступной форме («мы с тобой поиграем в игры на запоминание»), интересовался самочувствием, предлагал занять удобную позу. При необходимости проводилась короткая беседа или простое игровое упражнение для снятия напряжения и настройки на совместную деятельность. Важно было создать спокойную, доброжелательную атмосферу, в которой ребёнок не боялся ошибиться и воспринимал задания как посильные и интересные.

Оценка памяти детей проводилась с учётом следующих компонентов:

- объём и точность слухоречевой памяти;
- устойчивость и воспроизведение словесного материала через небольшие промежутки времени;
- объём и точность зрительно-образной памяти;
- особенности приёмов запоминания (осмысленное или механическое, использование ребёнком каких-либо способов запоминания);
- соотношение непосредственного и отсроченного воспроизведения.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью комплекса психодиагностических методик, подобранных с учётом возраста, двигательных и речевых возможностей детей:

- методика А. Р. Лурия «Запоминание 10 слов» – для исследования слухоречевой памяти, её объёма, динамики запоминания и сохранения словесного материала;

- методика Р. С. Немова «Запомни рисунок» – для оценки зрительно-образной памяти, способности запоминать и воспроизводить наглядный материал;

- наблюдение за характером выполнения заданий (темп работы, количество и характер ошибок, необходимость в дополнительном повторении инструкции, использование ребёнком собственных приёмов запоминания).

Методика «Запоминание 10 слов» применялась в классическом варианте. Исследователь медленно и отчётливо зачитывал ребёнку ряд из десяти несвязанных по смыслу слов. После каждого предъявления ребёнку предлагалось воспроизвести все запомнившиеся слова в любом порядке. Таких предъявлений проводилось несколько (как правило, четыре–пять), что позволяло проследить динамику запоминания: увеличение количества правильно воспроизведённых слов, появление устойчивого уровня, возможные колебания. Через небольшой интервал времени (в конце

обследования) предлагалось выполнить отсроченное воспроизведение, чтобы оценить, сколько слов ребёнок удерживает в памяти без повторения.

При выполнении методики «Запомни рисунок» ребёнку предъявлялся простой рисунок с несколькими предметами или фигурами. Время рассматривания строго ограничивалось и одинаково для всех участников. Затем рисунок убирался, и ребёнку предлагалось воспроизвести увиденное – либо в виде рисунка, либо в виде словесного описания, в зависимости от двигательных возможностей. Оценивались полнота и точность воспроизведения, сохранение взаиморасположения предметов, наличие пропусков и искажений, а также характер ошибок (замены, добавления, перестановки). Эта методика позволяла судить о развитии зрительно-образной памяти, о том, насколько ребёнок умеет целостно или фрагментарно воспринимать и запоминать наглядный материал.

В ходе выполнения заданий исследователь фиксировал не только конечный результат (количество правильно воспроизведённых слов или элементов рисунка), но и особенности процесса: как ребёнок слушает инструкцию, нужны ли ему дополнительные пояснения, задаёт ли он уточняющие вопросы, использует ли какие-либо приёмы запоминания (повторение вслух или про себя, объединение элементов в группы, опора на смысл или на личные ассоциации). Отмечались также признаки утомляемости: снижение темпа речи, увеличение количества ошибок к концу задания, отвлечения, жалобы на усталость. При необходимости между методиками делались небольшие перерывы для отдыха.

Исследование проводилось в первую половину дня, когда работоспособность детей обычно выше, а утомляемость проявляется слабее. Продолжительность индивидуальной встречи с одним ребёнком составляла в среднем 25-30 минут, с учётом вводной беседы, выполнения всех заданий и коротких пауз. При значительной утомляемости или выраженном напряжении обследование могло быть разделено на два более коротких

занятия, чтобы сохранить качество получаемых данных и не вызвать у ребёнка отрицательного отношения к диагностике.

После завершения констатирующего эксперимента протоколы были обработаны: подсчитаны количественные показатели (объём непосредственного и отсроченного воспроизведения, количество ошибок разных типов), проведено их сравнение между детьми, выделены общие и индивидуальные особенности. Качественный анализ включал описание типичных стратегий запоминания, характерных трудностей, устойчивых ошибок. Полученные результаты стали основой для дальнейшего анализа особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и для разработки методических рекомендаций по её развитию.

2.2. Анализ результатов исследования памяти у детей с детским церебральным параличом

Для изучения особенностей слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом была использована методика А. Р. Лурия «Запоминание 10 слов».

Каждому ребёнку индивидуально зачитывался один и тот же ряд из десяти несвязанных между собой слов: лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мед. Ребёнок должен был внимательно слушать и затем воспроизвести все запомнившиеся слова в любом порядке. Всего проводилось пять предъявлений ряда слов. После каждого предъявления фиксировалось количество правильно названных слов. В конце диагностического занятия, через 20-30 минут после последнего предъявления, ребёнку предлагалось ещё раз вспомнить и назвать все слова, которые он запомнил (отсроченное воспроизведение).

С учётом критериев, предложенных в методике, были выделены четыре уровня развития слухоречевой памяти. Распределение детей по уровням представлено в таблице 1.

Таблица 1. Уровни развития слухоречевой памяти (методика «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия) у детей младшего школьного возраста с ДЦП (n = 10)

Уровень слухоречевой памяти	Количество детей	% от выборки
Высокий (4 балла)	1	10 %
Средний (3 балла)	4	40 %
Ниже среднего (2 балла)	3	30 %
Низкий (1 балл)	2	20 %

Из таблицы видно, что только один ребёнок (10 %) показал высокий уровень развития слухоречевой памяти. Этот ребёнок уже к третьему предъявлению воспроизводил 8-9 слов, к пятому – 9-10 слов, а при отсроченном воспроизведении сохранял 8 слов. В протоколе отмечались достаточно рациональные приёмы запоминания: ребёнок объединял слова в небольшие группы, проговаривал их шёпотом, опирался на личные ассоциации. Кривая запоминания в этом случае имела выраженный восходящий характер с достижением «плато» на уровне 9-10 слов и сохранением высокого результата при отсроченном воспроизведении.

У 40 % детей (4 человека) слухоречевая память соответствовала среднему уровню. К пятому предъявлению они воспроизводили в среднем 6-8 слов, при отсроченном воспроизведении – 5-7 слов. Кривая запоминания у этих детей имела плавный восходящий характер, но без выхода на максимальные значения. Отмечалась относительная устойчивость результатов и способность удерживать большую часть усвоенного материала спустя 20-30 минут. Однако для достижения такого уровня детям требовалось больше повторений, чем в норме, при этом нередко сохранялись отдельные пропуски и перестановки слов.

У 30 % детей (3 человека) был выявлен уровень памяти ниже среднего. К пятому предъявлению они воспроизводили 3-5 слов, при отсроченном

воспроизведении – 3-4 слова. Кривая запоминания в этих случаях характеризовалась небольшим подъёмом и последующим «плато» на низких значениях или зигзагообразным ходом, что свидетельствует о неустойчивости внимания и быстро наступающей утомляемости. Дети довольно часто повторяли одни и те же слова, пропускали другие, иногда включали в ряд «лишние» слова, не входящие в предъявленный набор.

Наконец, у 20 % детей (2 человека) обнаружен низкий уровень слухоречевой памяти. Эти дети после первого предъявления воспроизводили 0-1 слово, к пятому предъявлению – не более 2 слов, а при отсроченном воспроизведении иногда вовсе не могли назвать ни одного слова или называли только одно. Попытки повторить слова приводили к появлению большого количества замен и ошибок; отдельные дети с трудом держали инструкцию, отвлекались, им требовались постоянные организующие подсказки со стороны взрослого. Кривая запоминания в этих случаях либо практически не поднималась над исходным уровнем, либо имела зигзагообразный характер с частыми спадами, что указывает на выраженную истощаемость внимания и низкую активность в процессе запоминания.

Качественный анализ выполнения методики показал, что у значительной части детей запоминание носило преимущественно механический характер. Большинство участников стремились просто повторить услышанные слова, не используя осмысленные приёмы группировки или связывания слов по смыслу. Лишь единичные дети пытались объединить слова в пары или небольшие группы («лес – гриб», «игла – стул» и т.п.), что повышало устойчивость запоминания. У многих детей наблюдались признаки утомляемости: снижение темпа воспроизведения к четвёртому–пятому предъявлению, возрастание количества ошибок, частые просьбы повторить инструкцию.

В целом результаты констатирующего эксперимента по методике «Запоминание 10 слов» показали, что слухоречевая память у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом в данной выборке

характеризуется преобладанием среднего и уровня ниже среднего при наличии небольшой группы детей с высоким уровнем и значимой доли детей с низким уровнем. Это позволяет сделать вывод о снижении объёма и устойчивости запоминания словесного материала, замедленном темпе его усвоения, недостаточной сформированности приёмов произвольного запоминания и выраженной зависимости результатов от состояния внимания и утомляемости. Полученные данные необходимо учитывать при планировании учебного процесса и разработке коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие памяти у детей с ДЦП.

Для исследования зрительно-образной памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом была использована методика Р. С. Немова «Запомни рисунок». Она направлена на оценку способности ребёнка запоминать и узнавать геометрические изображения, а также на выявление связи между объёмом запоминания и скоростью воспроизведения.

В качестве стимульного материала использовались два листа с изображениями (рисунок 1). На первом листе (рисунок А) было размещено девять различных фигур. На втором листе (рисунок Б) находился более широкий набор изображений, включающий как эти девять фигур, так и дополнительные отвлекающие стимулы.

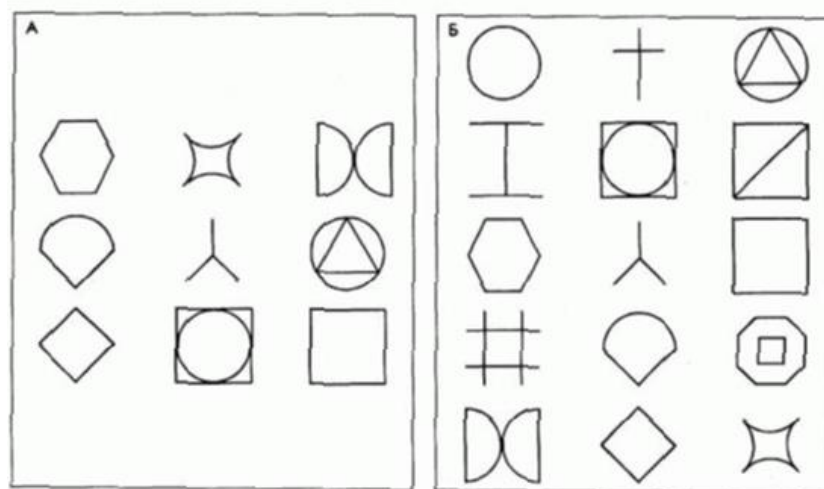


Рисунок 1. Стимульный материал к методике Р. С. Немова «Запомни рисунок»

Обследование проводилось индивидуально. Ребёнку предлагался лист А и давалась инструкция внимательно рассмотреть рисунок и запомнить все фигуры, которые он видит. Время рассматривания составляло 20-30 секунд. Затем лист А убирался, ребёнку предъявлялся лист Б, и ему предлагалось как можно быстрее указать те изображения, которые были на первом листе. С момента предъявления листа Б включался секундомер; фиксировались общее время выполнения задания и количество правильно узнанных фигур.

Оценка результатов проводилась по системе баллов, предложенной в описании методики.

10 баллов – ребёнок узнал все девять изображений, затратив на это меньше 45 секунд (очень высокий уровень развития памяти).

8-9 баллов – узнал 7-8 изображений за время от 45 до 55 секунд (высокий уровень).

6-7 баллов – узнал 5-6 изображений за время от 55 до 65 секунд (средний уровень).

4-5 баллов – узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 секунд (средний уровень, нижняя граница нормы).

2-3 балла – узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 секунд (низкий уровень).

0-1 балл – не узнал ни одного изображения в течение 90 секунд и более (очень низкий уровень).

В исследовании приняли участие 10 детей. Анализ протоколов показал, что в среднем дети узнавали от 4 до 6 изображений, затрачивая на выполнение задания от 55 до 75 секунд. Это свидетельствует о том, что у большинства детей показатели зрительно-образной памяти приближаются к среднему уровню, однако отмечается замедленный темп работы и заметное влияние утомляемости.

С учётом указанных критериев все дети были распределены по шести оценочным категориям. Распределение представлено в таблице 3.

Таблица 2. Уровни развития зрительно-образной памяти по методике Р. С.

Немова «Запомни рисунок» (n = 10)

Баллы и уровень по методике	Количество детей	% от выборки
10 баллов – очень высокий уровень (9 фигур < 45 сек)	1	10 %
8-9 баллов – высокий уровень (7-8 фигур, 45-55 сек)	2	20 %
6-7 баллов – средний уровень (5-6 фигур, 55-65 сек)	4	40 %
4-5 баллов – средний уровень (3-4 фигуры, 65-75 сек)	1	10 %
2-3 балла – низкий уровень (1-2 фигуры, 75-85 сек)	1	10 %
0-1 балл – очень низкий уровень (0 фигур, ≥ 90 сек)	1	10 %

Данные таблицы показывают, что у половины детей (в сумме 5 человек, 50 %) зрительно-образная память находится на среднем уровне. Большинство из них узнавали 5-6 фигур за 55-65 секунд, иногда допуская единичные пропуски или путаницу с отвлекающими изображениями. Их выполнение задания отличалось относительно устойчивым темпом, хотя ближе к концу времени некоторые дети начинали торопиться, что приводило к ошибкам.

У трёх детей (30 %) показатели памяти были выше средних. Один ребёнок показал очень высокий уровень: он безошибочно узнал все девять фигур менее чем за 45 секунд, действовал уверенно, практически не возвращался взглядом к уже отмеченным изображениям. Двое детей с высоким уровнем узнавали 7-8 фигур за 45-55 секунд; в их протоколах отмечались единичные ошибки выбора отвлекающих стимулов, которые быстро исправлялись. Эти дети использовали продуманную стратегию:

сначала находили знакомые фигуры по контуру, затем проверяли себя, просматривая рисунок ещё раз.

У трёх детей (30 %) были выявлены выраженные трудности в выполнении задания. Один ребёнок набрал 4-5 баллов: он узнавал только 3-4 фигуры за 65-75 секунд, действовал медленно, часто колебался, иногда обращал внимание на отвлекающие изображения. Ещё один ребёнок показал низкий уровень (2-3 балла), узнав лишь 2 фигуры за более чем 75 секунд. Он нуждался в постоянном побуждении к работе, быстро терял интерес, несколько раз возвращался к уже отмеченным изображениям, не замечая этого. У одного ребёнка выявлен очень низкий уровень: за время более 90 секунд он не смог уверенно указать ни одной знакомой фигуры, называл изображения наугад, часто смотрел на взрослого в ожидании подсказки.

Качественный анализ показал, что дети с более высокими результатами чаще использовали целостное зрительное восприятие: они запоминали рисунок как «набор знакомых фигур», отмечали их по главным признакам (форма контура, сочетание двух фигур, наличие дополнительных линий). Дети со средними результатами опирались на отдельные элементы, но их стратегия была менее чёткой: они дольше искали нужные фигуры, отвлекались на похожие изображения, иногда проверяли себя повторным просмотром.

Дети с низким и очень низким уровнем испытывали трудности уже на этапе запоминания образцов: при обсуждении они с трудом вспоминали, что именно было нарисовано на первом листе, путали количество фигур, не могли выделить характерные признаки. При выполнении задания на узнавание их взгляд «скользил» по рисунку, выбор изображений носил случайный характер. Отмечалась высокая утомляемость: уже к середине задания дети начинали отвлекаться, спрашивать, когда оно закончится, просили повторить инструкцию.

В целом результаты по методике Р. С. Немова «Запомни рисунок» показывают, что у части детей зрительно-образная память находится на

достаточно хорошем уровне, однако у значительной доли обследованных она сформирована недостаточно: снижаются и объём узнаваемых образов, и скорость выполнения задания. Это свидетельствует о том, что при организации обучения необходимо активно опираться на наглядность, но одновременно целенаправленно развивать умение ребёнка запоминать и узнавать сложные зрительные образы, учить выделять в них опорные признаки и использовать простые стратегии запоминания.

По результатам наблюдения в ходе выполнения методик на запоминание можно выделить ряд типичных особенностей, характеризующих поведение и работоспособность детей с ДЦП в ситуации обследования памяти.

Прежде всего обращал на себя внимание замедленный темп работы у большинства детей. Даже при хорошей понимании инструкции им требовалось больше времени, чтобы настроиться на задание, сосредоточиться на материале и приступить к его воспроизведению. Паузы перед ответом были длиннее, чем у нормально развивающихся сверстников; дети нередко несколько раз повторяли вслух начало ряда или отдельные слова, прежде чем назвать весь объём, который смогли запомнить. При росте утомления темп ещё больше снижался, появлялись многочисленные «пустые» паузы, когда ребёнок явно пытался вспомнить, но не мог подобрать нужное слово или образ.

Характер ошибок также имел свои особенности. Наиболее частыми были пропуски и перестановки элементов: дети называли отдельные слова или фигуры, но нарушали их последовательность, «забывали» часть материала, иногда возвращались к уже названным элементам и повторяли их. Реже встречались замены: вместо нужного слова ребёнок произносил похожее по смыслу или звучанию, а среди геометрических фигур иногда указывал близкое по форме, но отсутствующее в исходном образце изображение. В ряде случаев наблюдались так называемые «прилипчивые» ошибки, когда одна и та же лишняя единица включалась ребёнком

практически во все попытки воспроизведения, несмотря на корректировку со стороны взрослого.

Заметной была потребность части детей в дополнительном повторении инструкции. Некоторые дети с первого раза не удерживали в памяти всю последовательность действий («послушай – запомни – повтори», «посмотри – запомни – найди»), просили пересказать задание ещё раз, уточняли, сколько слов или фигур нужно вспомнить, можно ли подглядывать и т.п. Даже после повторного объяснения отдельные дети продолжали выполнять задание упрощённым образом: ограничивались названием первых пришедших на ум слов, указывали случайные изображения на картинке. Это позволило сделать вывод о том, что трудности связаны не только с собственно памятью, но и с недостаточной произвольной регуляцией деятельности и слабым удержанием цели.

Использование собственных приёмов запоминания было выражено не у всех детей. Небольшая часть обследованных (те, кто показал высокий и устойчиво средний уровень по количественным показателям) спонтанно прибегала к довольно рациональным стратегиям: объединяла слова в пары по смыслу, повторяла их шёпотом в процессе предъявления, придумывала короткие истории, связывающие несколько слов, или «проговаривала» про себя, какие фигуры нужно искать на втором листе. В заданиях с геометрическими изображениями такие дети ориентировались на форму и комбинацию элементов («круг в квадрате», «две дуги», «звёздочка»), что облегчало им узнавание.

У основной же части детей приёмы запоминания носили примитивный и неустойчивый характер. Они ограничивались многократным повторением ряда вслух без осмысления, случайно «цеплялись» за отдельные слова или фигуры, не пытаясь выстроить между ними связи. При устной беседе многие дети не могли объяснить, как именно запоминали материал, чаще всего отвечали «просто запомнил», «старался вспомнить», что свидетельствует о низком уровне осознания собственных стратегий. В отдельных случаях

ребенок начинал использовать предложенный взрослым приём (например, объединение слов по смыслу), но уже при переходе к следующему заданию возвращался к прежнему, менее эффективному способу.

Отдельно следует отметить влияние утомляемости и эмоционального состояния на качество выполнения заданий. В начале диагностики большинство детей проявляли интерес, соглашались выполнять задания, некоторые даже реагировали с азартом. Однако спустя 15-20 минут у части детей появлялись признаки усталости: они начинали ерзать на стуле, отвлекаться на посторонние предметы, задавать вопросы, не относящиеся к заданию, жаловаться на усталость рук или желание отдохнуть. При этом количество ошибок возрастало, а объём воспроизводимого материала снижался по сравнению с первыми попытками. В ситуации неудачи отдельные дети быстро теряли уверенность в себе, могли отказываться продолжать задание или говорить «я всё равно не запомню».

В сумме наблюдательные данные позволяют сделать вывод о том, что трудности памяти у детей с ДЦП в данной выборке сочетаются с замедленным темпом деятельности, неустойчивым вниманием, выраженной утомляемостью и недостаточной сформированностью произвольной регуляции. При этом часть детей обладает потенциально более высокими возможностями, которые проявляются при создании щадящих условий, замедленном темпе предъявления, эмоциональной поддержке и обучении простым приёмам запоминания. Эти выводы подтверждают необходимость не только тренировки памяти как таковой, но и целенаправленного формирования у детей навыков организации собственной деятельности, использования осмысленных стратегий запоминания и контроля за выполнением задания.

Выводы по второй главе

Проведённый констатирующий эксперимент с участием 10 младших школьников с детским церебральным параличом позволил получить целостную картину состояния памяти в условиях реального учебного процесса.

Анализ документации, беседы с педагогами и включённое наблюдение показали, что у большинства детей отмечаются трудности удержания и воспроизведения словесной и наглядной информации, выраженная утомляемость, замедленный темп деятельности и необходимость в дополнительной организации со стороны взрослого. Эти данные подтвердили целесообразность использования комбинированного психодиагностического подхода, включающего методики на слухоречевую и зрительно-образную память и качественное наблюдение за процессом выполнения заданий.

Результаты применения методики «Запоминание 10 слов» показали преобладание среднего и уровня ниже среднего развития слухоречевой памяти при наличии небольшой группы детей с высокими показателями и части детей с выраженными затруднениями. Для значительной части выборки характерны сниженный объём и устойчивость запоминания словесного материала, необходимость большего количества повторений, зигзагообразный или маловыраженный рост кривой запоминания, частые пропуски, перестановки и замены слов.

По методике «Запомни рисунок» у половины детей выявлен средний уровень зрительно-образной памяти, у части – высокие показатели, однако у заметного числа детей зафиксированы сокращённый объём узнаваемых образов и замедленный темп выполнения задания.

Качественный анализ протоколов показал недостаточную сформированность рациональных приёмов запоминания, преобладание механического воспроизведения, выраженную зависимость результатов от утомляемости, эмоционального состояния и внешней организации

деятельности. В совокупности это позволило охарактеризовать память детей младшего школьного возраста с ДЦП как функционально несформированную, требующую целенаправленной коррекционно-развивающей работы с учётом индивидуальных возможностей и ограничений.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ОЦЕНКА ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Описание программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы

Разработка программы коррекционно-развивающей работы опиралась на ряд теоретических и практических концепций, представленных в отечественной специальной психологии и педагогике. При определении направлений работы были изучены труды исследователей, занимавшихся смежными вопросами развития высших психических функций у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, организации коррекционного процесса и применения двигательных методов в работе с детьми с ДЦП.

Значительное место среди используемых источников занимают работы А.Р. Лурии [46], методика которого легла в основу диагностики и одновременно позволила сформулировать представление о механизмах слухоречевой памяти, нарушаемых при органическом поражении мозга. Теоретические позиции, изложенные в работах Р.С. Немова [50], дали возможность рассматривать память как многоуровневый познавательный процесс, развитие которого возможно при системном воздействии на его отдельные звенья.

Вопросы специфики развития памяти у детей с ДЦП рассматриваются в материалах К.С. Долгановой [21] и И.Б. Козиной [21], подчёркивающих необходимость учёта двигательного и соматического статуса ребёнка при организации мнемических упражнений и указывающих на тесную связь между состоянием моторики и продуктивностью запоминания. Работы Т.Н. Симоновой [61], в которых обобщены аналитические подходы к изучению ведущего нарушения при ДЦП, позволили точнее представить структуру дефекта и выстроить иерархию коррекционных задач.

Вопросы нейропсихологической коррекции, реализуемой в том числе через двигательные упражнения, отражены в исследованиях И.С. Константиновой [38], рассматривающей принципы нейропсихологической коррекции применительно к музыкально-двигательным формам работы с детьми с ОВЗ. Схожую направленность имеют материалы Г.И. Анисимовой [5] и Н.В. Турбиной [5], изучавших возможности музыкально-педагогических методов для развития речи и моторики у детей с ОВЗ. Кинезиологический подход как метод воздействия на когнитивные процессы через движение обоснован в работах Н.В. Чигридовой [75], С.Ю. Кругловой [75], Н.В. Зинченко [75], а также Ю.А. Витмана [14] и Н.А. Бондаренко [14], исследовавших педагогические условия развития пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития в ходе кинезиологических упражнений.

Особенности двигательной сферы детей с ДЦП, которые необходимо принимать во внимание при планировании нагрузки и подборе упражнений, описаны в публикациях А.Р. Головиной [18] и А.Б. Родионовой [18], А.И. Дмитриевой [20], Л.В. Толстик [70]. Данные этих авторов учитывались при отборе форм двигательных заданий: программа не предполагает интенсивных координационных упражнений, требующих высокой степени произвольного контроля движений, а ориентирована на мягкое включение двигательного компонента в познавательные задачи.

Важную роль при разработке программы сыграли данные Л.А. Рожковой [57], А.В. Голубчиковой [57] и С.Б. Лазуренко [57] об особенностях функционального состояния центральной нервной системы как нейробиологической основы когнитивных нарушений у детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Опора на эти материалы позволила выстроить программу с учётом быстрой истощаемости нервной системы, характерной для детей с ДЦП, и предусмотреть регулярную смену видов деятельности, паузы для восстановления и снижение темпа работы при признаках утомления.

Вопросы сенсорного и перцептивного развития детей с двигательной церебральной патологией, затронутые в работах Г.В. Парамоновой [52] и Е.А. Полосухиной [52], послужили основанием для включения в программу заданий на развитие зрительно-пространственной памяти с опорой на тактильные и кинестетические ощущения.

Наконец, при обосновании реабилитационного потенциала двигательных форм работы привлекались материалы Е.А. Лариной [43], Я.С. Галант [43] и П.Р. Дорожуковой [43], рассматривавших иппотерапию как комплексный метод коррекционно-развивающей работы с детьми с ДЦП и подчёркивавших значение ритмически организованного движения для стабилизации психических процессов.

Таким образом, программа строилась не на одной теоретической базе, а на совокупности подходов, каждый из которых вносил конкретный вклад в понимание механизмов нарушений памяти при ДЦП и возможностей их коррекции через организованную двигательную деятельность.

Цель программы – развитие слухоречевой и зрительно-образной памяти у детей младшего школьного возраста с ДЦП посредством включения двигательного компонента в мнемические упражнения.

Задачи программы:

1. Увеличение объёма и устойчивости слухоречевой памяти.
2. Развитие зрительно-образной памяти, повышение точности и скорости узнавания зрительных образов.
3. Формирование у детей осмысленных приёмов запоминания: группировки, ассоциирования, опорных образов.
4. Снижение негативного влияния утомляемости на продуктивность мнемической деятельности за счёт чередования нагрузок и двигательных пауз.
5. Развитие произвольной регуляции деятельности в процессе запоминания.

Принципы построения программы:

Программа реализовывалась с опорой на принцип доступности и постепенного усложнения: задания на первых занятиях были минимально нагрузочными по объёму материала и двигательному компоненту, в дальнейшем требования последовательно повышались. Принцип наглядности обеспечивался широким использованием зрительных опор – карточек, схем, предметных изображений. Принцип активности предполагал включение ребёнка в процесс запоминания не как пассивного слушателя, а как деятельного участника: дети передвигались по комнате, выкладывали карточки, показывали слова жестами. Принцип охранительного педагогического режима реализовывался через строгий контроль продолжительности нагрузки, обязательные паузы и эмоциональную поддержку ребёнка в ситуации затруднения.

Структура и содержание программы.

Программа рассчитана на 8 недель, занятия проводились три раза в неделю, продолжительность одного занятия составляла 25-30 минут. Всего было проведено 24 занятия. Каждое занятие включало три части: вводную (3-5 минут), основную (15-18 минут) и завершающую (5-7 минут).

Вводная часть включала короткую разминку: простые двигательные упражнения (хлопки по коленям, попеременные движения руками, лёгкое потряхивание кистями), которые служили переключением внимания с предыдущего вида деятельности, а также краткое обозначение темы занятия.

В основной части чередовались блоки мнемических и двигательно-мнемических упражнений. Двигательный компонент вводился в задания на запоминание различными способами: ребёнок прохлопывал ритм слова, прошагивал по числу слогов, показывал слова движением или мимикой, перекладывал предметы при назывании каждого слова, выкладывал карточки-образы в определённом порядке, соответствующем услышанному ряду, и т.д. При работе с зрительным материалом дети запоминали расположение фигур на листе и затем воспроизводили его, раскладывая карточки на столе; в отдельных упражнениях ребёнок должен был пройти по

«маршруту» из фигур, выложенных на полу, а потом воспроизвести порядок по памяти.

Завершающая часть занятия была посвящена рефлексии: ребёнку предлагалось вспомнить, что он делал сегодня, назвать то, что запомнил лучше всего, и то, что далось с трудом. Педагог кратко оценивал работу ребёнка, указывал на успехи и предлагал «стратегию на следующий раз».

По тематическому содержанию программа была разделена на четыре блока.

Первый блок (занятия 1-6) – знакомство с приёмами запоминания. Детей обучали простейшим способам группировки слов по смыслу, связывания слов в пары, придумывания коротких историй из нескольких слов. Двигательный компонент: хлопковые ритмы, простые движения рук при назывании слов.

Второй блок (занятия 7-12) – развитие слухоречевой памяти с двигательной поддержкой. Объём предъявляемого материала постепенно нарастал. Вводились упражнения с маршрутизацией («слово – шаг»), движения в паре с педагогом при совместном запоминании ряда слов.

Третий блок (занятия 13-18) – развитие зрительно-образной памяти. Упражнения с карточками, выкладывание изображений в нужном порядке, воспроизведение «маршрутов» из фигур. Постепенно увеличивалось количество запоминаемых образов и время отсрочки.

Четвёртый блок (занятия 19-24) – закрепление и интеграция. Задания включали одновременную опору на слуховую и зрительную память; вводились короткие игровые ситуации, в которых ребёнок выступал в роли «проводника» или «учителя», объясняя другому ребёнку или педагогу, как он запоминал материал.

3.2. Внедрение программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы

Реализация программы осуществлялась на базе той же образовательной организации, где проводился констатирующий эксперимент. В работе участвовали те же 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом «детский церебральный паралич», что и на этапе первичной диагностики.

Перед началом работы было проведено родительское собрание, на котором родителям сообщили о целях и форме предстоящих занятий, а также разъяснили, что занятия будут проводиться дополнительно к основному учебному расписанию и не будут создавать избыточной нагрузки. Большинство родителей отнеслись к участию детей в программе положительно, несколько семей выразили интерес к тому, какие приёмы запоминания используются на занятиях, чтобы применять их дома.

Занятия проводились в отдельном кабинете, оборудованном достаточным пространством для выполнения двигательных упражнений. На полу был застелен мягкий ковёр; стол и стулья располагались так, чтобы ребёнок мог при необходимости быстро встать и выполнить упражнение, не перемещаясь в другое место. Использовался следующий дидактический материал: карточки с изображениями предметов и геометрических фигур, наборы карточек с напечатанными словами для работы с читающими детьми, верёвочные «маршруты» на полу, мячи небольшого размера для передачи в ходе называния слов в паре.

Каждый ребёнок посещал занятия индивидуально или в малых подгруппах по два человека. Подгрупповой формат применялся во втором и четвёртом блоках, где часть упражнений предполагала взаимодействие детей; индивидуальный формат использовался в блоках, требующих точной фиксации результатов каждого ребёнка и индивидуальной настройки темпа работы.

Общая посещаемость программы составила 96 %: один ребёнок пропустил два занятия по состоянию здоровья, остальные посетили все 24 занятия. В случае пропусков материал пропущенного занятия частично включался в следующее, не нарушая логики блока.

На протяжении всей программы велось наблюдение за поведением детей в ходе занятий. Уже к концу первого блока у большинства детей отмечалась более выраженная готовность к работе: они приходили на занятие без отказов, реже просили перерыв в начале, задавали вопросы по содержанию предстоящего задания. Ко второму блоку часть детей начала самостоятельно, без напоминания педагога, использовать освоенные приёмы запоминания – в частности, объединение слов в пары или проговаривание ряда шёпотом.

Наибольшие затруднения на этапе внедрения были связаны с двумя обстоятельствами. Во-первых, у нескольких детей с выраженными двигательными нарушениями потребовалась адаптация упражнений: вместо шагов по «маршруту» они хлопали по карточкам рукой, а передача мяча заменялась указанием на карточку. Двигательный компонент при этом сохранялся, но приводился в соответствие с реальными возможностями ребёнка. Во-вторых, на третьей-четвёртой неделе у двоих детей с низким уровнем памяти наблюдалось снижение мотивации: они выражали сомнения в своих возможностях, иногда отказывались начинать задание. В этих случаях педагог снижал объём материала до достижимого для ребёнка уровня, акцентировал внимание на частичных успехах и предлагал выбор между несколькими вариантами задания, что возвращало ребёнку ощущение контроля над ситуацией. К пятой неделе оба ребёнка вернулись к стабильному участию в занятиях.

Взаимодействие с педагогами класса строилось через краткие еженедельные консультации: специалист, проводивший занятия, информировал учителей о том, какие приёмы запоминания осваивают дети, чтобы педагоги могли напоминать об их использовании на уроках. Часть

учителей отметила, что отдельные дети стали чаще использовать опорные карточки и тихое проговаривание при выполнении заданий на запоминание в классе.

3.3. Оценка эффективности программы по развитию памяти у детей с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы

По завершении коррекционно-развивающей программы была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе: методики А.Р. Лурии «Запоминание 10 слов» и методики Р.С. Немова «Запомни рисунок». Процедура и условия проведения диагностики остались неизменными, что обеспечивало возможность корректного сравнения результатов.

Результаты повторного обследования по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни развития слухоречевой памяти (методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии) у детей с ДЦП на контрольном этапе (n = 10)

Уровень слухоречевой памяти	Количество детей	% от выборки
Высокий (4 балла)	3	30 %
Средний (3 балла)	5	50 %
Ниже среднего (2 балла)	2	20 %
Низкий (1 балл)	0	0 %

Высокий уровень слухоречевой памяти по итогам контрольной диагностики был зафиксирован у трёх детей (30 %), тогда как на констатирующем этапе к этой группе относился лишь один ребёнок (10 %). Двое детей, прежде показывавших средний уровень, перешли в группу с высоким: к третьему предъявлению они воспроизводили 8-9 слов, к пятому – 9-10, при отсроченном воспроизведении – 7-8 слов. В их протоколах фиксировалось более активное использование приёмов группировки и

ассоциирования, освоенных в ходе программы: дети объединяли слова по смыслу, проговаривали их шёпотом в процессе предъявления.

Средний уровень был зафиксирован у пяти детей (50 %), что на 10 % больше по сравнению с констатирующим этапом (40 %). При этом внутри этой группы произошли заметные качественные изменения: если прежде дети, показывавшие средний результат, воспроизводили 6-7 слов лишь к пятому предъявлению, то теперь часть из них достигала того же объёма уже к третьему. Показатели отсроченного воспроизведения в этой группе также улучшились: среднее значение поднялось с 5-6 слов до 6-7.

Уровень ниже среднего сохранился у двоих детей (20 %), хотя на констатирующем этапе к данной группе относились три ребёнка (30 %). Один из детей, ранее демонстрировавший уровень ниже среднего, перешёл в группу среднего уровня. У двоих, оставшихся в этой группе, тем не менее зафиксирована положительная динамика: количество воспроизводимых слов к пятому предъявлению увеличилось с 3-4 до 4-5, зигзагообразный ход кривой запоминания стал менее выраженным.

Низкий уровень на контрольном этапе не был зафиксирован ни у одного ребёнка (0 % против 20 % на констатирующем этапе). Оба ребёнка, ранее относившихся к данной группе, продемонстрировали прирост результатов: один достиг уровня ниже среднего, другой приблизился к нижней границе среднего уровня. В их протоколах отмечалось значительное сокращение числа посторонних слов-замен, более длительное удержание инструкции без повторных напоминаний.

Результаты повторного обследования по методике Р.С. Немова «Запомни рисунок» представлены в таблице 4.

Таблица 4. Уровни развития зрительно-образной памяти (методика Р.С. Немова «Запомни рисунок») у детей с ДЦП на контрольном этапе (n = 10)

Баллы и уровень по методике	Количество детей	% от выборки
10 баллов – очень высокий уровень	2	20 %
8-9 баллов – высокий уровень	3	30 %
6-7 баллов – средний уровень	3	30 %
4-5 баллов – средний уровень (нижняя граница)	2	20 %
2-3 балла – низкий уровень	0	0 %
0-1 балл – очень низкий уровень	0	0 %

На контрольном этапе очень высокий уровень зрительно-образной памяти показали двое детей (20 % против 10 % на констатирующем этапе). Ребёнок, прежде демонстрировавший высокий уровень, улучшил показатель времени выполнения, перейдя в группу очень высокого уровня: он безошибочно опознал все девять фигур менее чем за 40 секунд. В его протоколе обращала на себя внимание выраженная систематичность поиска: ребёнок методично просматривал лист слева направо, уверенно указывая знакомые фигуры.

Высокий уровень зафиксирован у трёх детей (30 % против 20 % ранее). Один из детей, прежде находившийся на среднем уровне, перешёл в эту группу. Он узнавал 7-8 фигур за 48-52 секунды, при этом значительно сократилось число обращений к уже отмеченным изображениям.

Средний уровень сохранился у трёх детей (30 % против 40 % на констатирующем этапе). Количество правильно опознанных фигур у детей этой группы, как правило, увеличилось на одну-две позиции, а время выполнения задания несколько сократилось. Характерно, что дети реже отвлекались на отвлекающие стимулы: если прежде часть из них останавливалась на похожих, но неправильных фигурах, то при повторном обследовании они чаще сразу отклоняли ложные варианты.

Нижняя граница среднего уровня (4-5 баллов) была зафиксирована у двоих детей (20 % против 10 % ранее). Один ребёнок из этой пары

переместился сюда из группы с низким уровнем, что само по себе свидетельствует о положительной динамике. Оба ребёнка демонстрировали более устойчивое внимание по сравнению с первичной диагностикой и реже просили педагога о помощи.

Низкий и очень низкий уровни на контрольном этапе не были выявлены ни у одного из десяти детей (0 % против суммарно 20 % на констатирующем этапе). Ребёнок, прежде показавший очень низкий уровень, к контрольному обследованию смог уверенно опознать 3-4 фигуры, что соответствует нижней границе среднего уровня. Ребёнок с прежде низким уровнем перешёл в группу среднего уровня, узнав 5 фигур за 63 секунды.

Сравнение данных двух диагностических срезов показывает, что по обоим методикам наблюдается отчётливая положительная динамика. Результаты по методике А.Р. Лурии представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнение результатов двух диагностических срезов по методике А.Р. Лурии

Уровень слухоречевой памяти	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Изменение, п.п.
Высокий	10	30	+20
Средний	40	50	+10
Ниже среднего	30	20	-10
Низкий	20	0	-20

Как видно из таблицы 5, доля детей с высоким уровнем слухоречевой памяти выросла с 10 % до 30 %, а доля детей со средним уровнем увеличилась с 40 % до 50 %. Одновременно произошло сокращение числа детей с более низкими показателями: группа с уровнем ниже среднего уменьшилась с 30 % до 20 %, а низкий уровень на контрольном этапе не был зафиксирован вовсе. Эти данные свидетельствуют об улучшении показателей слухоречевой памяти у большинства участников исследования.

Аналогичная положительная динамика выявлена и по методике Р.С. Немова, направленной на диагностику зрительно-образной памяти. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнение результатов двух диагностических срезов по методике
Р.С. Немова

Уровень зрительно-образной памяти	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Изменение, п.п.
Высокий и очень высокий	30	50	+20
Средний, выше среднего	50	50	0
Низкий и очень низкий	20	0	-20

Согласно данным таблицы 6, суммарная доля детей с высоким и очень высоким уровнем зрительно-образной памяти увеличилась с 30 % до 50 %. При этом на контрольном этапе полностью отсутствовали дети с низким и очень низким уровнями, тогда как на констатирующем этапе они составляли 20 % выборки. Это позволяет сделать вывод о положительном влиянии проведённой программы на развитие зрительно-образной памяти у детей с ДЦП.

Наряду с количественными показателями были зафиксированы и существенные качественные изменения. Дети стали чаще использовать осмысленные стратегии запоминания, реже прибегая к механическому повторению. Педагоги отмечали сокращение числа запросов на повторение инструкции, более длительное удержание задания и меньшую зависимость результатов от сиюминутного состояния ребёнка. Признаки утомляемости в ходе диагностики стали проявляться позднее, а их влияние на продуктивность воспроизведения оказалось менее выраженным по сравнению с первичным обследованием.

Вместе с тем необходимо учитывать, что у двоих детей с исходно низкими показателями прирост результатов оказался менее выраженным, чем у остальных участников. Вероятно, это связано с выраженностью неврологической симптоматики и, как следствие, более медленным темпом усвоения новых стратегий. Данное обстоятельство указывает на то, что восьминедельная программа, несмотря на её общую эффективность, для части детей нуждается в продолжении либо в дополнении более интенсивным индивидуальным сопровождением.

В целом полученные данные подтверждают, что включение двигательного компонента в работу по развитию памяти у детей с ДЦП является оправданным и результативным. Организованное двигательное действие выступает для ребёнка не просто сопровождением мнемической деятельности, но и способом её структурирования: через телесное действие ребёнок получает дополнительный канал кодирования информации, а ритмически организованное движение способствует удержанию внимания и снижению влияния утомляемости на процесс запоминания. Полученные результаты могут служить основанием для рекомендации данной программы к использованию в практике коррекционно-педагогической работы с детьми с ДЦП в условиях специальных и инклюзивных образовательных организаций.

Выводы по третьей главе

В третьей главе была разработана, реализована и апробирована программа по развитию памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом с использованием двигательной системы. При её построении учитывались данные отечественных исследований в области специальной психологии, коррекционной педагогики, нейропсихологии и педагогических подходов к использованию двигательной активности в развитии познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная программа была направлена на развитие слухоречевой и зрительно-образной памяти, формирование у детей более осмысленных и продуктивных приёмов запоминания, повышение устойчивости мнемической деятельности и снижение отрицательного влияния утомляемости на результаты выполнения заданий. Содержание программы строилось на сочетании, собственно, мнемических упражнений с двигательным сопровождением, адаптированным к возможностям детей с ДЦП. Это позволило включить движение не как внешнее дополнение, а как функциональный элемент организации процесса запоминания и воспроизведения.

В ходе внедрения программы было установлено, что систематические занятия с использованием двигательных опор положительно влияют на включённость детей в деятельность, повышают их заинтересованность, облегчают удержание инструкции и способствуют постепенному освоению доступных мнемических стратегий. Несмотря на необходимость адаптации части упражнений под индивидуальные двигательные возможности детей, программа показала свою реализуемость в условиях образовательной организации и была воспринята детьми в целом положительно.

Контрольная диагностика показала наличие положительной динамики по обоим использованным методикам. По методике А.Р. Лурии было зафиксировано увеличение доли детей с высоким и средним уровнем

слухоречевой памяти, а также полное исчезновение группы с низким уровнем. По методике Р.С. Немова выросла доля детей с высоким и очень высоким уровнем зрительно-образной памяти, при этом низкие и очень низкие показатели на контрольном этапе не были выявлены. Это свидетельствует о том, что реализованная программа оказала положительное влияние как на словесное, так и на зрительное запоминание.

Наряду с количественными изменениями были выявлены и важные качественные сдвиги. Дети стали чаще использовать более осмысленные способы запоминания, лучше удерживали цель задания, реже нуждались в повторении инструкции, дольше сохраняли работоспособность и проявляли большую уверенность в собственных возможностях. В процессе выполнения заданий снизилось количество случайных ошибок, уменьшилась выраженность хаотичности воспроизведения, а зависимость результатов от ситуативной растерянности и быстрой истощаемости стала менее заметной.

Вместе с тем результаты показали, что выраженность положительной динамики была неодинаковой у разных детей. У части участников, особенно при исходно низких показателях и более выраженных двигательных и неврологических нарушениях, улучшения носили более умеренный характер. Это указывает на необходимость более длительной и индивидуализированной коррекционно-развивающей работы для детей с наиболее выраженными трудностями.

Таким образом, результаты третьей главы позволяют сделать вывод о том, что включение двигательного компонента в программу развития памяти у детей младшего школьного возраста с ДЦП является обоснованным и эффективным. Организованное движение способствует не только физической активизации ребёнка, но и выступает средством структурирования мнемической деятельности, повышения устойчивости внимания и формирования более продуктивных способов запоминания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено изучению особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и разработке программы её развития с использованием двигательной системы. В условиях школьного обучения это приобретает особую значимость, поскольку успешность усвоения учебного материала напрямую зависит от уровня развития слухоречевой и зрительно-образной памяти, способности ребёнка удерживать инструкцию, использовать приёмы осмысленного запоминания и воспроизводить материал в нужный момент.

В ходе теоретического анализа было установлено, что память представляет собой сложный психический процесс, включающий запоминание, сохранение, воспроизведение и узнавание, а её развитие в онтогенезе тесно связано с речью, мышлением, вниманием, эмоционально-волевой сферой и характером деятельности ребёнка. Было показано, что двигательная система также имеет многоуровневую организацию и выполняет не только функцию перемещения и удержания позы, но и выступает важным условием познавательного развития. Анализ психолого-педагогической и нейрофизиологической литературы позволил сделать вывод о тесной взаимосвязи двигательной и когнитивной сфер у детей с ДЦП. Ограниченность двигательного опыта, нарушения мышечного тонуса, координации, пространственной ориентировки и повышенная утомляемость создают неблагоприятные условия для полноценного формирования памяти, особенно её произвольных и опосредствованных форм.

На этапе эмпирического исследования были изучены особенности памяти у 10 детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. Констатирующий эксперимент показал, что для значительной части обследованных характерны сниженный объём и недостаточная устойчивость слухоречевой памяти, замедленный темп запоминания и воспроизведения словесного материала, слабая сформированность осмысленных приёмов запоминания, а также выраженная зависимость

результатов от уровня утомляемости, эмоционального состояния и внешней помощи взрослого. Исследование зрительно-образной памяти также выявило неоднородность результатов: у части детей она находилась на среднем и высоком уровне, однако у заметной доли испытуемых наблюдались трудности узнавания и удержания зрительных образов, замедленность работы, склонность к ошибкам по типу смещения и пропусков. Наблюдение за процессом выполнения заданий позволило установить, что большинство детей преимущественно опираются на механическое повторение и лишь в единичных случаях спонтанно используют рациональные стратегии группировки, ассоциирования и смысловой организации материала.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что память младших школьников с ДЦП характеризуется сниженным объёмом, недостаточной устойчивостью, замедленным темпом запоминания и воспроизведения, недостаточной сформированностью произвольных и осмысленных приёмов мнемической деятельности, а также выраженной зависимостью от состояния внимания, утомляемости и внешней организации деятельности взрослым. Вместе с тем результаты исследования показали, что данные особенности не являются неизменными и могут частично компенсироваться в специально организованных условиях коррекционно-развивающей работы.

На основе теоретического анализа и данных констатирующего эксперимента была разработана программа по развитию памяти у детей с ДЦП с использованием двигательной системы. Программа была ориентирована на развитие слухоречевой и зрительно-образной памяти, формирование осмысленных приёмов запоминания, снижение влияния утомляемости на мнемическую деятельность и развитие произвольной регуляции. Её содержание строилось на сочетании мнемических упражнений с доступными двигательными действиями: ритмизацией, хлопками, шагами по маршруту, переключиванием карточек, двигательнo-пространственным сопровождением зрительных и словесных стимулов. Программа

реализовывалась в течение восьми недель и включала 24 занятия, организованные с учётом принципов доступности, постепенности, наглядности, активности и охранительного педагогического режима.

Контрольный этап исследования показал положительную динамику по обоим диагностическим методикам. По методике А.Р. Лурии увеличилась доля детей с высоким и средним уровнем слухоречевой памяти, полностью исчезла группа с низким уровнем, улучшились показатели непосредственного и отсроченного воспроизведения, снизилось количество замен, пропусков и нарушений инструкции. По методике Р.С. Немова также было зафиксировано увеличение доли детей с высоким и очень высоким уровнем зрительно-образной памяти, при этом на контрольном этапе отсутствовали дети с низкими результатами. Качественный анализ подтвердил, что дети стали чаще использовать более продуктивные способы запоминания, лучше удерживали задачу, реже нуждались в повторении инструкции и дольше сохраняли работоспособность в ходе обследования. Это позволяет говорить об эффективности разработанной программы и о целесообразности включения двигательного компонента в коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие памяти у детей с ДЦП.

Таким образом, цель исследования была достигнута: особенности памяти младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата были выявлены и описаны, а также разработана, реализована и апробирована программа её развития с использованием двигательной системы. Поставленные задачи решены в полном объёме. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении представлений о взаимосвязи двигательной и мнемической сфер у детей с ДЦП и в обосновании использования двигательной активности как средства повышения продуктивности запоминания. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной программы в деятельности педагогов-психологов, учителей-дефектологов, логопедов и учителей начальных классов,

работающих с детьми данной категории в специальных и инклюзивных образовательных организациях.

Вместе с тем следует отметить, что исследование имеет определённые ограничения. Небольшой объём выборки не позволяет распространять выводы на всю совокупность детей с детским церебральным параличом без дополнительной проверки. Кроме того, степень выраженности двигательных нарушений, особенности речевого и интеллектуального развития, а также индивидуальный темп усвоения новых способов деятельности могут по-разному влиять на результативность коррекционной программы. В связи с этим перспективы дальнейшей работы могут быть связаны с расширением выборки, дифференциацией программы с учётом клинической формы ДЦП и уровня двигательных ограничений, а также с более длительным наблюдением за устойчивостью полученных результатов.

В целом проведённое исследование позволяет заключить, что включение двигательной системы в работу по развитию памяти у детей младшего школьного возраста с ДЦП является научно обоснованным и практически результативным направлением коррекционно-педагогической деятельности. Организованное движение может выступать не только средством физической активизации ребёнка, но и важным инструментом структурирования мнемической деятельности, повышения включённости, снижения утомляемости и формирования более продуктивных способов запоминания. Это делает данный подход перспективным для дальнейшего использования и развития в практике сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абкович, А.Я. К вопросу об оценке сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.Я. Абкович // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 37-48.
2. Абкович, А.Я. Система школьного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на современном этапе / А.Я. Абкович // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 54-59.
3. Абкович, А.Я. Современные представления о детях с нарушениями опорно-двигательного аппарата (к юбилею И.Ю. Левченко) / А.Я. Абкович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 7. – С. 73-75.
4. Абрамушкина, А.А. Балансборд «Доска Бильгоу» и комплект «Успех Макси» для мозжечковой стимуляции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Абрамушкина // Логопед в детском саду. – 2024. – № 2. – С. 71-74.
5. Анисимова, Г.И. Развитие речи и моторики у обучающихся с ОВЗ на основе музыкально-педагогической концепции К. Орфа / Г.И. Анисимова, Н.В. Турбина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 2. – С. 80-87.
6. Ахметзянова, А.И. Структурно-функциональная модель процесса прогнозирования в дошкольном возрасте при дефицитарном дизонтогенезе / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Дефектология. – 2021. – № 5. – С. 13-21.
7. Бахтина, С. В. Особенности детей с детским церебральным параличом / С. В. Бахтина, О. В. Антонова, А. В. Розина // Наукосфера. – 2022. – № 10-1. – С. 111-114.
8. Бегун, П. И. Биомеханика опорно-двигательного аппарата человека / П. И. Бегун, А. В. Самсонова ; Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург : Кинетика, 2020. – 179 с.

9. Биктимирова, А. Р. Память и ее виды / А. Р. Биктимирова, С. В. Брысина, Н. Д. Усольцев // Конструктивизм в психологии и педагогике : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2021. – С. 13-15.
10. Богданова, О.В. Анализ потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в ассистивных технологиях / О.В. Богданова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 2. – С. 34-40.
11. Боднар, А. М. Психология памяти : учебник для вузов / А. М. Боднар ; под научной редакцией А. П. Касатова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 91 с.
12. Бояринова, Л.М. Развитие графомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Бояринова // Логопед в детском саду. – 2024. – № 2. – С. 63-70.
13. Виталина, О.С. Метод мозжечковой стимуляции в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста / О.С. Виталина // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 1. – С. 31-33.
14. Витман, Ю.А. Педагогические условия развития пространственной ориентировки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в ходе кинезиологических упражнений / Ю.А. Витман, Н.А. Бондаренко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2024. – № 2. – С. 75-80.
15. Воронцова, А.С. Развитие физических качеств у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью / А.С. Воронцова // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 4. – С. 50-52.
16. Газиева, Я. З. Формирование и развитие памяти в онтогенезе / Я. З. Газиева, М. З. Газиева // Шаг в науку : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов. – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет, 2020. – С. 293-296.

17. Гаранская, А. Д. Особенности психического развития детей с детским церебральным параличом / А. Д. Гаранская // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях, Новосибирск. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 226-227.

18. Головина, А. Р. Двигательные особенности детей с ДЦП / А. Р. Головина, А. Б. Родионова // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции КГУ им. К.Э. Циолковского. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского», 2022. – С. 236-243.

19. Гусейнова, А.А. Современные подходы к реализации предметной области «Технология» в условиях инклюзивного образования / А.А. Гусейнова, Е.А. Салтыкова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2024. – № 1. – С. 12-21.

20. Дмитриева, А. И. Анализ двигательных возможностей детей с детским церебральным параличом / А. И. Дмитриева // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта», 2021. – С. 7-10.

21. Долганова, К. С. Развитие памяти у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом / К. С. Долганова, И. Б. Козина // Молодой исследователь: от идеи к проекту : Материалы IV студенческой научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2020. – С. 178-180.

22. Донцов, Д. А. Психология познавательных процессов : учебное пособие для вузов / Д. А. Донцов, Е. А. Орлова, Л. В. Сенкевич ; под научной редакцией Д. А. Донцова, Е. А. Орловой. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 166 с.

23. Дробинская, А. О. Анатомия и физиология человека : учебник для среднего профессионального образования / А. О. Дробинская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 421 с.

24. Другова, Л.В. Развитие мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста как средство развития речи / Л.В. Другова, М.А. Мамонтова // Логопед в детском саду. – 2021. – № 3. – С. 51-59.

25. Дуда, Н.Г. Применение нейропсихологических приемов в коррекции тяжелых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста / Н.Г. Дуда // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 44-47.

26. Евдокимова, М.В. Эффективная практика сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном детском саду / М.В. Евдокимова, В.В. Ушанова // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 7. – С. 48-49.

27. Егорова, З.Р. Нейропсихологическое исследование дошкольников с разным уровнем эмоционального интеллекта, имеющих нарушения речи / З.Р. Егорова, Л.В. Артищева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2024. – № 1. – С. 60-77.

28. Животова, И.Ю. Развитие мелкой моторики через творчество у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И.Ю. Животова // Логопед в детском саду. – 2024. – № 2. – С. 14-18.

29. Закрепина, А.В. Особые образовательные потребности детей с интеллектуальными нарушениями: понятие, функциональная роль и содержание / А.В. Закрепина, Е.А. Стребелева, Т.Ю. Бутусова // Дефектология. – 2023. – № 6. – С. 14-27.

30. Заочинский, М. С. Память человека как познавательный процесс психики / М. С. Заочинский // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 38. – С. 1207-1211.

31. Иванова, А. С. Феномены человеческой памяти: психологические особенности и методы тренировки / А. С. Иванова // Специалисты АПК нового поколения : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции года. – Саратов: ООО «ЦеСАин», 2018. – С. 218-220.

32. Исраилова, Х. З. Память как познавательный психический процесс / Х. З. Исраилова, Д. А. Шатаева, Р. М. Эхаева // Учитель создает нацию : Сборник материалов III международной научно-практической конференции. – Грозный: ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2018. – С. 472-477.

33. Казанаква, Т. С. Особенности развития детей с дцп / Т. С. Казанаква // Вестник педагогического опыта. – 2018. – № 41. – С. 138-143.

34. Канашина, Е.Д. Игры для развития межполушарного взаимодействия в логопедической практике / Е.Д. Канашина // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 4. – С. 48-49.

35. Капилевич, Л. В. Физиология человека. Спорт : учебник для вузов / Л. В. Капилевич. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 159 с.

36. Кириллова, Ю.А. Здоровьесберегающие технологии, используемые в работе инструктором по физической культуре с детьми с тяжелыми нарушениями речи в группах компенсирующей направленности ДОО / Ю.А. Кириллова // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 37-41.

37. Колесникова, Г. И. Основы специальной психологии и специальной педагогики. Психокоррекция нарушений развития : учебник для среднего профессионального образования / Г. И. Колесникова. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 215 с.

38. Константинова, И.С. Реализация принципов нейропсихологической коррекции на музыкальных занятиях / И.С. Константинова // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 3-15.

39. Кострицына, Е.Г. Развитие мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями / Е.Г. Кострицына, Н.В. Матальгина, З.А. Кочетова // Логопед в детском саду. – 2021. – № 2. – С. 42-45.
40. Кретнева, Е.В. Формирование графомоторных навыков у детей с ЗПР с учетом рекомендаций ФАОП / Е.В. Кретнева, И.Г. Сытенко // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 42-43.
41. Кузнецова, Г.В. Создание специальных условий для формирования навыков изобразительной деятельности у дошкольников с детским церебральным параличом / Г.В. Кузнецова, Г.А. Бутко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 4. – С. 21-30.
42. Кузнецова, Г.В. Специальные условия для овладения дошкольниками с ДЦП навыками изобразительной деятельности / Г.В. Кузнецова, Г.А. Бутко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 77-87.
43. Ларина, Е.А. Иппотерапия как комплексный коррекционно-развивающий метод реабилитации детей с ДЦП / Е.А. Ларина, Я.С. Галант, П.Р. Дорожукова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 2. – С. 66-75.
44. Левченко, И.Ю. Подготовка специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 6-10.
45. Липатова, О.Н. Изучение информационных запросов родителей детей с ОВЗ на этапе первичного педагогического сопровождения / О.Н. Липатова // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 49-60.
46. Лурия А. Р. Методика запоминания 10 слов: протокол / А. Р. Лурия. – Москва : Альманах психологических тестов, 1995. – Режим доступа: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/d59/fry2e3mnibqysnwf5auq6pn1ehwv69w1/6.-Памят_10-slov_Luriya.pdf) (дата обращения: 03.11.2025).

47. Любимова, З. В. Организм человека. Опорно-двигательная и висцеральные системы : учебник для среднего профессионального образования / З. В. Любимова, А. А. Никитина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 349 с.

48. Ляксо, Е. Е. Возрастная физиология и психофизиология : учебник для среднего профессионального образования / Е. Е. Ляксо, А. Д. Ноздрачев, Л. В. Соколова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 448 с.

49. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

50. Немов, Р. С. Общая психология. Познавательные процессы и психические состояния : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 1271 с.

51. Общая психология. Основные психические явления : учебник и практикум для вузов / В. Н. Панферов, А. В. Микляева, П. В. Румянцева, М. С. Андропова ; под редакцией В. Н. Панферова, А. В. Микляевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 373 с.

52. Парамонова, Г.В. Диагностика и коррекция сенсорного развития детей с двигательной церебральной патологией / Г.В. Парамонова, Е.А. Полосухина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2024. – № 1. – С. 51-59.

53. Парамонова, Г.В. Использование компьютерных технологий в работе с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Г.В. Парамонова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 2. – С. 10-15.

54. Перепич, Н.О. Пальчиковые игры по лексическим темам / Н.О. Перепич // Логопед в детском саду. – 2024. – № 2. – С. 75-81.

55. Подлеснова, Л.Г. Оздоровительная работа с детьми с НОДА / Л.Г. Подлеснова, А.Г. Могилевская. – Армавир: РИО АГПУ, 2021. – 56 с.
56. Пойда, Е. Е. Память и ее значение в жизни человека / Е. Е. Пойда, М. И. Сюсюра // Современные проблемы цивилизации и устойчивого развития в информационном обществе : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Москва: ООО «Институт развития образования и консалтинга», 2022. – С. 60-63.
57. Рожкова, Л.А. Особенности функционального состояния центральной нервной системы как нейробиологическая основа когнитивных нарушений у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Рожкова, А.В. Голубчикова, С.Б. Лазуренко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 2. – С. 67-79.
58. Саламах, В. Г. Особенности коррекции двигательных нарушений у детей с детским церебральным параличом / В. Г. Саламах, Н. В. Седых // Адаптивная физическая культура и спорт: проблемы, инновации, перспективы : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 45-летию юбилею факультета физической культуры. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2022. – С. 154-158.
59. Сарудейкина, Ю. В. Современные представления о проблемах, адаптации и качестве жизни детей с церебральным параличом / Ю. В. Сарудейкина, Я. И. Грабовская // Развитие системы комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями : Материалы Международной научно-практической конференции,. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. – С. 233-238..
60. Семенова, О.Н. Закономерности развития нервной системы и становление высших психических функций / О.Н. Семенова // Дошкольное воспитание. – 2024. – № 5. – С. 13-17.

61. Симонова, Т.Н. Аналитический обзор подходов и методов изучения ведущего нарушения при детском церебральном параличе / Т.Н. Симонова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2021. – № 3. – С. 18-28.

62. Симонова, Т.Н. Формирование у детей с тяжелыми двигательными нарушениями готовности к визуально-графической (невербальной) интеракции с помощью компьютерных технологий / Т.Н. Симонова, В.В. Скрипниченко, С.Д. Голубятникова, Г.Р. Шамарданова // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2021. – № 5. – С. 14-24.

63. Скородумова, А. О. Особенности психического развития детей с детским церебральным параличом / А. О. Скородумова // *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях*. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. – С. 165-166.

64. Соловьева, Т.А. К вопросу об оценке образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Т.А. Соловьева, А.Я. Абкович // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2023. – № 8. – С. 7-17.

65. Сосновский, Б. А. *Общая психология : учебник для вузов* / Б. А. Сосновский, О. Н. Молчанова, Э. Д. Телегина ; под редакцией Б. А. Сосновского. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 342 с.

66. *Специальная психология : учебник для вузов* / под редакцией Л. М. Шипицыной. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 287 с.

67. Субботина, Е.И. Особенности сенсорно-перцептивного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в структуре

детского церебрального паралича / Е.И. Субботина // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2021. – № 3. – С. 88-96.

68. Темаева, И.В. Развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в летний период: рекомендации специалистов дошкольной образовательной организации / И.В. Темаева, О.Н. Сovenko // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2021. – № 3. – С. 69-75.

69. Тимофеева, М.Н. Практика использования сенсорных дидактических игр для развития общей и мелкой моторики у детей с интеллектуальными нарушениями / М.Н. Тимофеева, А.Г. Айдабекова, Ю.Ю. Грамотнева // *Дошкольная педагогика.* – 2024. – № 5. – С. 54-58.

70. Толстик, Л. В. Особенности двигательной сферы детей с детским церебральным параличом / Л. В. Толстик // *Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов.* Том 5. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2013. – С. 296-299.

71. Фархутдинова, С. Г. Виды памяти и их классификация / С. Г. Фархутдинова, Т. Е. Семенюк // *Общество.* – 2017. – № 3(8). – С. 68-70.

72. Физиология двигательной деятельности : Учебно-методическое пособие. – Сургут : СГПУ, 2022. – 93 с.

73. Хлебович, Ю.В. Методические рекомендации по использованию различных упражнений для развития мелкой моторики на логопедических занятиях / Ю.В. Хлебович // *Дошкольная педагогика.* – 2024. – № 3. – С. 50-53.

74. Черепанова, С.П. Использование современных методов восстановительной медицины при комплексной реабилитации детей с нарушениями речи / С.П. Черепанова // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2021. – № 2. – С. 76-79.

75. Чигридова, Н.В. Кинезиология как форма комплексного подхода по устранению и коррекции речевых дефектов у дошкольников с тяжелыми

нарушениями речи / Н.В. Чигридова, С.Ю. Круглова, Н.В. Зинченко // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 2. – С. 26-29.

76. Шабалина, Н.Н. Игры для развития ручного праксиса в логопедической работе с детьми с ОНР / Н.Н. Шабалина, Ю.Л. Тряпицина, Ю.В. Лебедева // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 48-50.

77. Шабалина, Н.Н. Приемы мозжечковой стимуляции в логопедической работе / Н.Н. Шабалина // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 4. – С. 38-41.

78. Шевырева, Е. Г. Клинико-психологические особенности детей с церебральным параличом / Е. Г. Шевырева, А. В. Запорожец // Современный ученый. – 2016. – № 4. – С. 30-32.

79. Accogli, G. Time and mind: a state-of-the-art perspective on time perception and cognitive–motor interactions in children and adolescents with cerebral palsy / G. Accogli, V. Nicolardi, M. Leucci [и др.] // Children. – 2025. – Vol. 12, № 10. – P. 1-22.

80. Bartonek, Å. Topographical working memory in children with cerebral palsy / Å. Bartonek, A. Lidbeck, P. Gutierrez-Farewik // Journal of Motor Behavior. – 2021. – Vol. 53, № 4. – P. 539-548.

81. Bøttcher, L. Systematic cognitive monitoring of children with cerebral palsy – the development of an assessment and follow-up protocol / L. Bøttcher, K. Stadskleiv, T. Berntsen [и др.] // Scandinavian Journal of Disability Research. – 2016. – Vol. 18, № 4. – P. 297-310.

82. Gofer-Levi, M. Deficit in implicit motor sequence learning among children with cerebral palsy / M. Gofer-Levi, A. Bar-Haim, D. Biran [и др.] // Research in Developmental Disabilities. – 2013. – Vol. 34, № 10. – P. 3311-3317.

83. Laube, W. Cerebral palsy link to sensorimotor system, cognition, emotion and pain / W. Laube // Children. – 2025. – Vol. 12, № 6. – P. 1-17.

84. Stadskleiv, K. Cognitive functioning in children with cerebral palsy / K. Stadskleiv // Developmental Medicine & Child Neurology. – 2020. – Vol. 62, № 11. – P. 1328-1335.

85. Twum, F. Motor development in cerebral palsy and its relationship with intellectual ability / F. Twum // European Journal of Medical and Health Sciences. – 2024. – Vol. 6, № 1. – P. 84-91.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Содержание программы по развитию памяти у детей с ДЦП

24 занятия · 8 недель · 3 занятия в неделю · 25-30 минут каждое

#	Блок	Тема занятия	Основное содержание (задания)	Двигательный компонент
Блок I. Знакомство с приёмами запоминания (занятия 1-6)				
1	I	Вводное занятие. Что такое память?	Беседа о том, зачем нужна память; игра «Что исчезло?» – педагог убирает один предмет с подноса, ребёнок называет пропавший; запоминание 4 слов с опорой на картинки; обсуждение того, как ребёнок запомнил слова.	При назывании каждого слова ребёнок хлопает в ладоши – один хлопок на слово; в игре «Что исчезло?» встаёт из-за стола и указывает рукой на пустое место.
2	I	Запоминание парами (смысловые пары)	Педагог объясняет, что запомнить слова проще, если связывать их попарно по смыслу (лес – гриб, окно – стул). Ребёнку предъявляются 3 пары слов; после паузы он воспроизводит их. Затем пары перемешиваются, ребёнок восстанавливает их самостоятельно. Отсроченное воспроизведение – через 10 минут.	На каждое слово пары ребёнок поочередно поднимает правую и левую руку; при воспроизведении каждой пары соединяет ладони перед собой.
3	I	Приём группировки: слова в «корзинки»	Педагог объясняет группировку по смыслу: слова раскладываются по «корзинкам» – живое / неживое, еда / предметы. Ребёнку предъявляются 6 слов, он распределяет карточки по двум группам, затем по памяти воспроизводит слова каждой группы. Количество слов постепенно увеличивается до 8.	Карточки со словами физически перекладываются ребёнком в две коробки на столе; в процессе перекладывания ребёнок называет слово вслух.

Продолжение приложения 1

4	I	Цепочка-история: запоминание через короткий рассказ	Педагог показывает, как связать 4-5 несвязанных слов в коротком рассказе. Затем ребёнок сам придумывает историю из 4 слов. Задание повторяется с новым набором слов. Обсуждается, какой способ запоминания кажется ребёнку удобнее – парами, группами или через историю.	В процессе придумывания истории ребёнок жёсткими «разыгрывает» происходящее; при воспроизведении слов загибает пальцы, считая называемые слова.
5	I	Повторение шёпотом: интонационно- ритмическое запоминание	Педагог предъявляет ряд из 5 слов; ребёнку предлагается при прослушивании тихо проговаривать их шёпотом, а затем воспроизвести. Сравниваются результаты «с шёпотом» и «без шёпота» на разных наборах. Разбирается, когда шёпотное повторение помогает, а когда мешает.	В паузе между предъявлением и воспроизведением ребёнок ритмично постукивает указательным пальцем по столу – по одному постуку на каждое слово, которое мысленно «проговаривает».
6	I	Закрепление блока. «Я запоминаю по- своему»	Ребёнку предъявляются 6 слов; он сам выбирает любой из освоенных приёмов и объясняет педагогу, каким способом запоминает. После воспроизведения разбирается успешность стратегии. Мини-рефлексия: какой приём нравится больше, что было сложно на прошлых занятиях.	Свободный выбор двигательного сопровождения ребёнком: хлопки, загибание пальцев, переключивание карточек или шёпотное проговаривание с постукиванием – в зависимости от выбранного приёма.

Блок II. Развитие слухоречевой памяти с двигательной поддержкой (занятия 7-12)				
7	II	«Слово – шаг»: маршрутизация ряда	На полу выкладывается верёвочный «маршрут» из 6 ячеек. Педагог называет слово – ребёнок делает шаг на следующую ячейку и повторяет слово вслух. По окончании предъявления ребёнок возвращается назад по маршруту, называя слова в обратном порядке.	Шаги по маршруту являются основным механизмом кодирования: пространственное положение на маршруте становится опорой для воспроизведения. Для детей с выраженными двигательными нарушениями – касание рукой ячеек-карточек на столе.
8	II	Передача мяча при назывании слов	Педагог и ребёнок сидят напротив друг друга. Педагог называет слово и передаёт мяч ребёнку; ребёнок повторяет слово и возвращает мяч. После предъявления 7 слов ребёнок воспроизводит ряд самостоятельно. Роли меняются: теперь ребёнок называет слово первым, педагог повторяет.	Мяч служит тактильным и проприоцептивным якорем: ощущение предмета в руке совпадает с моментом произнесения слова, что усиливает мнемическую кодировку. Для детей с нарушениями захвата – лёгкое прикосновение к мячу ладонью.
9	II	Удлинение ряда: от 6 до 8 слов	Постепенное увеличение объёма: сначала 6 слов с привычным двигательным сопровождением (хлопки или маршрут), затем 7 и 8. Фиксируется «точка насыщения» – количество слов, после которого начинаются ошибки. Педагог обсуждает с ребёнком, как стратегия запоминания меняется с ростом объёма.	Загибание пальцев при предъявлении (счёт слов); при воспроизведении – разгибание в том же порядке. После 10 пальцев – переход к карточкам.

10	II	Отсроченное воспроизведение: удержание через 15 минут	После предъявления ряда из 8 слов ребёнок выполняет нейтральное задание (рисует или складывает пазл) в течение 15 минут, затем воспроизводит слова. Сравниваются результаты немедленного и отсроченного воспроизведения. Разбирается, какие слова «удержались» и почему.	Перед отсроченным воспроизведением – лёгкая физическая разминка (3-4 простых движения руками), которая служит переключением и одновременно сигналом «сейчас будем вспоминать».
11	II	Ритмическая поддержка: прохлопывание слогов	Ребёнок узнаёт, что слова можно «простучать» по слогам. Педагог предъявляет слово, ребёнок прохлопывает слоги, повторяет слово целиком, затем слушает следующее. После предъявления ряда из 7 слов – воспроизведение. Разбираются «длинные» и «короткие» слова; выясняется, какие запоминаются легче.	Прохлопывание слогов по столу или ладони; для детей с моторными трудностями – постукивание одним пальцем. Ритм выступает как дополнительный канал кодирования.
12	II	Итоговое занятие блока. Полный ряд из 10 слов	Предъявляется ряд из 10 слов (аналогично методике А.Р. Лурии) с пятью повторениями. Ребёнок использует самостоятельно выбранную стратегию с двигательной поддержкой. Строится «кривая запоминания» – ребёнок видит нарисованный график своих результатов по попыткам. Отсроченное воспроизведение – через 20 минут.	Свободный выбор: маршрут, мяч, хлопki по слогам или перекладывание карточек. Основной критерий – ребёнок должен объяснить, зачем он выбрал именно этот двигательный приём.

Блок III. Развитие зрительно-образной памяти (занятия 13-18)				
1 3	III	Знакомство с зрительным запоминанием. «Что изменилось?»	На столе выкладываются 5 предметных карточек; ребёнок рассматривает их 20 секунд, затем педагог меняет одну карточку или перекладывает их. Ребёнок определяет изменение. Постепенно количество карточек увеличивается до 7. Обсуждается, какие образы легче запомнить – яркие или похожие друг на друга.	Перед запоминанием ребёнок «обводит» карточки рукой слева направо (фиксирует порядок взглядом и движением); при поиске изменения – снова проводит рукой по ряду.
1 4	III	Запоминание геометрических фигур	Ребёнку предъявляется лист с 6 геометрическими фигурами (20 секунд), затем лист убирается. На столе лежат 12 карточек с фигурами (6 исходных + 6 отвлекающих) – ребёнок выбирает те, что видел. Разбирается стратегия: как он запомнил – по форме, по цвету, по расположению на листе?	При рассматривании ребёнок указывает на каждую фигуру пальцем по порядку и называет её (круг, квадрат, треугольник и пр.); при узнавании – физически перекладывает выбранные карточки в отдельную стопку.
1 5	III	«Маршрут» из фигур: пространственное запоминание	На полу выкладываются карточки с фигурами в ряд (6 штук); ребёнок проходит по маршруту, глядя на каждую фигуру. Затем карточки убираются, и ребёнок выкладывает фигуры по памяти в том же порядке. Постепенно добавляется 7-я и 8-я фигура.	Физическое прохождение маршрута – основной приём кодирования: каждая позиция в пространстве связывается с конкретным образом. Для детей с двигательными ограничениями маршрут переносится на стол (касание карточек рукой).

1 6	Ш	Опорные признаки: как «зацепиться» за образ	Педагог учит выделять главный признак фигуры (форма контура, наличие острых углов, похожесть на известный предмет). Ребёнок для каждой из 5 фигур придумывает краткое словесное описание-«крючок» («похожа на домик», «как буква О»). После запоминания – узнавание фигур среди отвлекающих. Разбирается, помогли ли «крючки».	При придумывании «крючка» ребёнок рисует фигуру в воздухе – обводит её контур рукой; это усиливает кинестетическую кодировку образа.
1 7	Ш	Отсроченное узнавание образов: пауза 20 минут	Предъявляются 7 фигур (30 секунд). После паузы 20 минут (нейтральная деятельность) ребёнок узнаёт их среди 14 карточек. Сравниваются немедленное и отсроченное узнавание. Обсуждается: что «держалось» дольше – яркие контуры, необычные формы или те, к которым придумали «крючок».	Перед отсроченным узнаванием – короткая кинезиологическая разминка: поочерёдные движения руками («кулак – ладонь – ребро»), служащая сигналом перехода к воспоминанию.
1 8	Ш	Итоговое занятие блока. Полный набор из 9 фигур	Предъявляются 9 фигур (30 секунд), аналогично методике Р.С. Немова. Ребёнок выбирает их среди 18 карточек; фиксируется время выполнения. После разбора – отсроченное узнавание через 20 минут. Строится сравнение с результатами занятия 13 (неформальная «кривая прогресса»).	Свободный выбор стратегии: маршрут, обводка в воздухе, словесные «крючки» с проговариванием. Ребёнок объясняет педагогу, что именно сделал, чтобы запомнить.

Блок IV. Закрепление и интеграция (занятия 19-24)				
1 9	IV	Слова + образы: совмещение слуховой и зрительной памяти	Педагог называет слово и одновременно показывает карточку с изображением; ребёнок запоминает пары. Затем карточки убираются, педагог называет слово – ребёнок воспроизводит образ, и наоборот. Постепенно опора на карточку снимается: ребёнок запоминает только со слуха и воспроизводит образ по памяти.	При предъявлении каждой пары ребёнок касается карточки и одновременно произносит слово вслух; при воспроизведении образа – «рисует» его в воздухе или указывает на пустое место на столе, где лежала карточка.
2 0	IV	Игровая ситуация «Магазин»: память в бытовом контексте	Разыгрывается ситуация: ребёнок – «покупатель», педагог – «продавец». Педагог называет 6-8 «товаров», которые нужно «купить»; ребёнок запоминает список без записи. Приходит в «магазин» и называет товары. Усложнение: список из двух визитов в разные отделы.	Ребёнок физически «идёт» в магазин – делает несколько шагов к другому концу комнаты; движение служит разделителем между запоминанием и воспроизведением. Для называния товаров загибает пальцы.
2 1	IV	Ребёнок в роли «учителя»: объяснение стратегии партнёру	Занятие проводится в паре двух детей. Один ребёнок объясняет другому, как нужно запоминать слова (показывает приём – парами, маршрут или историю). Затем роли меняются. После этого оба самостоятельно запоминают один и тот же ряд из 8 слов и сравнивают результаты.	«Учитель» сопровождает объяснение жестами и демонстрирует двигательный приём в действии; «ученик» повторяет движения. Взаимодействие требует согласования темпа, что тренирует произвольную регуляцию.

2 2	IV	Ребёнок в роли «проводника»: зрительный маршрут для партнёра	Один ребёнок выкладывает маршрут из 6 фигур для другого, объясняет порядок, затем убирает фигуры. Партнёр воспроизводит маршрут. Обсуждается, удобно ли было понять объяснение, что можно было сделать яснее. Затем создаётся общий маршрут из 8 фигур.	Совместное физическое выкладывание маршрута, проход по нему обоим детям. Ребёнок-«проводник» идёт рядом, показывая, на какую карточку смотреть.
2 3	IV	Комплексное задание: 10 слов + 9 фигур + отсрочка 20 минут	Сначала ребёнок запоминает ряд из 10 слов (5 предъявлений, как в методике Лурии). Затем – 9 фигур (как в методике Немова). Через 20 минут нейтральной деятельности – отсроченное воспроизведение обоих наборов. Задание максимально приближено к условиям контрольной диагностики.	Ребёнок сам выбирает двигательное сопровождение для каждого блока. В паузе 20 минут – свободная двигательная активность (лепка, мозаика, лёгкая прогулка по кабинету), предупреждающая чрезмерное утомление.
2 4	IV	Итоговое занятие программы. «Я умею запоминать»	Рефлексивная беседа: что изменилось, какой приём понравился больше всего, что было самым сложным. Ребёнку предлагается «составить инструкцию» для другого ребёнка – как нужно запоминать слова и фигуры. Прощальное задание: запоминание 8 слов любым удобным способом с комментированием вслух.	Свободный выбор любого двигательного приёма из освоенных; ребёнок демонстрирует его педагогу «как настоящий учитель». Заключительный совместный хлопок-ритм – как символическое завершение работы.