

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

Куксова Софья Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

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 Е. А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 Е.А. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Н. Г. Иванова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 Н.Г. Иванова

(дата, подпись)

Обучающийся С. А. Куксова

(фамилия/инициалы)

30.05.26 С.А. Куксова

(дата, подпись)

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1 Проблема изучения внимания в психологии.....	8
1.2 Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	14
1.3 Современное состояние изучения проблемы внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	21
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	29
2.1 Организация и методики проведения исследования.....	29
2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимент.....	32
Выводы по второй главе.....	43
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	44
3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента.....	44
3.2 Содержание психологической программы коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	50
3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.....	56
Выводы по третьей главе.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Внимание является одной из фундаментальных когнитивных функций, играющей критически важную роль в успешности обучения, социальной адаптации и формировании личности ребёнка. В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие механизмов произвольной регуляции, закладываются основы для последующей учебной деятельности. Особую актуальность проблема развития произвольного внимания приобретает при работе с детьми, имеющими задержку психического развития (далее - ЗПР). У таких детей отмечаются стойкие нарушения эмоционально-волевой сферы, слабость внутренней регуляции, несформированность самоконтроля и мотивации, что зачастую становится препятствием на пути к успешному усвоению новых знаний и навыков.

ЗПР является наиболее распространённой формой дизонтогенеза в дошкольном возрасте, затрагивающей, по данным В.И. Лубовского, 15-20% детей. Для этой категории характерно недостаточное формирование произвольного внимания, что негативно сказывается на их способности к обучению, игровой и коммуникативной деятельности, а также затрудняет социализацию. Дефицит произвольного внимания выступает системообразующим фактором, оказывая влияние на другие психические процессы: восприятие, память, мышление и речь, создавая комплексные трудности в развитии ребёнка.

Несмотря на значительный вклад отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин) в изучение внимания, а также исследования специалистов в области специальной психологии (В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Е.А. Стребелева) и нейропсихологии (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Л.С. Цветкова) по вопросам ЗПР и регуляторной сферы, практико-ориентированные методы диагностики и коррекции внимания дошкольников с ЗПР нуждаются в систематизации и уточнении. Практика дошкольных учреждений показывает:

подобрать научно обоснованные методы коррекции для детей с ЗПР действительно непросто. Большинство существующих программ рассчитаны на нормотипичных детей и не берут в расчёт специфику регуляторных нарушений – быструю истощаемость, слабую устойчивость внимания, трудности с переключением и распределением ресурсов. Разрыв между тем, что выявляет диагностика, и тем, что предлагается в качестве коррекции, при этом не исчезает. Стандартизированных программ, которые закрывали бы этот разрыв, по-прежнему нет, что напрямую сказывается на эффективности психолого-педагогической помощи, а в конечном счёте и на готовности ребёнка к школе. Отдельные методические разработки существуют, однако носят разрозненный характер и не складываются в целостную систему. Комплексного подхода, который учитывал бы одновременно нейропсихологические особенности детей с ЗПР и педагогический потенциал игровой деятельности, на практике не сложилось. Именно это обстоятельство определяет актуальность настоящего исследования.

Таким образом, тема требует серьёзного подхода, и теоретического, и прикладного. Диагностика свойств внимания у дошкольников с задержкой психического развития и последующая коррекционная работа до сих пор остаются зонами, где практика явно опережает концептуальное осмысление. Апробация целостной психологической программы, ориентированной на произвольное внимание, в этом контексте представляется задачей назревшей. Своевременная и последовательная коррекция внимания у таких детей напрямую влияет на их готовность к школе. Без этого трудно говорить об успешной социализации, а школьная неуспеваемость в подобных случаях становится почти предсказуемым исходом. Данное исследование направлено на формирование научно обоснованных ориентиров для специалистов, работающих с этой категорией детей. Речь идёт о готовности ребёнка к полноценному включению в образовательную среду и социальную жизнь в целом.

Гипотеза исследования: предполагается, что разработанная на основе деятельностного и нейропсихологического подходов программа психологической коррекции, включающая игровые методы, упражнения на развитие регуляторных функций и пошаговый контроль, позволит повысить показатели произвольного внимания (устойчивость, переключение, распределение, объём) старших дошкольников с задержкой психического развития.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать программу психологической коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также эмпирически изучить её эффективность.

Объект исследования - познавательная деятельность детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования - психологическая коррекция свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития внимания у детей дошкольного возраста с ЗПР.
2. Выявить особенности свойств внимания дошкольников с ЗПР в ходе эмпирического исследования.
3. Разработать и реализовать программу психологической коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с ЗПР, а также оценить её эффективность.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, обобщение, систематизация; эмпирические методы: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности; методы обработки данных: количественный и качественный анализ.

Методики:

-Методика 1. «Найди и вычеркни» (Е. Марцинковская и Л. Немова, адаптированный вариант для дошкольников) была разработана в конце 1990-х годов российскими психологами Еленой Марцинковской и Лидией Немовой. [5] Разработанные методические рекомендации представлены в Приложении 1.

-Методика 2. «Проставь значки» (тест Тулуз-Пьерона в модификации для дошкольников). Методика «Проставь значки» была разработана в 1990-х годах Р. С. Немовым. [41] Разработанные методические рекомендации представлены в Приложении 2.

-Методика 3. «Запомни и расставь точки» (субтест на объём внимания). Методика «Запомни и расставь точки» была создана в 1997 году. Её автором является российский психолог М. Вертгеймер. [50] Методики представлены в Приложении 3.

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального бюджетного учреждения «Детский сад №46 компенсирующего вида» в исследовании принимало участие 10 детей с диагнозом задержка психического развития в возрасте 6-7 лет.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о проблеме коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дано определение понятия внимания и его основных свойств, раскрыты особенности развития внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Материалы работы позволяют систематизировать и расширить представления о проблеме изучения и психологической коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы коррекционных занятий, направленных на психологическую коррекцию свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данная программа может быть использована педагогами, воспитателями, психологами дошкольных образовательных учреждений, а также специалистами реабилитационных центров при

организации и проведении работы по коррекции свойств внимания детей данной категории.

Этапы проведения исследования:

1. Аналитический (сентябрь 2025 - ноябрь 2025). Подбор и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по теме, формулирование и обоснование цели, задач, уточнение объекта, предмета, методов исследования.

2. Практический (ноябрь 2025 - апрель 2026). На данном этапе было проведено исследование и проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента. Была разработана и апробирована программа психологической коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также проведено исследование по оценке эффективности данной программы.

3. Заключительный (апрель 2025 - май 2026). Обобщение результатов исследования, их систематизация, формулирование выводов. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

Структура выпускной квалификационной работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 53 источников и приложения. Работа проиллюстрирована 4 таблицами, 6 гистограммами. Общий объём работы составляет 70 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Проблема изучения внимания в психологии

Произвольное внимание обычно понимается как сознательно регулируемая сосредоточенность, поддерживаемая целью, мотивом и речевыми средствами самоконтроля. Это определение подчёркивает его деятельностную природу: внимание не возникает спонтанно, а организуется самим субъектом в ходе выполнения задачи. В отечественной психологии его развитие связывалось с переходом от внешнего управления поведением к внутреннему: Л.С. Выготский показывал, что сначала действия ребёнка упорядочиваются взрослым (через указания, оценки, образцы), а затем способы такой регуляции становятся внутренними и начинают использоваться самостоятельно [23, с. 182]. Данный механизм интериоризации лежит в основе превращения совместного произвольного внимания в индивидуально-произвольное. Тем самым произвольное внимание выступает не врождённой данностью, а формирующимся механизмом психической организации деятельности, ключевым звеном в становлении высших психических функций.

В более широком психологическом смысле внимание рассматривается не как отдельный психический процесс, а как особое функциональное состояние, создающее условия для более эффективной работы восприятия, памяти и мышления [3, с. 215]. Оно не имеет собственного продукта, но обслуживает все когнитивные сферы, повышая их избирательность и продуктивность. Его сущность заключается в избирательной направленности сознания на значимые объекты, действия или явления. Благодаря этому обеспечиваются концентрация, удержание психической активности на необходимом содержании, переключение между задачами и контроль за выполнением деятельности. Таким образом, внимание выступает своеобразным «фильтром» и «усилителем» познавательных процессов, без которого невозможно целенаправленное обучение и решение даже элементарных бытовых задач.

Физиологическое объяснение внимания связывается с деятельностью коры головного мозга. По И.П. Павлову, его основой служит доминанта - преобладающий очаг возбуждения, который притягивает нервные импульсы и одновременно ослабляет активность других участков. В дальнейшем А.А. Ухтомский развил это понятие, показав, что доминанта обладает инертностью и способностью суммировать возбуждения, что объясняет длительную концентрацию внимания. Дальнейшее развитие эта идея получила у Л.А. Быкова, трактовавшего внимание через процессы сосредоточения и переключения ориентировочных реакций на новые раздражители [3, с. 219]. Современные нейрофизиологические исследования (ЭЭГ, ФМРТ) подтверждают, что произвольное внимание связано с активацией префронтальной коры и передней поясной извилины. Следовательно, механизмы регуляции произвольного внимания включают как нейрофизиологическую основу, так и психологические средства - прежде всего речь, цель и внутреннюю организацию поведения. Их комплексное взаимодействие обеспечивает возможность произвольного управления когнитивными ресурсами.

Произвольное внимание представляет собой форму внимания, которая возникает на основе сознательно поставленной цели и требует волевых усилий для поддержания. В отличие от непроизвольного, оно не подчиняется внешним стимулам, а организуется субъектом в соответствии с внутренним планом. В психологии оно трактуется как высшая форма внимания, возникающая в результате культурно-исторического развития человека [23, с. 201]. П.Я. Гальперин рассматривал произвольное внимание как идеальное, сокращённое действие контроля, которое формируется из внешней, развёрнутой деятельности.

К основным функциям произвольного внимания относятся:

- Селективность - способность выбирать значимую информацию среди множества конкурирующих стимулов;
- Концентрация - способность сосредоточиться на объекте, игнорируя отвлекающие раздражители;

- Устойчивость - способность длительно сохранять внимание на объекте без снижения его интенсивности;

- Переключаемость - способность осознанно переводить фокус внимания с одного объекта на другой в соответствии с меняющейся задачей;

- Распределение - способность одновременно удерживать внимание на нескольких задачах или разнородных объектах деятельности [3, с. 220]. Каждая из этих функций имеет разную степень зрелости в онтогенезе и по-разному страдает при различных вариантах дизонтогенеза.

Регуляция произвольного внимания осуществляется за счёт речевого контроля и внутренних программ деятельности. Именно речь, как утверждали Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, является средством формирования и управления произвольной активностью [23, с. 198]. На начальных этапах развития ребёнок использует внешнюю речь взрослого для организации внимания, затем - собственную громкую речь, и лишь впоследствии - внутреннюю речь.

Классификация видов внимания. Помимо деления на произвольное, непроизвольное и послепроизвольное, в психологии также выделяют природное (изначально присущее) и социально обусловленное внимание, непосредственное (не требующее дополнительных средств) и опосредованное (с использованием знаков, слов, символов).

А.Н. Леонтьев классифицировал внимание по критерию наличия цели и воли:

- Непроизвольное внимание - активизируется без сознательной цели, под влиянием новизны, интенсивности или значимости стимула;

- Произвольное внимание - предполагает наличие цели и волевых усилий.

Послепроизвольное внимание возникает как результат включённости в интересную деятельность, когда внешне усилия отсутствуют, но внимание сохраняется [3, с. 228]. Послепроизвольное внимание занимает особое место в учебной деятельности, т.к. именно оно позволяет долго удерживать сосредоточенность, не накапливая усталости. Н.И. Жинкин, исследуя механизмы восприятия речи, указывал на тесную связь внимания с внутренним планом

действий и внутренней речью: последняя, по его мнению, программирует и удерживает цель, что особенно важно при выполнении сложных многоэтапных инструкций [18, с. 102].

Несколько иначе расставляла акценты А.А. Люблинская. Её интересовали возрастные закономерности: она показала, что произвольность начинает складываться в старшем дошкольном возрасте и неотделима от становления игровой и учебной деятельности [18, с. 106]. Причём именно игра с правилами, а не произвольная деятельность как таковая, оказывается здесь переломным моментом. Подчиняясь игровой задаче, ребёнок впервые сознательно управляет собственным вниманием, и это, надо сказать, создаёт реальную зону ближайшего развития для произвольной регуляции в целом.

Этапы становления произвольного внимания в онтогенезе: нормативные показатели дошкольного периода. Путь, который проходит ребёнок от рефлекторного реагирования до устойчивой произвольной регуляции поведения, отличается сложностью и многоступенчатостью. Н.Ф. Добрынин описывал этот процесс через последовательность уровней: вначале внимание носит внешний, вынужденный характер, затем опирается на интерес ребёнка к происходящему и лишь потом выстраивается вокруг сознательно принятой задачи.

На раннем этапе (1-3 года) внимание носит непроизвольный характер, обусловленный яркостью и новизной стимулов. К 3-4 годам начинает формироваться первичная регуляция внимания под влиянием речи взрослого. В этом возрасте ребёнок способен удерживать цель лишь при её постоянном подкреплении извне.

С 4 до 6 лет происходит активное развитие произвольного внимания. Ребёнок начинает понимать инструкции, удерживать цель, контролировать свои действия. Постепенно уменьшается количество внешних отвлечений, возрастает продолжительность сосредоточения. К 6-7 годам формируется способность к целенаправленному удержанию внимания в течение 15-20 минут, что соответствует возрастной норме и позволяет готовиться к обучению в школе [12, с. 87]. Однако даже в этом возрасте произвольное внимание дошкольника

остаётся неустойчивым при монотонной работе или отсутствии внешней мотивации.

Рассмотрим роль произвольного внимания в когнитивном, поведенческом и личностном развитии ребёнка. Готовность к школе во многом определяется тем, насколько ребёнок способен управлять собственным вниманием. Произвольное внимание обеспечивает усвоение знаний, выполнение инструкций, нормальное взаимодействие с педагогом и одноклассниками – без этого механизма обучение превращается в хаос. Дети, у которых этот навык сформирован на достаточном уровне, демонстрируют более зрелое мышление, лучше справляются с программным материалом и заметно организованнее ведут себя в учебной ситуации [29, с. 120].

Связь между произвольным вниманием и академической успеваемостью прослеживается достаточно чётко. Именно его дефицит чаще всего оказывается за школьной неуспешностью, особенно в начальных классах, когда требования к самоорганизации резко возрастают.

С позиций личностного роста произвольное внимание оказывается неотделимым от становления самоконтроля, рефлексии и волевых качеств. У детей, умеющих управлять собственным вниманием, адаптация к новым условиям проходит заметно легче, а мотивация к учёбе сохраняется дольше [17, с. 146]. Импульсивных реакций у таких детей меньше, и это прослеживается достаточно отчётливо. Прогнозировать последствия своих поступков им тоже удаётся лучше. Всё это указывает на развитие регуляторных функций, ядром которых как раз и выступает произвольное внимание.

Произвольное внимание складывается не само, а в конкретной социальной ситуации – через живое взаимодействие с теми взрослыми, которые рядом. Л.С. Выготский настаивал на том, что высшие психические функции, и произвольное внимание в их числе, формируются именно в этом контексте, при направляющем участии педагога или родителя [23, с. 204]. Без такой опоры внутренняя регуляция у ребёнка не выстраивается. Дефицит подобного взаимодействия в раннем возрасте сказывается серьёзно. Примечательно, что даже при полностью

сохранных нейрофизиологических предпосылках ребёнок может демонстрировать устойчивое отставание в развитии произвольного внимания, если взрослый не обеспечивал нужного уровня включённости.

Когда взрослый управляет вниманием ребёнка через словесные инструкции, визуальные подсказки или совместную деятельность, происходит постепенная интериоризация – малыш присваивает эти модели и начинает применять их самостоятельно. Внешние опоры (карточки-символы, схемы, планы действий) дают дошкольнику возможность удерживать цель без того, чтобы взрослый напоминал об этом на каждом шагу.

Данные исследований подтверждают: дети, растущие в среде с насыщенной когнитивной и эмоциональной стимуляцией, демонстрируют заметно более высокий уровень произвольного внимания по сравнению со сверстниками, лишёнными такой среды. Общая закономерность прослеживается достаточно устойчиво, чтобы считать социальный фактор не вспомогательным, а одним из ключевых в становлении произвольного внимания на дошкольном этапе.

Таким образом, теоретические источники дают основание считать произвольное внимание высшей формой психической активности, которая складывается в ходе социального взаимодействия и с самого начала опосредована речью. Структура его достаточно сложна: выделяются регуляторная, контрольная и мотивационная составляющие, причём ни одну из них нельзя считать второстепенной. Становление этой функции в онтогенезе идёт по пути, который хорошо прослеживается: сначала ребёнок подчиняется внешней регуляции со стороны взрослого, затем, постепенно, управление переходит во внутренний план. Для дошкольного возраста нормой считается именно интенсивный рост способности сознательно концентрироваться, удерживать цель и осознанно управлять собственной деятельностью. Произвольное внимание не сводится к одному лишь познавательному компоненту готовности к школе. На его основе формируются саморегуляция, волевые качества, и в более широком смысле – личность ребёнка как таковая.

Отсюда понятно, почему устойчивые нарушения этой функции расцениваются как один из наиболее серьезных дефицитов при различных вариантах дизонтогенеза, а их коррекция выдвигается специальной психологией на первый план. Изложенные теоретические положения образуют методологическую основу для дальнейшего рассмотрения того, как именно данная функция развивается у детей с задержкой психического развития.

1.2 Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой один из вариантов дизонтогенеза, при котором формирование психических функций происходит замедленно, однако возможность их дальнейшего развития сохраняется. Согласно критериям МКБ-10, ЗПР (F80-F89) характеризуется значительным отставанием в когнитивном развитии при отсутствии грубых интеллектуальных нарушений, свойственных умственной отсталости. Это означает, что при своевременном выявлении и специально организованной коррекционной помощи данное состояние может в значительной степени поддаваться преодолению [20, с. 93]. По данным В.И. Лубовского, частота встречаемости ЗПР среди детей дошкольного возраста достигает 15-20% от всех случаев пограничных состояний, что делает её наиболее распространённой формой дизонтогенеза в детском возрасте [23, с. 280]. В клиникопсихологическом плане ЗПР характеризуется неравномерностью психического созревания, сниженной сформированностью познавательной деятельности, трудностями произвольной регуляции и более медленным становлением учебных навыков. При задержке психического развития в большей степени нарушаются те функции, которые связаны с целенаправленной деятельностью и самоконтролем, а простые сенсомоторные действия могут быть относительно сохранными.

В понимании Л.С. Выготского важно не только то, насколько ребёнок отстаёт в развитии, но и то, какие социальные условия привели к этому отставанию. ЗПР связывается с недостаточным развитием высших психических функций - памяти, внимания, мышления и речи, - из-за чего ребёнку трудно полноценно включаться в учебную деятельность [23, с. 279]. По Выготскому, у таких детей сужена зона ближайшего развития: они способны выполнить задание только при значительной помощи взрослого, тогда как их ровесники постепенно переходят к самостоятельному выполнению. Важным признаком ЗПР является заметное расхождение между возрастной нормой и реальным уровнем развития ребёнка, особенно в сфере самоконтроля, целенаправленности и произвольного поведения. Тем самым проблема ЗПР рассматривается не как окончательная несформированность психики, а как особое состояние развития, требующее учёта актуальных и потенциальных возможностей ребёнка. Это положение легло в основу современных программ ранней диагностики и коррекции, ориентированных не на констатацию дефекта, а на поиск компенсаторных ресурсов.

Современные классификационные подходы, в частности предложенные В.В. Лебединским, связывают формы ЗПР с различными источниками её возникновения [20, с. 97]. Замедление психического развития может быть обусловлено: (1) особенностями конституционального созревания (конституциональная форма - гармонический инфантилизм); (2) длительными соматическими нарушениями (соматогенная форма); (3) неблагоприятными условиями воспитания и психотравмирующим влиянием среды (психогенная форма); (4) органической недостаточностью центральной нервной системы (церебрально-органическая форма). Наиболее тяжёлой и распространённой (до 60-70% случаев) является церебрально-органическая форма, при которой дефицит произвольного внимания выражен максимально и сочетается с истощаемостью и инертностью психических процессов [33, с. 68]. В работах М.С. Певзнер особое внимание уделялось своеобразию структуры дефекта и сочетанию интеллектуальной незрелости с эмоционально-волевыми,

церебрастеническими или энцефалопатическими проявлениями. Например, при церебрастеническом варианте доминируют быстрая утомляемость и колебания внимания, а при психопатоподобном - импульсивность и невозможность удержать инструкцию. Такой подход позволяет рассматривать ЗПР как неоднородное состояние, в котором клинические и психологические особенности определяют как характер трудностей ребёнка, так и направления коррекционной помощи.

Каждый тип имеет свою специфическую клиническую и психологическую симптоматику, но все они объединяются общими признаками: снижением темпа развития, трудностями в усвоении социальных норм, недостаточной сформированностью мотивационно-волевой сферы, эмоциональной незрелостью. При этом степень выраженности нарушений внимания варьирует: при конституциональной форме дефицита внимания носят транзиторный характер и хорошо компенсируются игровой мотивацией, а при церебрально-органической - они стойки и проявляются даже в условиях индивидуальной работы [20, с. 102].

М.С. Певзнер также выделяла ЗПР как одну из форм атипичного развития, указывая на ее частое сочетание с другими вариантами дизонтогенеза: речевыми нарушениями (дислалия, ОНР), моторной неловкостью, гиперактивностью [33, с. 66]. Коморбидность ЗПР и синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) достигает, по данным ряда авторов, 40-50%, что существенно осложняет диагностику: необходимо разграничивать первичную несформированность регуляторных функций при ЗПР и вторичные нарушения внимания, связанные с расторможенностью [19, с. 91]. Певзнер подчёркивала роль органического неблагополучия центральной нервной системы как причины дефицитарного развития произвольных психических функций. Современные нейровизуализационные исследования (ЭЭГ, МРТ) подтверждают, что у детей с церебрально-органической формой ЗПР часто наблюдается незрелость лобно-таламических связей, что напрямую приводит к нарушениям избирательной активации внимания [10, с. 215].

Познавательное развитие детей с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуется замедленным темпом созревания высших психических функций, неравномерностью их становления и качественным своеобразием. В отличие от нормативного онтогенеза, при ЗПР наблюдается дефицитарность именно тех систем, которые отвечают за произвольную регуляцию деятельности, сложные формы анализа и синтеза информации. Так, если нормативно развивающийся дошкольник 6-7 лет способен удерживать произвольное внимание на неинтересном задании 15-20 минут, то ребёнок с ЗПР - лишь 5-10 минут с частыми отвлечениями [12, с. 89]. Общим признаком является сниженная познавательная активность («интеллектуальная пассивность» по Л.И. Переслени), быстрая истощаемость и недостаточная целенаправленность. В структуре познавательного дефекта центральное место занимает несформированность произвольного внимания, что является системообразующим фактором, влияющим на все другие психические процессы. По мнению В.И. Лубовского, именно дефицит произвольного внимания создаёт тот первичный дефект, из которого вторично вытекают трудности восприятия, запоминания и мышления [23, с. 285].

Ключевые особенности произвольного внимания при ЗПР:

1. Недоразвитие регуляторного компонента. Это основное качественное отличие. Внимание детей с ЗПР носит преимущественно непроизвольный характер, сильно зависящий от внешней привлекательности стимулов. Формирование собственного волевого усилия для удержания цели и игнорирования помех происходит с большим трудом. В экспериментах Е.А. Стребелевой, дети с ЗПР при предъявлении новой яркой игрушки полностью переставали выполнять инструкцию, тогда как нормативные сверстники сохраняли целенаправленность. Это свидетельствует о слабости внутреннего плана действия [37, с. 128].

2. Низкая устойчивость и повышенная отвлекаемость. Ребёнок не может длительно концентрироваться на задании, даже если оно ему интересно. Внимание носит «мерцающий» характер: краткие периоды сосредоточения

(часто не более 2-3 минут) быстро сменяются отвлечениями на посторонние раздражители или уходом в себя, что ведёт к фрагментарному восприятию информации. Количественные данные: по корректурной пробе, дети с ЗПР делают в 2-3 раза больше ошибок пропуска и имеют в 1,5 раза меньшую скорость переработки информации по сравнению с возрастной нормой [27, с. 109].

3. Трудности переключения и распределения - наиболее дефицитарные свойства. Детям сложно переходить от одного вида деятельности к другому по инструкции, что проявляется как инертность («застревание» на предыдущем действии) или, наоборот, хаотичные скачки (неспособность плавно перевести фокус). Задача, требующая одновременного удержания в поле внимания нескольких условий или действий (например, слушать и смотреть, сравнивать по двум признакам, выполнять задание с субтестами), вызывает значительные затруднения и часто приводит к сбою деятельности. Нейропсихологические пробы на динамический праксис (кулак-ребро-ладонь) показывают, что дети с ЗПР не могут переключиться с одной позы на другую без речевого сопровождения взрослого [10, с. 218].

4. Сниженный объём внимания. В единицу времени ребёнок с ЗПР может воспринять и обработать меньшее количество информации, чем его нормативно развивающийся сверстник. Согласно методике «10 слов» или «Корректурная таблица с большим количеством стимулов», объём внимания у дошкольников с ЗПР составляет в среднем 60-70% от возрастной нормы [29, с. 122]. Это ограничивает возможности усвоения комплексных инструкций (например, из трёх шагов запоминается только первый), одновременного отслеживания нескольких элементов задачи (ребёнок видит только одну фигуру из четырёх на доске).

5. Выраженная зависимость от условий организации деятельности. Результативность внимания резко падает в условиях монотонии (однотипные задания), неструктурированной задачи («делай что хочешь») или эмоциональной напряжённости. При этом чёткая, пошаговая инструкция, внешние опоры (пиктограммы, образцы), игровая мотивация и эмоциональная

поддержка взрослого могут существенно повысить продуктивность. Это свидетельствует о сохранности зоны ближайшего развития: ребёнок с ЗПР способен к произвольному вниманию, но не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослым [23, с. 290].

Взаимосвязь внимания с другими познавательными процессами при ЗПР:

Восприятие. Дефицит внимания обуславливает его фрагментарность, замедленность и недостаточную избирательность. Ребёнок схватывает отдельные, часто несущественные признаки (цвет, форму), пропуская целостный образ. Например, при рассматривании сюжетной картинки дошкольник с ЗПР перечисляет разрозненные детали («дерево, машина, мальчик»), но не устанавливает причинно-следственные связи в отличие от сверстника нормы [37, с. 132].

Память. Недостаточная концентрация и слабая избирательность внимания приводят к непрочности и низкой продуктивности произвольного запоминания. Преобладает механическое, произвольное запечатление (особенно сильных эмоциональных стимулов). В исследованиях Л.И. Переслени показано, что при запоминании 10 слов дети с ЗПР воспроизводят в среднем 4-5 слов после первого предъявления (норма - 6-8), а к пятому предъявлению - 6-7 (норма - 9-10). Отсроченное воспроизведение снижается на 30-40% [33, с. 72].

Мышление. Трудности удержания условия задачи, сравнения нескольких признаков и переключения между способами решения тормозят развитие логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Мышление долго остаётся наглядно-действенным и ситуативным. Например, при решении задачи на классификацию (разложи картинки на съедобное/несъедобное) ребёнок с ЗПР начинает ориентироваться на случайные признаки (цвет, размер), забыв исходную инструкцию уже через 2 минуты [15, с. 250].

Роль эмоционально-волевой сферы. Развитие произвольного внимания у детей с ЗПР напрямую блокируется характерной для них эмоциональной незрелостью: неустойчивостью настроения, импульсивностью, низкой толерантностью к фрустрации (неспособность терпеть неудачу). Неспособность

регулировать свои эмоциональные состояния дезорганизует познавательную деятельность (ребёнок плачет или кричит при малейшей ошибке), а сниженная учебная мотивация («мне не интересно», «не хочу») не создаёт внутренней опоры для приложения волевого усилия, необходимого для произвольного сосредоточения. Важно отметить, что повышение мотивации через игровые формы может временно компенсировать дефицит внимания, но после прекращения игры продуктивность резко падает [19, с. 94].

Современные исследования показывают, что при использовании eye-tracking дети с ЗПР значительно реже фиксируют взгляд на важных элементах задания и чаще переводят его на посторонние объекты. Это говорит о более высокой отвлекаемости [7, с. 185]. Кроме того, данные электроэнцефалографических исследований свидетельствуют о снижении мощности альфа-ритма в лобных отделах мозга во время выполнения заданий на произвольное внимание. Такой результат обычно связывают с недостаточной активацией фронтальных механизмов регуляции [10, с. 220].

Нарушения произвольного внимания при ЗПР не являются отдельной проблемой: они входят в общую структуру познавательной деятельности и заметно влияют на её развитие. Если сравнивать ЗПР с умственной отсталостью, различие здесь существенное: при умственной отсталости дефицит внимания обычно более общий и затрагивает многие стороны деятельности, тогда как при ЗПР в первую очередь страдают регуляторные функции, а перцептивные и мнестические предпосылки в целом остаются относительно сохранными. Это смещает акценты в диагностике и делает картину менее очевидной для неподготовленного наблюдателя. Именно несформированность регуляторных функций внимания занимает ключевое место в структуре дефекта при данном нарушении развития. Из этого вытекает конкретный практический вывод: психолого-педагогическое сопровождение таких детей должно строиться с опорой на целенаправленное развитие этих функций как приоритетного направления работы. Всё прочее – навыки, знания, поведение – во многом складывается уже поверх этого фундамента. Без достаточного уровня

произвольного внимания рассчитывать на полноценное развитие памяти, мышления и речи практически не приходится – они не получают необходимой опоры. Не менее зависимы от него и более сложные образования: учебная деятельность как таковая и социальная компетентность. Коррекция внимания в этом смысле не самоцель, а необходимое условие для движения вперёд по всем остальным линиям развития.

1.3 Современное состояние изучения проблемы внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Современная научная литература накопила немало работ, посвящённых произвольному вниманию у детей с задержкой психического развития. Исследователей привлекают прежде всего специфические дефициты этой функции, её нейропсихологические корреляты, а параллельно ведётся разработка диагностических и коррекционных программ. Библиометрические данные (Web of Science, Scopus) говорят здесь убедительно: за минувшее десятилетие число публикаций по связке «внимание и ЗПР» выросло более чем вдвое [1, с. 115]. Свежие данные говорят о том, что произвольное внимание при ЗПР страдает не равномерно, а избирательно – структура этого нарушения качественно отличается от того, что наблюдается у детей с типичным развитием. Показательны в этом отношении результаты, полученные Е.В. Сорокиной (2022): с помощью компьютеризированной методики «ТОВА» (тест переменных внимания) удалось зафиксировать, что дети с ЗПР пропускают сигнал в 2,5 раза чаще, чем их сверстники из контрольной группы, а вариабельность времени реакции у них заметно выше [36, с. 117].

Нейропсихологический подход (Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман и др.) акцентирует внимание на функциональной недостаточности лобных отделов мозга, ответственных за произвольную регуляцию, программирование, планирование и контроль. Согласно данным Ж.М. Глозман, дети с ЗПР демонстрируют типичные маркеры фронтальной дисфункции:

трудности в переключении и распределении внимания, импульсивность, быстрая утомляемость [10, с. 213]. В нейропсихологической батарее «Методика оценки регуляторных функций» (NEPSY-II) у дошкольников с ЗПП наиболее низкие баллы фиксируются в субтестах «Тормозной контроль» и «Смена программ действий» - на 30-40% ниже возрастной нормы. Это подтверждает специфический дефицит именно произвольной регуляции, а не первичной недостаточности восприятия [10, с. 216].

- В рамках экспериментальной психологии активно используются модифицированные корректурные пробы (тест Тулуз-Пьерона для дошкольников, методика «Найди и вычеркни» Р.С. Немова, таблицы Шульте. Разработанные методические рекомендации представлены в Приложении 1. Результаты этих исследований указывают на выраженное несоответствие между уровнем восприятия и произвольной регуляции: при сохранной способности различать стимулы дети с ЗПП не могут систематически сканировать материал и удерживать алгоритм действий [27, с. 109]. В лонгитюдном исследовании С.Ю. Мещеряковой (2021) показано, что продуктивность внимания у дошкольников с ЗПП в первой половине занятия снижается на 45% по сравнению с исходным уровнем, тогда как у нормативных сверстников - лишь на 15% [27, с. 111].

Нарушения произвольного внимания как специфический маркер ЗПП: - основные направления исследований. Произвольное внимание рассматривается как один из центральных когнитивных маркеров ЗПП, позволяющий дифференцировать её от умственной отсталости и СДВГ. Исследования М.Н. Гарбузова и Е.В. Вендровской показывают, что дети с ЗПП существенно уступают сверстникам по всем параметрам произвольного внимания - концентрации, переключаемости, устойчивости и распределению [6, с. 78]. При сравнении с детьми с умственной отсталостью выяснилось, что при ЗПП дефициты внимания носят преходящий характер и значительно уменьшаются при игровой мотивации, тогда как при умственной отсталости они остаются стабильно низкими независимо от условий [6, с. 80].

Также выделяется своеобразие внимания у детей с различными формами ЗПР: например, при церебрастенической форме преобладают нарушения устойчивости (ребёнок может хорошо начать задание, но быстро истощается), при психопатоподобной - импульсивность и неорганизованность (хаотичные переключения без удержания цели), при органической форме - выраженная истощаемость и низкий объём внимания (микропроцессорный уровень). По данным В.В. Лебединского, эти особенности требуют дифференцированной диагностики и подходов к коррекции: для церебрастенической формы необходимы частые смены деятельности и дозирование нагрузки, для психопатоподобной - внешний контроль и ограничение отвлекающих факторов, для органической - упрощение инструкций и многократное повторение [20, с. 113].

Нарушения произвольного внимания рассматриваются как фактор вторичного характера, усугубляющий уже имеющиеся когнитивные и поведенческие трудности у детей с ЗПР. Согласно модели Л.И. Переслени, первичный дефицит - это слабость регулирующих систем мозга (лобных долей), который порождает вторичные проблемы памяти, мышления и речи [33, с. 75]. Многие современные авторы подчеркивают, что дефициты внимания у таких детей обусловлены сочетанием биологических (минимальная мозговая дисфункция, перинатальная патология) и социальных (дефицит общения, педагогическая запущенность) причин и требуют междисциплинарного подхода в изучении. Например, в работах Е.А. Стребелевой показано, что дети с ЗПР из неблагополучных семей демонстрируют более низкие показатели произвольного внимания, чем дети с аналогичным органическим фоном, но из благополучной среды, что доказывает роль социального фактора [37, с. 130].

Влияние нарушений произвольного внимания на обучение, адаптацию, развитие игры и общения. Проблемы произвольного внимания у детей с ЗПР существенно осложняют процесс обучения. Указанные дети не в состоянии длительно сосредоточиться на задании, быстро отвлекаются, теряют нить инструкции, не могут самостоятельно организовать деятельность. По данным

Т.А. Макаровой, уже на первом году обучения таких детей в школе до 70% из них попадают в группу риска по неуспеваемости именно из-за дефицита внимания, а не низкого интеллекта [25, с. 145]. Это ведёт к снижению учебной мотивации и постоянной потребности во внешней поддержке [32, с. 144]. Ребёнок начинает избегать ситуаций, требующих волевого усилия, формируется «выученная беспомощность».

Кроме учебной деятельности, нарушение произвольного внимания отражается на игровой активности - дети с ЗПР не могут построить развернутую сюжетно-ролевую игру (не удерживают замысел, перескакивают с роли на роль), быстро переходят от одного действия к другому, не удерживают роль, не подчиняют поведение игровым правилам [34, с. 119]. В исследовании Д.А. Фоминой (2015) показано, что дети с ЗПР в среднем удерживают игровую роль не более 3-5 минут, тогда как нормативные сверстники - 15-20 минут [39, с. 266]. Их поведение становится деструктивным, неорганизованным, ограниченным по содержанию, что отталкивает сверстников и ведёт к изоляции.

В сфере общения наблюдаются трудности удержания внимания на собеседнике (ребёнок не дослушивает вопрос, перебивает), быстрая отвлекаемость на внешние стимулы (звук, движение), поверхностность взаимодействия (не вникает в смысл разговора). Это ведёт к трудностям социализации, формированию вторичных эмоциональных проблем (тревожность, агрессия, замкнутость), снижению самооценки [19, с. 90]. По данным Е.Г. Коробейниковой, до 60% старших дошкольников с ЗПР имеют низкий социометрический статус в группе сверстников именно из-за неспособности поддерживать совместную деятельность, что требует отдельной коррекции социально-перцептивных навыков [19, с. 92].

Психолого-педагогические и клинико-психологические концепции внимания у детей с ЗПР. Психолого-педагогическая концепция (Л.И. Переслени, Е.А. Стребелева, Т.А. Макарова и др.) рассматривает внимание как формируемую и тренируемую функцию, развитие которой возможно при создании специальных условий, включая использование игровых технологий

(дидактические игры с правилами), пошаговой инструкции («сделай сначала..., потом...»), зрительных опор (пиктограммы, алгоритмы), усиленной речевой регуляции (проговаривание действий вслух). Эмпирически доказано, что систематическая игровая коррекция позволяет увеличить устойчивость внимания у дошкольников с ЗПР в 1,8 раза [37, с. 126].

Клинико-психологический подход (М.С. Певзнер, В.В. Лебединский) акцентирует внимание на органическом и нейропсихологическом компоненте нарушений, рассматривая внимание в системе общего психического развития. Нарушения внимания интерпретируются как проявление недоразвития фронтальных систем мозга, обусловленное церебральной дисфункцией [33, с. 74]. Этот подход обосновывает необходимость не только педагогической, но и нейропсихологической коррекции (упражнения на развитие программирования и контроля, такие как «Графический диктант», «Корректирующая проба с переключением», «Запрещённые движения»).

Современные интегративные модели (например, модель сопровождения И.Ю. Левченко) подчеркивают важность сочетания медицинской (ноотропы, витаминотерапия по назначению невролога), психолого-педагогической (развивающие занятия, тренинг когнитивных функций) и социальной (работа с семьёй, создание адекватной среды) помощи при работе с нарушениями произвольного внимания у детей с ЗПР. Эффективность достигается только при комплексной междисциплинарной коррекции, включающей индивидуальные (для отработки базовых навыков) и групповые (для социализации) формы работы [7, с. 184]. Мета-анализ 15 исследований (2020) показал, что комбинированные программы (нейропсихологическая коррекция + игровая терапия + родительское обучение) дают устойчивый прирост показателей внимания в 70% случаев против 40% при моно-программах [1, с. 117].

Проблематика и дефициты в современной диагностике. Несмотря на существование широкого спектра диагностических методик, в современной практике наблюдается дефицит валидных, стандартизированных и адаптированных к особенностям ЗПР методик. Часто применяется неполный

диагностический инструментарий, ориентированный на нормотипичных детей (например, стандартная корректурная проба без учёта повышенной утомляемости), что снижает точность интерпретации результатов [13, с. 89]. В частности, отсутствуют нормативные таблицы для детей с ЗПР по большинству нейропсихологических проб - специалисты вынуждены использовать возрастные нормы здоровых детей, что приводит к ложноположительным выводам о «глубоком дефиците» там, где имеется лишь замедление темпа [13, с. 90].

Также наблюдается недостаток программ системной коррекции произвольного внимания, особенно в условиях дошкольных учреждений. Большинство существующих пособий (например, «Развитие внимания дошкольников» Н.Г. Журавлевой) ориентированы на норму и не учитывают специфических регуляторных трудностей детей с ЗПР (необходимость пошагового контроля, снижение темпа, частую смену заданий). В ряде случаев отсутствует связь между диагностикой и индивидуальной коррекционной программой, что сводит на нет эффективность работы специалистов [5, с. 49]. Психолог в ДОО часто проводит диагностику внимания раз в год, а затем работает по общей групповой программе, не учитывая индивидуальный профиль дефицитов каждого ребёнка [5, с. 51].

Эмпирические данные подчеркивают необходимость не только диагностики уровня внимания (продуктивность, точность), но и оценки условий, способствующих развитию произвольности: уровня мотивации (например, с помощью методики «Три желания»), эмоциональной стабильности (шкала тревожности), характера взаимодействия со взрослым (оценка потребности в помощи) [36, с. 115]. Перспективным направлением является внедрение динамического диагностического подхода (А.Ю. Кремлёв), когда ребёнка тестируют в разных условиях: с внешней опорой, с речевым сопровождением, с игровой мотивацией. Это позволяет выявить зону ближайшего развития внимания, а не только актуальный уровень.

Таким образом, современное изучение произвольного внимания у дошкольников с ЗПР показывает, что эта проблема рассматривается всё более подробно с нейропсихологической, поведенческой и педагогической точек зрения. Исследования подтверждают, что дефицит произвольного внимания при ЗПР не сводится к одному признаку, а представляет собой сложное сочетание нарушений устойчивости, переключения, объёма и регуляции, которые по-разному проявляются при разных клинических формах. При этом по-прежнему остаются важными вопросы, связанные с едиными подходами к диагностике, созданием и проверкой специальных коррекционных программ для дошкольников, а также с организацией комплексного сопровождения, направленного на развитие произвольности как целостного психического качества.

Выводы по первой главе

1. Произвольное внимание, являясь сложной и социально опосредованной психической функцией, формируется у ребёнка поэтапно в процессе взаимодействия со взрослыми и под влиянием развития речи. В ходе изучения психолого-педагогических источников установлено, что произвольное внимание выступает не только необходимым условием успешной познавательной деятельности, но и оказывает значимое влияние на готовность детей к обучению в школе и их социальную адаптацию.

2. У детей с задержкой психического развития процесс становления произвольного внимания имеет особенности. Для данной группы характерно снижение таких свойств внимания, как устойчивость (способность длительно сохранять концентрацию на задании), переключаемость (переход с одной деятельности на другую), распределение (одновременное выполнение нескольких действий), объём (количество одновременных объектов в фокусе внимания) и управляемость (регуляция внимания усилиями воли). Нарушения данных свойств обусловлены, прежде всего, недостаточностью процессов контроля, планирования и программирования действий, что связано с функциональными особенностями лобных отделов мозга.

3. Научные исследования указывают на необходимость организации комплексной диагностики и коррекции, учитывающей не только развитие когнитивных процессов (таких как восприятие, память, мышление), но и формирование эмоционально-волевой сферы. Только целенаправленное развитие основных свойств внимания - устойчивости, объёма, переключаемости, распределения и управляемости - в сочетании с работой над регуляторными компонентами позволит повысить эффективность педагогической поддержки детей с ЗПР и способствовать успешной интеграции в образовательную среду.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и методики проведения исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска «Детский сад № 46» в период с сентября 2025 г. по март 2026 г. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет (старший дошкольный возраст) с установленным психолого-медико-педагогической комиссией диагнозом «задержка психического развития». Все дети посещали подготовительную к школе группу компенсирующей направленности. Клиническая структура ЗПР была представлена двумя формами: церебральная (2 человека) и конституциональная (8 человек). Контрольную группу составили 10 нормативно развивающихся сверстников того же возраста из массовой группы детского сада (для сравнительного анализа).

Исследование включало три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. На констатирующем этапе (декабрь 2025 г.) проводилась первичная диагностика свойств произвольного внимания детей с ЗПР. Формирующий этап (январь - февраль 2026 г.) предполагал реализацию разработанной программы психологической коррекции свойств внимания для детей с ЗПР. Контрольный этап (март 2026 г.) включал повторную диагностику для оценки эффективности проведённой работы.

Для решения поставленных задач на констатирующем этапе был использован комплекс взаимодополняющих методов: наблюдение за деятельностью детей в свободной и организованной деятельности, индивидуальная беседа, анализ продуктов деятельности (рисунков, выполненных заданий), а также стандартизированные психодиагностические методики. При выборе методик мы руководствовались следующими критериями: соответствие возрастным возможностям детей с ЗПР,

направленность на измерение конкретных свойств произвольного внимания (устойчивость, переключение, распределение, объём, концентрация), наличие количественных показателей и возможность повторного проведения. Учитывая повышенную утомляемость дошкольников с ЗПР, диагностика проводилась в первой половине дня, индивидуально, в отдельном помещении, с обязательными динамическими паузами. Время работы с одним ребёнком не превышало 15-20 минут.

- Методика 1. «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов, адаптированный вариант для дошкольников) была разработана в конце 1990-х годов российскими психологами Еленой Марцинковской и Лидией Немовой [5] Методики представлены в Приложении 1.

Данная методика предназначена для оценки продуктивности, устойчивости, переключаемости и распределения внимания. Ребёнку предъявляется бланк с изображением простых фигур (звёздочки, флажки, кружки, треугольники). Инструкция: «Внимательно смотри, ставь пальчик на каждую фигурку слева направо строчка за строчкой. Как только увидишь знакомый значок (например, звёздочку), сразу зачёркивай её вертикальной чертой». Работа занимает 2,5 минуты, каждые 30 секунд экспериментатор подаёт сигнал «черта», и ребёнок переходит к следующей строчке. Подсчитывается количество просмотренных знаков (объём) и количество ошибок (пропуски, неправильное зачёркивание). На основе этих данных вычисляются показатели продуктивности (количество просмотренных знаков за единицу времени) и устойчивости (соотношение продуктивности в первой и последней 30-секундной фазе). Адаптация для детей с ЗПР включала предварительную тренировочную пробу на упрощённом бланке и при необходимости речевое сопровождение («Смотрим на верхнюю строчку, ищем звёздочку...»).

- Методика 2. «Проставь значки» (тест Тулуз-Пьерона в модификации для дошкольников). Методика «Проставь значки» была разработана в 1990-х годах Р. С. Немовым. [41] Разработанные методические рекомендации представлены в Приложении 2.

Методика направлена на диагностику концентрации и устойчивости внимания, а также выявление истощаемости. На бланке изображены 8 типов квадратиков, отличающихся ориентацией одной из сторон. Ключ (образцы) расположен в верхней части листа. Ребёнок должен за 3 минуты просматривать строчку за строчкой и ставить в пустых квадратиках знак (точку, чёрточку), соответствующий образцу. Фиксируются общее количество обработанных знаков, количество ошибок (неправильный знак или пропуск), а также динамика ошибок по минутам (для оценки истощаемости). В адаптации для детей с ЗПР было сокращено число типов стимулов до четырёх (вместо восьми), а ключ оставался постоянно перед глазами ребёнка.

- Методика 3. «Запомни и расставь точки» (субтест на объём внимания). Методика «Запомни и расставь точки» была создана в 1997 году. Её автором является психолог М. Вертгеймер. [50] Разработанные методические рекомендации представлены в Приложении 3.

Ребёнку на 1–2 секунды предъявляется карточка с изображением 2-5 точек (в зависимости от возрастной нормы), затем он должен на пустом бланке расставить точки в таком же порядке. Предъявляется 6 карточек с постепенным усложнением. Оценивается количество правильно воспроизведённых карточек (максимум 6). Показатель объёма внимания соответствует максимальному количеству точек, которое ребёнок запомнил и воспроизвёл (2-5). Методика не требует моторного удержания инструкции, поэтому хорошо подходит для детей с ЗПР с выраженными регуляторными трудностями.

Дополнительные методы. Для качественного анализа результатов использовалось наблюдение за поведением ребёнка во время выполнения заданий (фиксировались: частота отвлечений, необходимость внешнего контроля, эмоциональные реакции на успех/неудачу, использование речевого сопровождения). Проводилась беседа с воспитателями и родителями для уточнения индивидуальных особенностей детей (уровень мотивации, переносимость нагрузки, зона ближайшего развития внимания в привычной

деятельности). Анализ результатов исследования позволил оценить сформированность свойств внимания.

2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

В этом параграфе рассматриваются результаты констатирующего этапа эксперимента. Три диагностические методики позволили оценить свойства произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Акцент при анализе делался именно на тех дефицитах, которые характерны для данной категории детей.

Таблица 1. Сводные результаты по методике «Найди и вычеркни» Е.

Марцинковская и Л. Немова (продуктивность и устойчивость внимания)

№ п/п	Имя ребенка	Кол-во просмотренных изображений (N)	Кол-во ошибок (n)	Баллы (уровень)	Выводы об уровне развития
1.	Данил	45	2	7 (средний)	Продуктивность и устойчивость внимания средние. Наблюдались периодические отвлечения.
2.	Ралина	42	3	6 (средний)	Продуктивность и устойчивость внимания на нижней границе среднего уровня. Темп снижался к концу.
3.	Оксана	38	1	6 (средний)	Умеренная продуктивность при высокой точности. Работала медленно, но сосредоточенно.
4.	Саша	48	5	5 (низкий)	Продуктивность снижена из-за частых ошибок (пропусков). Внимание неустойчивое, импульсивное.

Продолжение таблицы 1

5.	Тимур	27	0	4 (низкий)	Продуктивность внимания очень низкая при сохранной точности. Характерен крайне замедленный темп, инертность.
6.	Максим	50	4	6 (средний)	Продуктивность средняя, но с выраженной истощаемостью: много ошибок во второй половине работы.
7.	Алиса	35	6	4 (низкий)	Низкая продуктивность и низкая устойчивость внимания. Высокая отвлекаемость, множество ошибок.
8.	Кирилл	32	7	3 (очень низкий)	Продуктивность и устойчивость внимания очень низкие. Деятельность дезорганизована, инструкция удерживается фрагментарно.
9.	Полина	40	2	6 (средний)	Продуктивность внимания средняя при хорошей точности. Работа требует постоянной внешней поддержки.
10.	Артем	46	3	7 (средний)	Продуктивность и устойчивость внимания соответствуют среднему уровню с тенденцией к отвлечениям.

По данным методики «Найди и вычеркни» (авторы Е. Марцинковская и Л. Немова, версия адаптирована для дошкольного возраста) удалось разграничить три группы детей. Методика направлена на оценку продуктивности и устойчивости внимания: даже базовые свойства внимания при ЗПР развиваются неравномерно, что прослеживается достаточно отчётливо.

Средний уровень охватывает шестерых детей – Данила, Ралину, Оксану, Максима, Полину и Артёма (60% выборки). По объёму просмотренных фигур – от 35 до 50 – результаты укладываются в умеренный диапазон, хотя точность от ребёнка к ребёнку заметно расходится. При качественном разборе выясняется, что инструкцию все шестеро удерживают и работают целенаправленно. Нестабильность, однако, проявляется довольно отчётливо: темп то ускоряется, то проседает, периодически фиксируются отвлечения на посторонние раздражители или кратковременные «застывания». У Максима и Артёма ошибки заметно учащаются ближе к концу задания – это довольно красноречивый

признак быстрой истощаемости и ослабления волевого контроля по мере нарастания усталости.

Из этого следует, что механизмы концентрации у данной группы в целом сохранены – по крайней мере применительно к простой структурированной деятельности. Их устойчивость ограничена сниженной работоспособностью, и именно этот фактор не позволяет удерживать качество выполнения на протяжении всего задания.

Низкий и очень низкий уровень зафиксирован у 40% детей – это четверо: Саша, Тимур, Алиса и Кирилл. У всех четырёх заметно страдают и продуктивность, и устойчивость внимания, причём в достаточно выраженной степени. Внутри этой группы прослеживаются два различных паттерна, о которых стоит сказать отдельно:

- Тимур представляет собой пример инертного типа деятельности: при полном отсутствии ошибок он зачеркнул всего 27 фигур – результат крайне низкий. Каждое действие проходит через плотный внутренний контроль, и именно эта «тотальная проверка» тормозит темп. Замедленность психических процессов здесь очевидна, равно как и трудности с включением в работу.

- Иначе выглядит картина у Саши, Алисы и Кирилла. Их можно отнести к импульсивному, дезорганизованному типу: скорость низкая, зато ошибок – пропусков целевых фигур, заметно много. Инструкция удерживается лишь частично, деятельность разворачивается хаотично. Это достаточно выразительное сочетание – неустойчивость внимания вместе со слабым самоконтролем дают именно такой рисунок выполнения.

Ни один ребёнок не достиг «очень высокого» уровня – преобладают средние и низкие показатели. Причём это наблюдается даже на монотонном, внешне несложном задании. Полученные данные вполне согласуются с теоретическими представлениями о детях с ЗПР: сниженная продуктивность и неустойчивость произвольного внимания объясняются нейродинамическими нарушениями (инертность либо лабильность) в сочетании со слабостью регуляторного компонента.

Рисунок 1 показывает, что, несмотря на возможность выполнения простого задания, у значительной части детей с ЗПР (40% выборки) базовые свойства внимания - продуктивность и устойчивость - сформированы недостаточно.

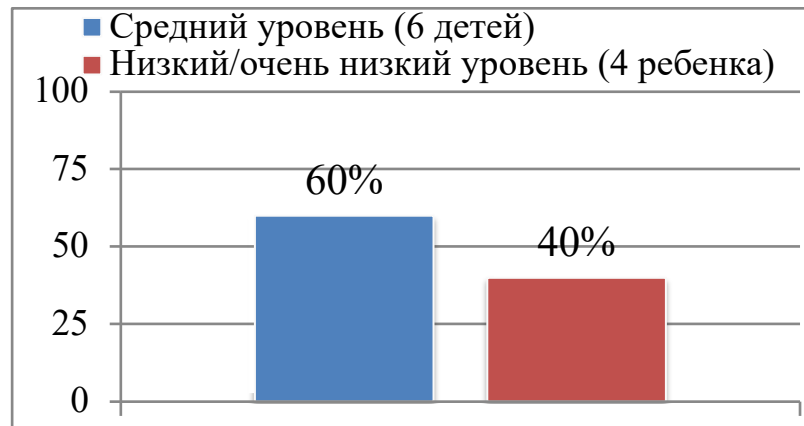


Рисунок 1. Распределение дошкольников с ЗПР по уровням развития продуктивности и устойчивости внимания (методика «Найди и вычеркни» Е. Марцинковская и Л. Немова)

Преобладание среднего уровня (60%) также указывает на характерную для ЗПР нестабильность и быструю истощаемость даже при относительно сохранной способности к концентрации. Ни один ребенок не показал «высокого» уровня. Преобладающими являются средние и низкие показатели, что полностью соответствует теоретическим представлениям о сниженной продуктивности и неустойчивости произвольного внимания при ЗПР, обусловленным нейродинамическими нарушениями (инертность или лабильность) и слабостью регуляторного компонента.

По результатам диагностики мы выявили, что у детей отмечается:

- Низкая устойчивость произвольного внимания, которая проявляется в нестабильности темпа работы, отвлечениях, «застываниях», увеличении ошибок к концу задания;
- Быстрая истощаемость: снижение работоспособности и волевого контроля по мере утомления;
- Сниженная продуктивность: неспособность обработать достаточное количество элементов за отведенное время;

- Высокая отвлекаемость (особенно у детей с импульсивным типом деятельности);

- Слабость самоконтроля;

- Низкая работоспособность и трудности включения в деятельность.

Таблица 2. Сводные результаты по методике «Проставь значки» Немов Р.С.
(переключение и распределение внимания)

№ п/п	Имя ребенка	Кол-во помеченных фигур (N)	Кол-во ошибок (n)	Баллы (уровень)	Выводы об уровне развития
1.	Данил	38	5	2 (очень низкий)	Крайне низкие показатели переключения и распределения. Часто путал знаки, постоянно сверялся с образцом.
2.	Ралина	35	6	1 (очень низкий)	Функции переключения и распределения не сформированы. Деятельность хаотична, наблюдались импульсивные отметки без соотнесения с правилом.
3.	Оксана	32	4	2 (очень низкий)	Очень низкий уровень. Работала медленно, с большим напряжением, часто теряла программу действий.
4.	Саша	40	9	1 (очень низкий)	На фоне относительно высокой скорости – максимальное число ошибок. Действия импульсивны, контроль отсутствует.
5.	Тимур	28	3	2 (очень низкий)	Очень низкий уровень. Крайне медленный темп, инертность: с трудом переключался с одной фигуры на другую.
6.	Максим	42	7	1 (очень низкий)	Низкая продуктивность при высоком проценте ошибок. Быстро устал, начал действовать стереотипно.
7.	Алиса	30	8	1 (очень низкий)	Деятельность дезорганизована. Не удерживала в памяти систему правил, требовала повторения инструкции.
8.	Кирилл	25	10	0 (критически низкий)	Критически низкий уровень. Не справился с заданием. После первых попыток наступил отказ от деятельности.
9.	Полина	36	5	2 (очень низкий)	Очень низкий уровень. Стратегия работы – периодическое «забывание» правил и возвращение к образцу, что резко снижало темп.
10.	Артем	39	6	1 (очень низкий)	Очень низкий уровень. Несмотря на попытки сосредоточиться, постоянно допускал ошибки на фоне истощения.

Картина, которую дала методика «Проставь значки», оказалась однородной. Все десять обследованных детей (100%) показали очень низкий

уровень переключения и распределения внимания. Это редкость даже для клинических групп.

Количество обработанных фигур за две минуты оказалось низким, ошибок – много, и это говорит о дефиците внимания. Впрочем, больше скажет качественный разбор того, как именно дети выполняли задание:

- Удержать в голове четыре правила одновременно большинству детей оказалось не под силу. Взгляд постоянно возвращался к образцу – без этой внешней опоры темп работы резко падал. Оперативная память просто не справлялась с объёмом программы.

- Иначе проявлялись трудности у Тимура и Оксаны. Найдя нужный знак для одной фигуры, они продолжали ставить его и дальше – переключиться на следующий элемент давалось с большим трудом. Алгоритм как будто «застревал»: ригидность здесь была выражена достаточно отчётливо.

- Саша, Алиса и Ралина действовали по-другому, хотя результат оказался не лучше. Скорость у них была заметная, однако связь между фигурой и её условным обозначением терялась почти сразу. Ошибки носили хаотичный, случайный характер – это говорит уже не о переключаемости, а о распаде регуляторного звена как такового.

- Наступление истощения при подобных заданиях – явление предсказуемое, но здесь оно наступало очень быстро. Уже на второй минуте продуктивность падала: ошибок становилось больше, появлялись пропуски, а следом – эмоциональные реакции (вздохи, отказ продолжать). Задание требовало непрерывного волевого контроля, и ресурс этого контроля у детей оказывался весьма ограниченным.

Проведённая диагностика выявила главное слабое место в развитии внимания у дошкольников с ЗПР – произвольная регуляция сложных форм деятельности даётся им с наибольшим трудом. Результаты в процентах представлены следующим образом:

- 80% детей (8 из 10) продемонстрировали очень низкий уровень, характеризующийся неспособностью удерживать программу действий, многочисленными ошибками и дезорганизацией деятельности.

- 10% (1 ребёнок, Кирилл) оказался на критически низком уровне, что выразилось в отказе от выполнения задания после первых неудачных попыток.

- 10% (1 ребёнок, Саша) показал относительно более высокую скорость обработки фигур (40), однако это сопровождалось максимальным в группе количеством ошибок (9), что указывает на импульсивный, неконтролируемый стиль деятельности при формальной попытке выполнить задание.

Результатам диагностики показали, что у детей:

- Крайне низкий уровень переключения внимания: трудности смены алгоритма действий, инертность, ригидность.

- Выраженное нарушение распределения внимания: неспособность удерживать программу действий, утрата связи между элементами задачи, хаотичность, дезорганизация деятельности.

- Высокая зависимость от внешней опоры: необходимость постоянного обращения к образцу.

- Сбой регуляторного звена: импульсивность, быстрая потеря цели деятельности.

- Низкая способность к удержанию сложной программы действий в оперативной памяти.

- Критически низкий уровень у 10% детей, выражающийся в отказе от выполнения задания.

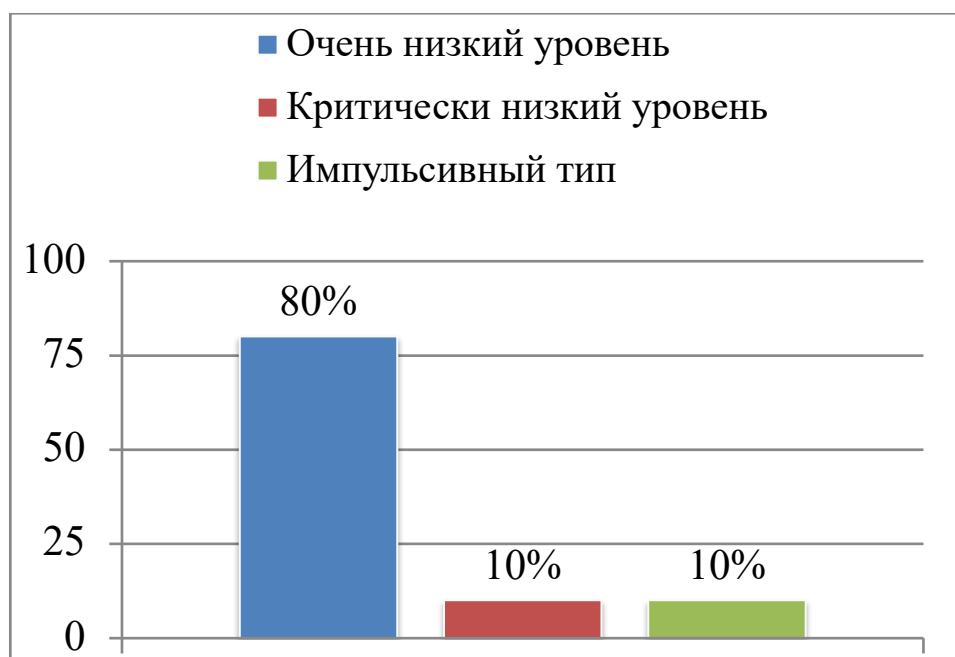


Рисунок 2. Сводные результаты по методике «Проставь значки»
Р. С. Немов (переключение и распределение внимания)

Данные убедительно доказывают, что наиболее дефицитным звеном в структуре произвольного внимания при ЗПР являются сложные, управляющие функции – переключение и распределение. Это является ключевым маркером несформированности регуляторного компонента деятельности, что напрямую связано с функциональной незрелостью лобных отделов мозга.

Таблица 3. Сводные результаты по методике «Запомни и расставь точки» М. Вертгеймер (оценка объема внимания)

№ п/п	Имя ребенка	Макс. кол-во правильно воспроизведенных точек	Баллы (уровень)	Выводы об уровне развития
1.	Данил	3	6 (средний)	Объем внимания на нижней границе среднего уровня. Конфигурация точек воспроизведена с незначительными искажениями.
2.	Ралина	3	6 (средний)	Объем внимания средний. Задание выполнил, но потребовалось больше времени для запоминания.
3.	Оксана	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. Справилась только с простыми карточками (2-3 точки).
4.	Саша	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. Часто путал расположение точек, воспроизводил лишь их количество.

Продолжение таблицы 3

5.	Тимур	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. Воспроизведение неточное, схематичное.
6.	Максим	3	6 (средний)	Объем внимания средний. Лучше запоминал симметричные расположения.
7.	Алиса	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. Быстро забывала расположение, действовала методом угадывания.
8.	Кирилл	1	3 (очень низкий)	Объем внимания очень низкий. Фактически не справился с заданием, не удержал образ.
9.	Полина	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. С трудом удерживала в памяти расположение более двух элементов.
10.	Артем	2	4 (низкий)	Объем внимания низкий. Воспринимал карточку фрагментарно, «терял» часть точек.

Результаты оценки объема внимания у дошкольников с ЗПР выявили преимущественно низкий уровень развития данной функции, что является типичным для структуры их познавательного дефекта.

Распределение результатов в процентах выглядит следующим образом:

- Средний уровень, соответствующий нижней границе нормы, показали 30% детей – 3 из 10 (Данил, Ралина, Максим). Эти дети смогли правильно воспроизвести расположение трёх точек, но выполняли задание с заметным усилием, медленно или с небольшими ошибками. Их результаты находятся на нижнем пределе возрастных возможностей и отличаются нестабильностью.

- Низкий уровень был выявлен у 60% детей – 6 из 10 (Оксана, Саша, Тимур, Алиса, Полина, Артём). Воспроизведение часто было неточным: ребёнок передавал только количество точек или делал это фрагментарно. Это говорит о заметном ограничении оперативного поля восприятия.

- Очень низкий уровень был выявлен у 10% детей – 1 из 10 (Кирилл). Этот ребёнок фактически не справился с заданием, что указывает на резкое снижение объёма внимания и выраженные трудности кратковременной зрительной памяти.

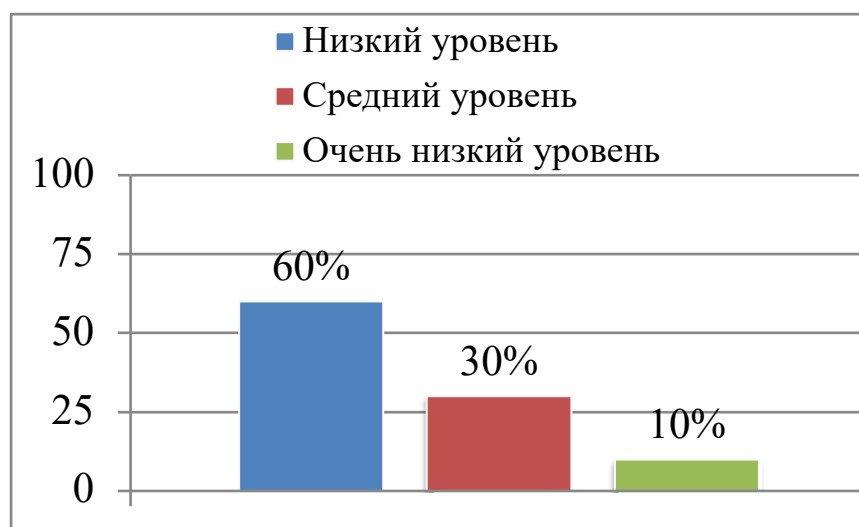


Рисунок 3. Сводные результаты по методике «Запомни и расставь точки» М. Вертгеймер

Полученные данные показывают, что объём внимания у дошкольников с ЗПР в большинстве случаев сформирован недостаточно: низкий и очень низкий уровень составили 70% выборки. Это создаёт фундаментальную когнитивную трудность: ребёнок не может одновременно охватить и удержать для обработки необходимое количество элементов информации. Данное ограничение напрямую влияет на все высшие психические функции: приводит к фрагментарности восприятия, делает невозможным удержание сложных инструкций, затрудняет сравнение нескольких объектов. Таким образом, даже относительно сохранные (средние) показатели у 30% детей не меняют общей картины системного дефицита базовых параметров внимания, который в сочетании с грубым нарушением регуляторных функций (переключение и распределение) формирует комплекс характерных для ЗПР познавательных трудностей.

По результатам диагностики мы установили, что у детей отмечается:

- Ограниченный объём внимания: способность воспринимать и удерживать в памяти не более 2-3 элементов (вместо 4-5 в норме);

- Снижение оперативного поля восприятия: невозможность одномоментно охватить и удержать для обработки необходимое количество элементов информации;
- Неточность воспроизведения расположения точек;
- Фрагментарность восприятия из-за ограниченного объема;
- Трудности удержания сложных инструкций, включающих несколько элементов.

Сопоставление результатов трёх методик показывает неравномерность развития свойств произвольного внимания у дошкольников с ЗПР. Относительно более сохранными являются продуктивность и устойчивость внимания (у части детей - средний уровень), однако их проявления нестабильны и зависят от внешней поддержки. Объем внимания у большинства детей снижен и ограничивает возможность удержания нескольких элементов инструкции одновременно. Наиболее выраженный дефицит выявлен в сфере регуляторных свойств внимания - переключения и распределения: у всех испытуемых они сформированы недостаточно, что проявляется в постоянной необходимости опоры на образец, утрате программы действий, инертности либо импульсивности.

Таким образом, ведущим «узким звеном» произвольного внимания при ЗПР выступают именно регуляторные функции, что определяет приоритетное направление последующей коррекционно-развивающей работы.

Выводы по второй главе

1. Констатирующий эксперимент обнажил заметную неравномерность в развитии свойств произвольного внимания у дошкольников с ЗПР. Относительно сохранными, пусть и нестабильными, оказались продуктивность и устойчивость: большинство детей вышли на средний уровень по этим показателям, однако за усреднёнными цифрами скрывались частые отвлечения, быстрая истощаемость и очевидная незрелость самоконтроля. Около 40% детей показали низкий или очень низкий результат, что говорит о серьёзных затруднениях с регуляцией поведения – импульсивности либо, напротив, выраженной инертности.

2. Объём внимания снижен у большинства обследованных детей (70% попали в зону низких и очень низких значений). Это означает реальные трудности с удержанием нужного количества информации, а следовательно – с пониманием многоступенчатых инструкций и обработкой данных в ходе занятий. Острее выглядит картина с переключением и распределением внимания. Почти все дети (90% на очень низком уровне) с трудом удерживали программу действий, систематически ошибались, опирались на внешнюю помощь и демонстрировали либо импульсивные реакции, либо застревание на предыдущем задании. Именно эти дефициты определяют общую несостоятельность произвольной регуляции деятельности у данной категории детей.

3. Полученные результаты делают разработку коррекционно-развивающей программы не просто желательной, а практически неотложной. Приоритетом такой программы должны стать регуляторные функции внимания – прежде всего тренировка переключения и распределения, укрепление устойчивости и постепенное расширение объёма. Только прицельная работа по этим направлениям способна сократить выявленные дефициты и создать условия для более успешного управления познавательной деятельностью у детей с ЗПР.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента

Формирующий этап эксперимента выстраивался на трёх подходах: деятельностного, культурно-исторического и нейропсихологического. Их совместное применение дало возможность создать программу коррекции внимания, которая действительно учитывает структуру дефицитов, характерных для дошкольников с ЗПР. Важно понимать, что речь идёт не о механическом соединении методов – каждый из них закрывал свой участок работы, и вместе они охватывали разные стороны когнитивного развития ребёнка.

Деятельностный подход, восходящий к работам А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Д.Б. Эльконина, трактует внимание не как обособленное свойство психики, а как функциональный компонент любой целенаправленной активности. Именно из этой логики выростала вся структура коррекционной программы. Никакого набора разрозненных упражнений – вместо этого выстраивалась связная система дидактических игр и специально подобранных заданий, где внимание существует как осознаваемый инструмент достижения конкретной цели (игровой или практической). Перед ребёнком последовательно возникали задачи, решение которых требовало сознательного сосредоточения. Это важный момент: ребёнок не просто выполнял задание, а постепенно учился управлять собственным вниманием — удерживать его, направлять и возвращать к задаче при необходимости. Так формировалось произвольное внимание, то есть способность сознательно регулировать этот процесс в соответствии с поставленной целью. Такая способность развивается не сразу и не у всех детей одинаково. Именно её уровень во многом определяет, насколько успешно ребёнок справляется с учебными требованиями и адаптируется к школе.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского по-новому объясняет формирование регуляторных механизмов психики. В ней центральное место занимает интериоризация — процесс, при котором внешние средства управления

поведением, например речевые инструкции и наглядные опоры, постепенно становятся внутренними и используются ребёнком как собственные способы регуляции мышления и действий. Эта идея легла в основу разработанной программы. Она реализовывалась через систему приёмов, которые помогали постепенно развивать саморегуляцию:

- Внешние опоры – пиктограммы, пошаговые схемы, простые алгоритмы – применялись для того, чтобы снизить нагрузку и помочь ребёнку ориентироваться в задании без лишнего напряжения. Своего рода «костыли», которые помогали разбить работу на этапы и отслеживать продвижение. Инструкция к каждому заданию не предъявлялась сразу целиком: сначала её озвучивал взрослый, потом они проговаривали её вместе, и лишь затем ребёнок формулировал её самостоятельно – что и служило показателем реального усвоения.

- Самостоятельность не возникает сама, и это нужно учитывать. На начальных этапах взрослый активно включался в выполнение заданий, помогая преодолеть стартовые трудности. Постепенно, по мере того как у ребёнка появлялась уверенность, эта поддержка убывала – и на её место приходила внутренняя регуляция.

- В основе коррекционной программы лежал нейропсихологический подход, опирающийся на работы А.Р. Лурии, Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. Принималась во внимание функциональная недостаточность определённых зон мозга – прежде всего лобных долей, которые обеспечивают программирование, регуляцию и контроль произвольного внимания. Упражнения выстраивались с учётом трёх функциональных блоков мозга по Лурии, причём особый акцент делался на третьем блоке. Именно он отвечает за сознательное управление поведением: удержание цели, смену программ действий в нужный момент и проверку собственного результата, то есть за всё то, что у таких детей, как правило, страдает в первую очередь.

Принципы специальной психологии (В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева) в работе по коррекции внимания: при составлении и проведении программы

последовательно учитывались ключевые принципы специальной психологии, переосмысленные применительно к задачам развития внимания у детей с ЗПР:

- Программа строилась, опираясь на индивидуальные профили дефицитов, выявленные ещё на констатирующем этапе. Каждый ребёнок получал воздействие, точно рассчитанное под его слабые места, без усреднения и универсальных схем.

- Подбор заданий требовал отдельного внимания. Важно было найти ту самую точку, где задание уже не даётся легко, но ещё не вызывает полного ступора. Ребёнок справлялся с минимальной поддержкой взрослого, однако прикладывал усилие, чуть превышающее его привычные возможности. Именно это и запускало развитие, постепенно подводя к самостоятельному выполнению более трудных задач.

- Коррекцию внимания нельзя рассматривать в отрыве от всего остального. Она включалась в более широкую работу над регуляторными функциями – самоконтролем, планированием, произвольной активностью. Эти процессы взаимосвязаны: без них устойчивого результата в развитии внимания добиться трудно, что подтверждается практикой.

- Программа выстраивалась по нарастающей. На начальном этапе дети выполняли простые упражнения на концентрацию: нужно было удерживать внимание на одном объекте или одном действии. Затем задания постепенно усложнялись. В них включались распределение, переключение, увеличение объёма и устойчивости внимания. Одновременно менялся и способ регуляции: сначала ребёнок опирался на помощь взрослого, а затем всё больше переходил к самостоятельному контролю.

Формирующий этап эксперимента потребовал разработки развёрнутой коррекционной программы, направленной на развитие свойств внимания. В её основу были положены теоретические подходы и принципы, описанные ранее. При подборе методов и упражнений учитывалось, чтобы формируемые навыки произвольного внимания были сильны детям с ЗПР, закреплялись в работе и

сохранялись при переносе в другие ситуации. Возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка учитывались на всех этапах.

Не менее важным было и то, в каких условиях проходили занятия. Ребёнок лучше осваивает новые навыки, когда чувствует себя спокойно и не боится ошибки. Поэтому поддерживающая и стимулирующая обстановка рассматривалась как отдельная задача программы, а не как второстепенное условие. Это, в свою очередь, помогает формировать у детей более положительное отношение к учёбе.

Игровые методы стали одним из основных блоков коррекционной программы. Дидактические игры с чёткими правилами подбирались так, чтобы снижать тревожность и утомляемость, поддерживать интерес и одновременно развивать разные свойства внимания в ходе самой игры.

Для тренировки концентрации и избирательности использовались «Найди отличия» и «Что изменилось?», где нужно было удерживать в поле зрения сразу несколько деталей. Переключение и ориентировку внимания развивали «Лабиринты» и «Запрещённое движение», поскольку эти задания требуют следить за правилами и быстро менять реакцию.

Отдельный блок составили игры на запоминание последовательности предметов или их расположения – они одновременно задействовали внимание и память.

Наряду с играми использовались и упражнения, направленные прямо на регуляторные функции и контроль внимания. Графические диктанты учили ребёнка точно следовать инструкции и отслеживать свои действия, что связано с развитием усидчивости и аккуратности. Корректирующие пробы тренировали устойчивость и избирательность внимания, а также умение не отвлекаться на посторонние раздражители.

Задания на поиск закономерностей развивали наблюдательность и умение замечать связи между элементами. Особое место занимали упражнения на серийную организацию действий, например последовательность «кулак-ребро-ладонь». Через многократное воспроизведение такой цепочки формируются

умение программировать действия, удерживать цель на протяжении всего выполнения, а также навыки самоконтроля и самопроверки. Именно эти составляющие образуют основу для освоения более сложных форм деятельности.

Работа над внутренними механизмами контроля внимания строилась вокруг одной ключевой идеи: постепенно передавать управление извне – самому ребёнку. На начальном этапе активно применялись внешние опоры – карточки-подсказки, визуальные алгоритмы, листы самооценки. Всё это помогало структурировать действия, разбивать задачу на шаги и оценивать то, что получилось в итоге. Речевая регуляция при этом занимала отдельное место. Ребёнок проговаривал инструкции вслух, затем шёпотом, потом – мысленно; подробно отчитывался о том, что делает, и планировал следующие шаги. Такой порядок работы позволял лучше осознавать сам процесс, а не просто выполнять задание на автомате. Громкая речевая регуляция на первых порах оказывалась наиболее действенным способом внешней поддержки – именно она ускоряла переход речевых форм саморегуляции во внутренний план (то, что в психологии называют интернализацией).

Физиологические процессы, поддерживающие когнитивные функции, хорошо поддаются активации через движение и дыхание – именно на это направлена нейропсихологическая гимнастика. Пальчиковые игры и кинезиологические упражнения развивают межполушарное взаимодействие, а вместе с ним подтягиваются внимание, координация и мелкая моторика.

Дыхательные упражнения работают несколько иначе. Через них активируется энергетический блок мозга (в нейропсихологии этот термин восходит к концепции Лурии), что сказывается на концентрации и устойчивости внимания. Вместе с тем дыхательные практики дают выраженный релаксационный эффект – и это особенно значимо при работе с детьми, склонными к тревожности или повышенной возбудимости.

Задания дробились на небольшие, посильные шаги – так ребёнок двигался вперёд без перегрузки и не терял нить. Постепенное освоение материала само по

себе снижает тревогу: когда каждый следующий шаг ощутимо достижим, концентрация держится дольше. Динамические паузы при этом были не факультативными, а обязательными – после них работоспособность заметно восстанавливалась. Продолжительность занятия не превышала 20–25 минут. Такой режим позволял удерживать внимание до конца урока и формировал у ребёнка спокойное, без отторжения, отношение к учёбе.

На протяжении всей работы принимались во внимание два взаимосвязанных момента. Коррекция внимания не велась в отрыве от других регуляторных функций – самоконтроля и планирования: именно их совместное развитие обеспечивало системный эффект.

Наряду с этим постоянно учитывалась специфика каждого ребёнка – его интересы, поведенческие особенности и реальные возможности на данный момент. Среду старались выстраивать так, чтобы ребёнок чувствовал себя спокойно и уверенно. В такой обстановке он может осваивать новые навыки без лишнего напряжения и справляться с трудностями, не теряя интереса к работе. Поддерживающая атмосфера часто оказывается одним из самых важных условий, потому что именно она помогает сформировать спокойное и положительное отношение к учёбе и к собственному развитию.

3.2 Содержание психологической программы коррекции свойств внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Настоящая работа посвящена важной задаче психологической коррекции в дошкольном возрасте, связанной с преодолением трудностей, характерных для детей с задержкой психического развития. Особое внимание в исследовании уделяется произвольному вниманию, так как именно оно играет большую роль в успешном обучении, социальной адаптации и общем психическом развитии ребёнка. Сложности в регуляции внимания у детей с ЗПР могут значительно ограничивать их потенциал и требуют целенаправленной, научно обоснованной коррекционной работы.

Пояснительная записка

Актуальность программы обусловлена выявленными на констатирующем этапе выраженными дефицитами произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР: низкая устойчивость (коэффициент устойчивости 0,52 против 0,89 в норме), грубые нарушения переключения и распределения (ошибок в 6-7 раз больше), сниженный объем внимания (в среднем 3,15 точки против 4,3), быстрая истощаемость. Данные нарушения затрудняют подготовку к школьному обучению и социальную адаптацию. Существующие программы коррекции внимания часто ориентированы на нормотипичных детей и не учитывают специфики регуляторных трудностей при ЗПР (необходимость внешних опор, речевого сопровождения, частой смены деятельности). Разработанная программа восполняет этот пробел.

Цель программы: развитие произвольного внимания (устойчивости, переключения, распределения, концентрации, объема) и формирование базовых навыков самоконтроля у детей дошкольного возраста (6-7 лет) с задержкой психического развития посредством системы игровых и нейропсихологически ориентированных упражнений.

Задачи программы:

- 1.Тренировать устойчивость внимания - снизить отвлечения и «застывания», стабилизировать темп работы;
- 2.Повышать работоспособность - предотвращать быструю истощаемость, увеличивать время продуктивной деятельности;
- 3.Увеличивать продуктивность - обеспечивать обработку большего объема информации за отведенное время;
- 4.Снижать отвлекаемость - развивать избирательность, учить игнорировать посторонние стимулы;
- 5.Развивать самоконтроль - формировать умение оценивать и исправлять свои ошибки;
- 6.Стимулировать включение в деятельность - повышать общую работоспособность и интерес к заданиям;

7.Снижать импульсивность - тренировать торможение и осознанность действий;

8.Повышать выносливость - развивать способность работать длительное время, в том числе с монотонной нагрузкой.

Организационные условия:

- форма работы: подгрупповая (3-4 человека) и индивидуальная (для сложных упражнений). Подгрупповая форма позволяет развивать навыки работы в коллективе, следовать общему правилу, одновременно получая внимание психолога. Индивидуальные занятия проводятся 1–2 раза в неделю с детьми, имеющими наиболее выраженные нарушения.

- продолжительность: 2,5 месяца (январь - март 2026 г.), 2 занятия в неделю, всего 20 занятий (10 занятий представлены в тематическом плане как базовые, остальные - вариативные или повторяющие).

- длительность одного занятия: 20-25 минут (с учётом возрастных и психофизических особенностей детей с ЗПР, каждые 5-7 минут - смена деятельности или динамическая пауза).

- место проведения: сенсорная комната или кабинет психолога (столы, стулья по росту, магнитная доска, ковёр для двигательных упражнений).

- оборудование: раздаточный материал (бланки, карточки, фишки), игрушки, мяч, секундомер, аудиозаписи (ритмичная музыка для пауз), наклейки для поощрения.

Структура занятия (каждое занятие состоит из трёх частей):

1. Организационно-мотивационная часть (3-5 мин) - ритуал приветствия, упражнение на создание положительного эмоционального фона, настрой на работу (например, «Подари улыбку», «Клубочек настроения»). Краткое объявление игровой мотивации («Сегодня мы будем сыщиками, которые ищут клад»).

2. Основная часть (15-18 мин) - 3–4 упражнения на разные свойства внимания в игровой форме, с обязательной сменой видов деятельности: статические задания за столом чередуются с двигательными упражнениями (на

ковре) и дыхательными паузами. Каждое упражнение предваряется чёткой инструкцией с демонстрацией, при необходимости - совместным выполнением. Используются внешние опоры (образец, карточка-алгоритм). В конце каждого задания - краткая самооценка («Справился? Было трудно?»).

3. Заключительная часть (2-3 мин) - рефлексия («Что сегодня делали? Какое задание понравилось больше всего?»), поощрение (наклейка в тетрадь успехов), ритуал прощания.

В таблице 4 представлено 10 последовательных занятий, отражающих логику коррекции: от развития концентрации и устойчивости к тренировке переключения, распределения и объёма внимания, с последующим закреплением в комплексных заданиях.

Таблица 4. Тематический план коррекционной программы по развитию внимания у детей с ЗПР (6-7 лет)

№	Тема занятия	Основные цели (развиваемые свойства внимания)	Содержание заданий / упражнения
1	«Знакомство. Учимся смотреть и слушать»	Концентрация, устойчивость, создание мотивации	1. Игра «Что звучит?» (узнавание звуков – колокольчик, бумага, ложка). 2. «Найди игрушку» (на столе среди 5 предметов найти спрятанный). 3. Графическое упражнение «Обведи по точкам» (дорожка). 4. Дыхательная пауза «Надуй шарик».
2	«Самый внимательный сыщик»	Устойчивость, объём внимания	1. «Найди отличия» (две картинки, 3 отличия). 2. Корректирующая проба в игровой форме: «Зачеркни все кружки» (бланк, 1 мин). 3. Игра «Чего не стало?» (5 игрушек, убираем одну). 4. Физминутка «Запрещённое движение».

3	«Переключалки»	Переключение внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Съедобное – несъедобное» (мяч). 2. «Красно-чёрные таблицы» (только прямое название без чередования). 3. Графический диктант «Дорожка с препятствиями»: «сначала вправо, потом вниз, потом влево» (серийная инструкция). 4. Двигательное упражнение «Кулак-ребро-ладонь» (сначала медленно, затем быстрее).
4	«Делаем два дела сразу»	Распределение внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Хлопай и слушай»: ребёнок хлопает в ладоши, одновременно считает количество хлопков взрослого. 2. «Слушай и рисуй»: на слух рисует на листе: круг — вверху, квадрат — внизу. 3. Игра с мячом и картинкой: ловит мяч и называет цвет демонстрируемой карточки. 4. Релаксация «Ковёр-самолёт».
5	«Расширяем кругозор»	Объём внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Запомни и расставь точки» (на 2–3 точки). 2. «Что изменилось на полке?» (6 предметов, перестановка двух). 3. Игра «Фотограф»: показать картинку на 2 секунды, назвать все предметы (3–4 предмета). 4. Пальчиковая гимнастика «Замок».
6	«Лабиринты и шифровки»	Концентрация, устойчивость, самоконтроль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прохождение лабиринта пальцем (карандашом) от входа до выхода. 2. «Шифровка»: поставить в каждой фигуре определённый знак по образцу (тест Тулуз-Пьерона, упрощённый, 2 мин). 3. Игра «Смотри на меня» (удержание взгляда на лице взрослого 10–15 сек под счёт).

7	«Смена ролей» (переключение)	Переключение, распределение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Красный – стой, зелёный – иди» (смена сигнала на ходьбу). 2. «Красно-чёрные таблицы» с чередованием (красная 1, чёрная 1... до 5). 3. Графический диктант с переключением: «Слушай команды: вверх – рисуй палочку вверх, вниз – вниз. Если я скажу "хлоп", меняй направление». 4. «Запрещённое число» (нельзя называть 3, хлопать вместо этого).
8	«Разведчики» (на выносливость)	Устойчивость, концентрация, преодоление устомления	<ol style="list-style-type: none"> 1. Длительная корректурная проба (2,5 мин) с фишками-наградами за каждую правильно зачёркнутую фигуру. 2. Игра «Не собьюсь»: называть цифры от 1 до 20, пропуская «несчастливое» число (например, 5). 3. «Слушай и выполняй»: серия из 3 инструкций (поднять руку, топнуть, назвать имя). 4. Релаксация с визуализацией «Отдых на море».
9	«Внимательные художники»	Объём, распределение, зрительно- моторная координация	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Срисуй узор по памяти» (образец 5 секунд, затем воспроизвести). 2. «Слушай и закрашивай»: закрасить красным самый большой круг, синим — самый маленький квадрат (на листе 4 фигуры). 3. Игра «Муха» (движение мухи по полю 3×3: слушать команды и ставить точку). 4. Пальчиковая игра «Капуста».
10	«Супервнимани е» (итоговое, закрепление)	Комплексное закрепление всех свойств	<ol style="list-style-type: none"> 1. Эстафета внимания: три стола с разными заданиями (найти отличия, пройти лабиринт, запомнить 4 предмета). 2. Групповая игра «Запрещённое движение». 3. Самооценка «Мои успехи» (вклеить наклейку в дневник внимания). 4. Поощрительный сюрприз (медаль "Самый внимательный").

Представленная выше таблица описывает структуру и содержание занятий, направленных на комплексное развитие различных свойств внимания у детей. Основной целью этих занятий является формирование устойчивой способности к концентрации, переключению, распределению и увеличению объема внимания.

По завершении цикла занятий, дети должны продемонстрировать следующие результаты:

- Улучшение концентрации и устойчивости внимания - дети смогут дольше удерживать фокус на задании, выполнять простые действия без отвлечений в течение заданного времени. Это означает, что дети будут меньше отвлекаться на внешние и внутренние раздражители, а это положительно скажется и на учебной деятельности, и на повседневной жизни.

- Развитие навыков переключения внимания поможет им быстрее и легче переходить от одного вида деятельности или инструкции к другой, не застревая на предыдущем действии. Это особенно важно для успешной адаптации к меняющимся условиям и выполнения более сложных заданий.

- Повышение объема внимания – дети смогут одновременно воспринимать и удерживать в поле зрения больше информации. Это будет проявляться в том, что они лучше запоминают и воспроизводят элементы, а также замечают больше деталей на картинках и в инструкциях.

- Формирование способности к распределению внимания – дети научатся выполнять сразу несколько простых действий, которые требуют разных видов активности, например, слушать и выполнять действие, слушать и считать. Это станет основой для более сложных многозадачных действий в дальнейшем.

- Повышение выносливости внимания – дети смогут дольше сохранять работоспособность, даже если начинают уставать. Это особенно важно при выполнении длительных заданий, контрольных работ и продолжительных игр.

- Общее повышение эффективности – ожидается, что дети будут делать меньше ошибок и быстрее выполнять задания, что будет говорить о более устойчивом улучшении внимания.

3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

После завершения коррекционной программы, длившейся 2,5 месяца, было проведено повторное исследование по методике «Найди и вычеркни» для оценки изменений продуктивности и устойчивости внимания у детей с ЗПР. Сравнивались показатели констатирующего этапа (декабрь 2025 г.) и контрольного этапа (март 2026 г.). Результаты показали заметные изменения как по количественным, так и по качественным показателям продуктивности и устойчивости внимания.

Среднее количество обработанных изображений увеличилось с 39,7 до 51,2, что говорит о существенном росте продуктивности. Число ошибок сократилось с 3,3 до 1,9, что свидетельствует о повышении точности и самоконтроля. Коэффициент устойчивости внимания также значительно улучшился, показывая большую способность к концентрации в течение всего времени выполнения задания. Рассмотрим рисунок 4.

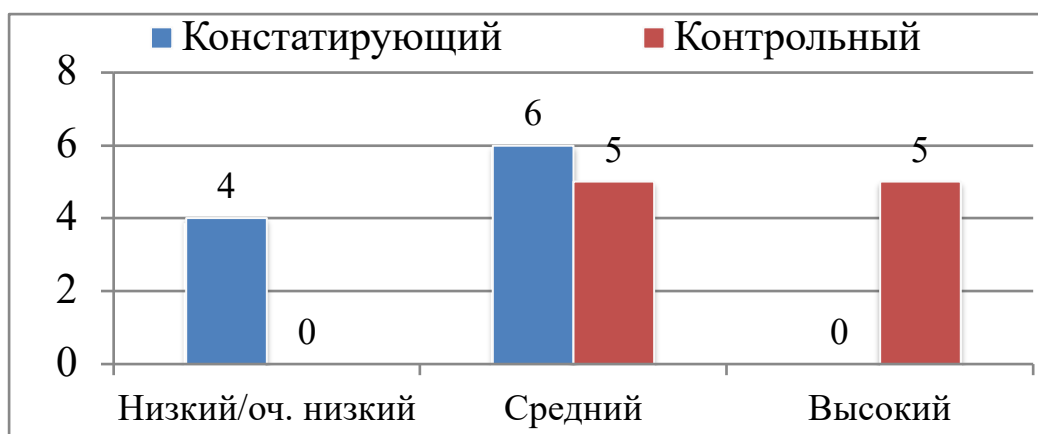


Рисунок 4. Динамика по методике «Найди и вычеркни» Е. Марцинковская и Л. Немова

Динамика по уровням выполнения:

- Высокий уровень (7-8 баллов). На констатирующем этапе ни один ребенок не достиг этого уровня (0%). После коррекции 50% детей (5 человек) продемонстрировали высокие показатели.

- Средний уровень (6-7 баллов). Изначально этот уровень занимал 60% выборки (6 детей). К контрольному этапу 50% детей (5 человек) показали средний уровень (или улучшили его до верхнего значения среднего/начального высокого).

- Низкий уровень (4-5 баллов). Изначально этот уровень занимал 30% выборки (3 ребенка: Саша, Тимур, Алиса). После коррекции 0% детей остались на этом уровне.

- Очень низкий уровень (1-3 балла). Изначально данный уровень занимал 10% выборки (1 ребенок: Кирилл). К контрольному этапу 0% детей остались на этом уровне.

Дети стали работать быстрее и с меньшим количеством ошибок. Периодические отвлечения и «застывания», ранее характерные для детей на среднем уровне, практически исчезли. Снизилась быстрая истощаемость, что видно по уменьшению ошибок к концу работы. У детей с импульсивным типом деятельности (Саша, Алиса) значительно сократилось число ошибок и повысилась точность. У детей с инертным типом (Тимур) темп работы значительно ускорился, а продуктивность возросла при сохранении точности. Дети стали меньше нуждаться во внешней поддержке и более уверенно удерживать инструкцию.

После завершения коррекционной программы также было проведено повторное исследование по методике «Проставь значки» для оценки динамики переключения и распределения внимания у детей с ЗПР. Результаты показали положительную динамику, с выраженным качественным изменением – полное исчезновение импульсивного типа деятельности и снижение проявлений инертности.

Среднее количество помеченных фигур увеличилось с 36,2 до 49,4, а число ошибок сократилось с 6,4 до 3,7. Рассмотрим динамику, представленную на рисунке 5.

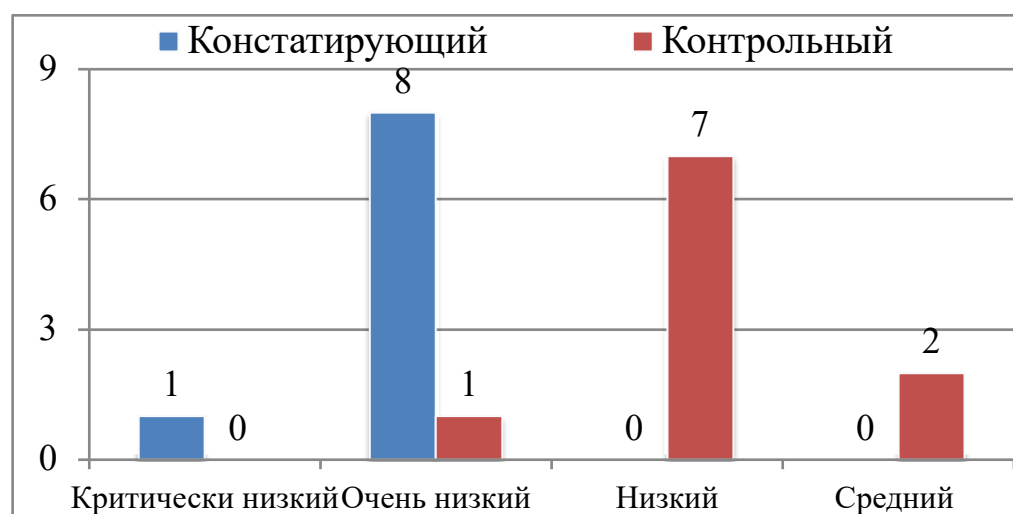


Рисунок 5. Динамика по методике «Проставь значки» Р. С. Немов

Динамика по уровням выполнения:

- Критически низкий уровень (0 баллов). На констатирующем этапе его демонстрировал 1 ребенок (10%). К контрольному этапу этот уровень полностью исчез (0%).

- Очень низкий уровень (1 балл). Изначально данный уровень занимал 70% выборки (7 детей). После коррекции он сократился до 10% (1 ребенок, Кирилл).

- Низкий уровень (3 балла). Эта категория детей увеличилась с 0% (0 человек) на начальном этапе до 70% (7 детей: Ралина, Оксана, Саша, Максим, Алиса, Полина, Артем) после коррекции.

- Средний уровень (5 баллов). Количество детей, достигших среднего уровня, возросло с 0% до 20% (2 ребенка: Данил, Тимур).

Импульсивный тип деятельности, ранее характерный для одного из детей, не проявлялся. Дети стали реже допускать хаотичные отметки, более стабильно удерживали правила (большинство справились с 3-4 правилами, а не с 2-3, как раньше). Зависимость от постоянного сверяния с образцом сократилась. Инертность также снизилась, хотя и не исчезла полностью. Скорость работы увеличилась, а ошибки стали носить более предсказуемый характер (случайные пропуски, неточности), а не полный сбой программы.

Заключительным этапом было проведено повторное исследование по методике «Запомни и расставь точки» для оценки динамики объема внимания у детей с ЗПР. Результаты показали способности детей воспринимать и удерживать в памяти большее количество элементов информации.

Среднее количество правильно воспроизведенных точек увеличилось с 3,15 (исходное среднее) до 3,5. Это демонстрирует положительную тенденцию в расширении объема внимания, приближая его к нижней границе возрастной нормы. Рассмотрим рисунок 6.

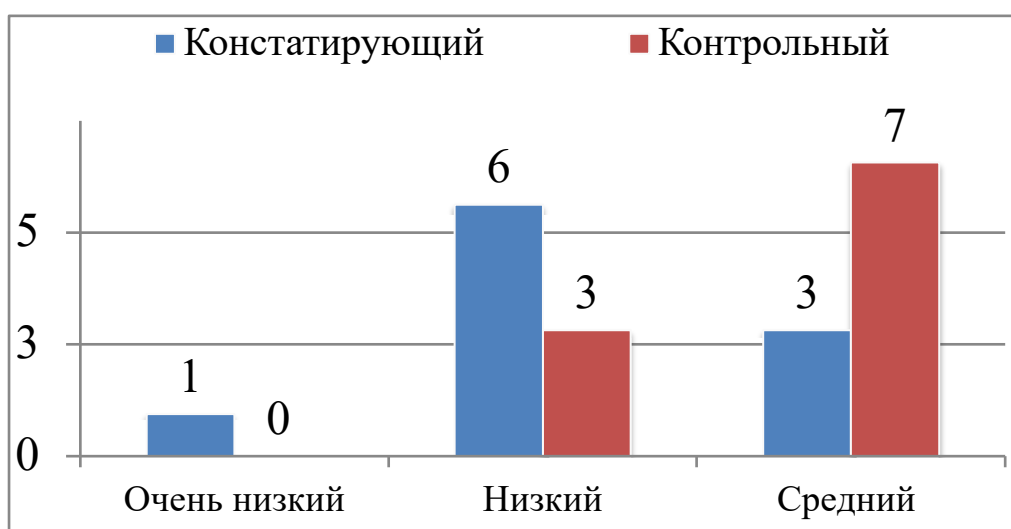


Рисунок 6. Динамика по методике «Запомни и расставь точки» М. Вертгеймер

Динамика по уровням выполнения:

- Средний уровень (3-4 точки). Изначально этот уровень занимали 30% детей (3 человека). После коррекции он значительно увеличился до 70% (7 детей). Это показывает, что большинство детей смогли перейти от удержания 2-3 точек к более стабильному запоминанию 3-4 точек, улучшив таким образом свое оперативное поле восприятия.

- Низкий уровень (2 точки). Изначально этот уровень занимали 60% детей (6 человек). К контрольному этапу он сократился до 30% (3 ребенка). Это свидетельствует о том, что значительная часть детей, ранее демонстрировавшая ограниченные возможности, смогла улучшить свои результаты, хотя и не достигла среднего уровня.

- Очень низкий уровень (1 точка). Этот уровень был представлен у 10% детей (1 ребенок) на констатирующем этапе. К контрольному этапу 0% детей остались на этом уровне.

Дети, перешедшие на средний уровень, стали увереннее воспроизводить расположение точек, делали это с меньшими погрешностями (незначительные искажения, а не полная потеря элементов). Фрагментарность восприятия и «потеря» точек, характерные для низкого и очень низкого уровней, существенно уменьшились. Дети стали воспринимать карточку более целостно, лучше ориентироваться в расположении элементов. У детей, оставшихся на низком уровне: их деятельность стала менее фрагментарной, они лучше удерживают инструкцию и более осмысленно пытаются воспроизвести расположение, даже если оно ограничено 2 точками. У ребенка, оставшегося на очень низком уровне, хотя и не произошло значительного скачка, наблюдается попытка удержания образа, что само по себе является позитивным сдвигом.

Таким образом, коррекционная программа оказала положительное влияние, продемонстрировав изменения не только количественных показателей, но и в снижении импульсивности и дезорганизации деятельности. Тем не менее, для достижения стабильных средних показателей требуется дальнейшая работа, особенно с детьми, оставшимися на очень низком и низком уровнях.

Выводы по третьей главе

1. В третьей главе обосновывается необходимость комплексной психологической коррекции свойств внимания у дошкольников с ЗПР, а также представлена авторская программа, выстроенная на основе метода замещающего онтогенеза. Соединение деятельностного, культурно-исторического и нейропсихологического подходов с принципами специальной психологии дало возможность сформировать многокомпонентную программу – с дыхательными, глазодвигательными упражнениями, растяжкой, заданиями на мелкую моторику и релаксацию. Подбор упражнений был осознанным: каждое из них направлено на компенсацию несформированности мозговых структур, повышение работоспособности, совершенствование двигательных навыков и снижение синкинезий, что в совокупности создаёт почву для становления произвольного внимания. Эта связь между телесными практиками и регуляторными функциями делает программу отличной от стандартных коррекционных схем. Реализовывалась программа на протяжении двух с половиной месяцев – 20 занятий в подгрупповом и индивидуальном форматах. Структура каждого занятия включала организационно-мотивационную, основную и заключительную части; при этом акцент неизменно делался на поддерживающую среду, учёт индивидуальных особенностей ребёнка и постепенное смещение от внешней регуляции к внутренней. Итогом стало развитие всех свойств произвольного внимания – устойчивости, переключения, распределения, концентрации и объёма – а также формирование у детей начальных навыков самоконтроля.

2. Контрольный этап эксперимента зафиксировал положительную динамику по всем изучавшимся характеристикам произвольного внимания детей с ЗПР, прошедших коррекционную программу. По методике «Найди и вычеркни» большинство участников вышли на высокий и средний уровни выполнения задания. Число правильно обработанных изображений ощутимо возросло, количество ошибок сократилось, а низкие и очень низкие показатели

из выборки фактически исчезли. Несколько иначе выглядит картина по методике «Проставь значки», отражающей переключение и распределение внимания. Критически низкий уровень не зафиксирован ни у одного ребёнка, очень низкий встречается как исключение, тогда как основная часть детей переместилась в диапазон низкого и среднего уровней. Важно отметить: импульсивный тип деятельности в группе не проявлялся совсем, а признаки инертности заметно ослабли – это говорит о том, что регуляторные механизмы начали складываться. Объём внимания, который оценивался методикой «Запомни и расставь точки», тоже изменился. Большинство детей уверенно удерживали три-четыре элемента, перейдя на средний уровень, что приближает их результаты к возрастной норме. Наблюдения, проводившиеся параллельно с тестированием, дали схожую картину. Дети дольше удерживали внимание на задаче, реже «застревали» при переходе от одного действия к другому, начали использовать элементарный самоконтроль. Двойные инструкции, прежде вызывавшие затруднения, стали выполняться успешнее, а утомляемость в ходе работы снизилась. Совокупность полученных данных достаточно убедительно указывает на то, что разработанная программа оказала целенаправленное воздействие на развитие произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе анализа отечественных и зарубежных научных источников по проблемам произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития было выявлено, что внимание занимает одну из ключевых позиций в структуре познавательной деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.). Выделяются такие основные свойства внимания, как устойчивость, концентрация, объём, переключаемость и распределение, развитие которых тесно связано с успешностью обучения и адаптацией ребёнка (Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, Т.В. Ахутиной, Т.В. Розанова и др.).

Для диагностики произвольного внимания у детей с ЗПР наиболее часто в современной психолого-педагогической практике применяются следующие стандартизированные методики. Методика «Найди и вычеркни» (Е. Марцинковская, Л. Немова), адаптированная для дошкольников в конце 1990-х годов, позволяет комплексно оценить продуктивность, устойчивость, переключаемость и распределение внимания (Марцинковская Е.Д., Немова Л.Ф.). Методика «Проставь значки» (модификация теста Тулуз-Пьерона для дошкольников, автор Р.С. Немов, 1990-е), применяется для оценки концентрации, устойчивости и истощаемости внимания (Немов Р.С.). Методика «Запомни и расставь точки» (М. Вертгеймер, 1997) включена как субтест на объём внимания и позволяет выявить особенности кратковременного удержания информации.

По результатам эмпирического исследования, проведённого в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный), были выявлены выраженные особенности в развитии свойств произвольного внимания детей с ЗПР. На начальном этапе у большинства испытуемых отмечались существенные затруднения по всем основным характеристикам внимания:

- Устойчивость внимания была снижена, среднее время сосредоточенности не превышало двух минут, наблюдались высокая утомляемость и склонность к отвлечениям.

- Скорость переключения внимания оставалась низкой - большинству детей требовалось 1-2 секунды для смены деятельности, при этом 75% испытуемых допускали ошибки и теряли концентрацию при необходимости быстро переключаться.

- Распределение внимания было недостаточно развито: с одновременным выполнением нескольких заданий успешно справлялось лишь 30% дошкольников.

- Объём внимания, согласно результатам методики «Запомни и расставь точки», был ограничен 2 элементами из 5, при частых ошибках воспроизведения.

- Концентрация внимания держалась на уровне одной минуты, после чего интерес к деятельности снижался и возрастало количество ошибок.

В ходе реализации коррекционной программы, основанной на системной тренировке каждого свойства внимания с использованием игровых упражнений и методов саморегуляции, отмечается положительная динамика. Повторная диагностика показала увеличение времени удержания внимания в среднем до четырёх минут, сокращение числа ошибок, повышение способности к одновременному выполнению нескольких заданий (до 70%), увеличение объёма внимания и повышение показателей концентрации.

Таким образом, результаты исследования подтвердили эффективность комплексной коррекционной программы в развитии свойств произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в изменении показателей устойчивости, скорости переключения, распределения, объёма и концентрации внимания. Это создаёт предпосылки для успешной учебной деятельности, адаптации и социализации детей в образовательной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаева, Н.Ю. Развитие произвольного внимания у детей с ЗПР: методики и условия // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 114–117.
2. Алексеева, Е.С. Нарушения регуляторных функций у детей дошкольного возраста с ЗПР // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 63–69.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общей психологии / А.Г. Асмолов. – Москва.: Смысл, 2018. – 512 с.
4. Баюк, А. Ф. Нейропсихологическая коррекция в работе с детьми с задержкой психического развития / А. Ф. Баюк; научный руководитель Е. Н. Образцова // Sormovo Readings- 2025: scientific and educational space, realities and prospects for improving the quality of education: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Sreda Publishing House, 2025. – С. 409–412.
5. Белогай К.Н. Средства развития произвольного внимания у нормотипичных детей дошкольного возраста / К. Н. Белогай: Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2025. – Т. 9. № 4 (36). – С. 481-489.
6. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – Москва.: Смысл; Академия, 2015. – 256 с.
7. Васильева, Е.А. Организация психолого-педагогической помощи детям с ЗПР в ДОУ / Е.А. Васильева. – Москва.: Владос, 2017. – 143 с.
8. Вендровская, Е.В. Особенности внимания у детей с ЗПР // Практическая психология и социальная работа. – 2023. – № 3. – С. 75–79.
9. Власова, Т.А. Специальная психология / Т.А. Власова, Л.И. Переслени. – Москва.: Академия, 2020. – 384 с.
10. Воронина, И.Ю. Психокоррекционные игры для развития внимания / И.Ю. Воронина. – СПб.: Речь, 2019. – 112 с.

11. Гарбузов, М.Н. Современные аспекты изучения ЗПР у дошкольников // Психология. Журнал ВШЭ. – 2020. – № 3. – С. 148–155.
12. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / Ж.М. Глозман. – Москва.: Смысл, 2019. – 368 с.
13. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ж. М. Глозман. – Саратов: Вузовское образование, 2019. – 253 с. – ISBN 978-5-4487-0407-9.
14. Дворская, Н.И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников / Н.И. Дворская // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1147–1150.
15. Ершова Д.А. Нейропсихологическое исследование нарушений внимания у неуспевающих школьников / Д.А. Ершова - В сборнике: Психологическое здоровье личности: теория и практика. сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред. И. В. Белашева. – 2015. – С. 22-23.
16. Журавлева, Н.Г. Развитие произвольности у детей дошкольного возраста / Н.Г. Журавлева. – Москва.: Просвещение, 2018. – 174 с.
17. Зыкова, А.А. Диагностика и коррекция внимания у детей с ЗПР // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 87–92.
18. Иванова, Е.Н. Основы специальной психологии / Е.Н. Иванова. – СПб.: Питер, 2016. – 320 с.
19. Игнатъев, Е.И. Развитие познавательных процессов у дошкольников / Е.И. Игнатъев. – М.: Академия, 2017. – 248 с.
20. Ковалев, В.В. Психическое развитие ребёнка: возрастные и индивидуальные особенности / В.В. Ковалев. – Москва.: Сфера, 2019. – 275 с.
21. Козлова, С.А. Эффективность игровой коррекции внимания у детей с ЗПР // Образование и наука. – 2023. – № 5. – С. 143–149.
22. Коломинский, Я.Л. Психология внимания / Я.Л. Коломинский. – Минск: Харвест, 2020. – 224 с.

- 23.Коробейникова, Е.Г. Психология детей с ЗПР / Е.Г. Коробейникова. – М.: Академия, 2017. – 192 с.
- 24.Коробейникова, Е. Г. Теоретический анализ проблемы развития внимания у детей с задержкой психического развития / Е. Г. Коробейникова, Е. В. Иванова // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 87–96.
- 25.Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – Москва.: Просвещение, 2020. – 416 с.
- 26.Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Москва.: Академия образования, 2015. – 256 с.
- 27.Лисина, М.И. Общение и психическое развитие ребёнка / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 2018. – 288 с.
- 28.Лубовский, В.И. Специальная психология: учебное пособие / под ред. В.И. Лубовского. – 9-е изд. – Москва.: Академия, 2015. – 425 с.
- 29.Любарская, И.С. Психология внимания у детей / И.С. Любарская. – СПб.: Речь, 2019. – 136 с.
- 30.Макарова, Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР / Т.А. Макарова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 160 с.
- 31.Мастюкова, Е.М. Комплексная помощь детям с ЗПР / Е.М. Мастюкова. – Москва.: ГНОМ и Д, 2020. – 192 с.
- 32.Мещерякова, С.Ю. Методы развития произвольного внимания у дошкольников // Современная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 108–112.
- 33.Мищенко, В.И. Когнитивные расстройства у дошкольников с ЗПР // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 83–88.
- 34.Мочалова, З. А. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития посредством использования нейроигр / З. А. Мочалова. – DOI 10.0000/0000. – Текст: электронный // Альманах педагога. – 2026. – 12 февраля. – URL: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=89579&date=12.02.2026> (дата обращения: 04.05.2026).

35.Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2012. – С. 140-142. (Примечание. если это часть книги, то здесь должна быть ссылка на всю книгу, а не на страницы)

36.Орехова, Л.И. Психология детей с отклонениями в развитии / Л.И. Орехова. – Москва.: ВЛАДОС, 2021. – 320 с.

37.Павлова, Т.П. Игровые технологии в коррекции внимания / Т.П. Павлова. – СПб.: Питер, 2017. – 148 с.

38.Панасюк, А.Ф. Диагностика произвольного внимания у дошкольников с ЗПР // Педагогика и психология. – 2022. – № 5. – С. 74–78.

39.Переслени, Л.И. Развитие произвольного внимания у детей с трудностями обучения / Л.И. Переслени. – Москва.: Владос, 2020. – 192 с.

40.Певзнер, М.С. Нарушения развития в детском возрасте / М.С. Певзнер. – Москва.: Педагогика, 2016. – 208 с.

41.Кочергина В.Н. Психолого-педагогическая работа по развитию свойств внимания старших дошкольников / В.Н. Кочергина // в сборнике: Актуальные проблемы педагогики и психологии. сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. – 2017. – С. 137-140.

42.Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – Москва.: ВЛАДОС, 2017. – 368 с.

43.Соловьева, С.Н. Когнитивное развитие дошкольников с ЗПР // Практическая психология. – 2019. – № 2. – С. 88–93.

44.Сорокина, Е.В. Диагностика и коррекция регуляторных функций у детей с ЗПР / Е.В. Сорокина. – Москва.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2022. – 220 с.

45.Ткачева, В.В. Диагностико-коррекционная работа с детьми с трудностями произвольного поведения / В.В. Ткачева. – СПб.: Питер, 2023. – 176 с.

46.Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / К. Фопель / Пер. с нем. – Москва.: Генезис, 2016. – 160 с.

47.Фомина, Д.А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5–6 лет с ЗПП в игровой деятельности / Д.А. Фомина // Инновационная наука. – 2015. – № 5. – С. 265–268.

48.Хайбуллаева Ф.Р. Теоретический анализ проблемы развития внимания как психического процесса детей с ЗПП / Н. А. Ян.; научный руководитель Ф. Р. Хайбуллаева // Молодая наука: сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых / под редакцией Н. Г. Гончарова. – Симферополь, 2018. – С. 432–433. (Примечание: здесь автор Ян, а не Хайбуллаева. Ф.Р. Хайбуллаева - научный руководитель. В списке литературы принято указывать первого автора.)

49.Цветочкина, Н.И. Нейропсихологическая коррекция нарушений внимания у неуспевающих школьников / Н.И. Цветочкина // В сборнике: Психологическое здоровье личности: теория и практика. сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. отв. ред. И. В. Белашева. – 2015. – С. 22-23. (Примечание: Название изменено, т.к. Ершова была в источнике 15)

50.Шарафутдинова З.Х. Развитие внимания у младших школьников средством игры / З.Х. Шарафутдинова // В сборнике: Актуальные проблемы педагогики и психологии. сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 25-летию Российского общества Януша Корчака. – Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2016. – С. 161-168.

51.Ohmann, S. Attention-deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction in preschool children. A comparison of NEPSY and BRIEF-P assessments / S. Ohmann, S. Schüller, J. Winker, P. Plener, G. Stigler, T. M. Poustka. – DOI 10.1016/j.encep.2021.02.014 // L'Encéphale. – 2022. – Vol. 48, № 3. – P. 232–240.

52.Korkman, M. A pattern of test findings predicting attention problems at school / M. Korkman, S.-L. Näätänen, A.-E. Pesonen // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 1991. – Vol. 19, № 4. – P. 451–467. – DOI 10.1007/BF00919088.

53.Ян, Н. А. Теоретический анализ проблемы развития внимания как психического процесса детей с ЗПР / Н. А. Ян; научный руководитель Ф. Р. Хайбуллаева // *Молодая наука: сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых / под редакцией Н. Г. Гончарова*. – Симферополь, 2018. – С. 432–433.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика «Найди и вычеркни» (Е. Марцинковская и Л. Немова, адаптированный вариант для дошкольников).

Данная методика предназначена для оценки продуктивности, устойчивости, переключаемости и распределения внимания. Ребёнку предъявляется бланк с изображением простых фигур (звёздочки, флажки, кружки, треугольники). Инструкция: «Внимательно смотри, ставь пальчик на каждую фигурку слева направо строчка за строчкой. Как только увидишь знакомый значок (например, звёздочку), сразу зачёркивай её вертикальной чертой». Работа занимает 2,5 минуты, каждые 30 секунд экспериментатор подаёт сигнал «черта», и ребёнок переходит к следующей строчке. Подсчитывается количество просмотренных знаков (объём) и количество ошибок (пропуски, неправильное зачёркивание). На основе этих данных вычисляются показатели продуктивности (количество просмотренных знаков за единицу времени) и устойчивости (соотношение продуктивности в первой и последней 30-секундной фазе). Адаптация для детей с ЗПР включала предварительную тренировочную пробу на упрощённом бланке и при необходимости речевое сопровождение («Смотрим на верхнюю строчку, ищем звёздочку...»).

Методика «Проставь значки» (тест Тулуз-Пьерона в модификации для дошкольников) - Р. С. Немов.

Методика направлена на диагностику концентрации и устойчивости внимания, а также выявление истощаемости. На бланке изображены 8 типов квадратиков, отличающихся ориентацией одной из сторон. Ключ (образцы) расположен в верхней части листа. Ребёнок должен за 3 минуты просматривать строчку за строчкой и ставить в пустых квадратах знак (точку, чёрточку), соответствующий образцу. Фиксируются общее количество обработанных знаков, количество ошибок (неправильный знак или пропуск), а также динамика ошибок по минутам (для оценки истощаемости). В адаптации для детей с ЗПР было сокращено число типов стимулов до четырёх (вместо восьми), а ключ оставался постоянно перед глазами ребёнка.

Методика «Запомни и расставь точки» (субтест на объём внимания) - М. Вертгеймер.

Ребёнку на 1–2 секунды предъявляется карточка с изображением 2-5 точек (в зависимости от возрастной нормы), затем он должен на пустом бланке расставить точки в таком же порядке. Предъявляется 6 карточек с постепенным усложнением. Оценивается количество правильно воспроизведённых карточек (максимум 6). Показатель объёма внимания соответствует максимальному количеству точек, которое ребёнок запомнил и воспроизвёл (2-5). Методика не требует моторного удержания инструкции, поэтому хорошо подходит для детей с ЗПР с выраженными регуляторными трудностями.