

СМАЛЬТА 2026, № 2

SMALTA 2026, no. 2

Научная статья

УДК 159.922.7+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.04

Взаимосвязь пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Кожемякина Ольга Александровна¹, Мельникова Алина Ивановна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи пространственных представлений и внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Для диагностики использовался комплекс методов: методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте); диагностическая методика Пьерона – Рузера; диагностика пространственных представлений ребенка (Н. Я. Семаго и М. М. Семаго); методика «Кубики Кооса» (С. Коос). Выявлено, что у большинства детей с задержкой психического развития отмечаются дефициты переключения, устойчивости и встраиваемости внимания, пространственные представления лучше развиты на вербально-импрессивном уровне, но значительно хуже на уровне практического конструирования. Выявленные закономерности указывают на необходимость целостной коррекционной работы, направленной на одновременное развитие внимания и пространственных представлений, поскольку в реальной учебной деятельности данные процессы функционально взаимосвязаны.

Ключевые слова: внимание; пространственные представления; задержка психического развития; младшие школьники с задержкой психического развития.

Для цитирования: Кожемякина О. А., Мельникова А. И. Взаимосвязь пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 45–60. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.04>



The Relationship between Spatial Representations and Attention in Primary School-Age Children with Mental Retardation

Olga A. Kozhemyakina¹, Alina I. Melnikova²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article presents the results of an empirical study examining the relationship between spatial representations and attention in primary school children with mental retardation. A combination of methods was used for diagnostics: the “Schulte Tables” method by V. Schulte; Pieron-Ruzer diagnostic method; diagnostics of children’s spatial representations by N. Ya. Semago and M. M. Semago; and the “Koos Cubes” method by S. Koos. It was found that most children with mental retardation exhibit deficits in attention switching, stability, and acquisition. Spatial representations are better developed at the verbal-impressive level, but significantly worse at the level of practical construction. These patterns indicate the need for holistic interventions aimed at simultaneously developing attention and spatial representations, as these processes are functionally interrelated in real-life learning.

Keywords: attention; spatial representations; mental retardation; primary school children with mental retardation.

For Citation: Kozhemyakina O. A., Melnikova A. I. The Relationship between Spatial Representations and Attention in Primary School-Age Children with Mental Retardation. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 45–60. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

По данным Министерства образования и науки РФ, за последние 10 лет количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. Основную массу в этой статистике составляют дети дошкольного и младшего школьного возраста. На данный момент в стране зарегистрировано более 1 млн детей с ЗПР, большинство из которых находятся в возрасте от 3 до 10 лет [20]. Наибольшее количество детей с задержкой психического развития проживает в крупных городах, что связано с более развитой системой медицинских и социальных услуг в этих регионах [2; 22].

Проблема формирования пространственных представлений – одна из самых важных тем в возрастной и специальной психологии. Пространственные представления опираются на сложную психологическую структуру и тесно связаны с тем, как ребенок осваивает бытовые, игровые и учебные навыки, ведь без них невозможно письмо, чтение, счет, конструирование и рисование. Внимание же помогает успешно выполнять любые действия в пространстве, оно отвечает за избирательность, устойчивость и осознанность познавательной деятельности. В связи с этим изучение пространственных представлений у детей младшего школьного возраста является важной научной и практической задачей.

Цель исследования – выявление взаимосвязи пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– общепсихологические принципы единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн [24], А. Н. Леонтьев [17]), которые позволяют рассматривать внимание и пространственные представления как взаимосвязанные психические



процессы, формирующиеся в деятельности ребенка и влияющие на усвоение учебного материала;

– культурно-историческая теория Л. С. Выготского [9], согласно которой формирование пространственных представлений и произвольного внимания происходит в контексте усвоения культурных средств и совместной деятельности с взрослыми и сверстниками;

– принцип детерминизма (С. Л. Рубинштейн [24]) позволяет анализировать, как внимание, память и пространственные представления взаимодействуют и влияют друг на друга в процессе познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.

Проблема исследования внимания на протяжении длительного времени занимает важное место в психологической науке и является предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей [8; 12]. Одним из основоположников систематического изучения внимания в отечественной психологии по праву считается Н. Н. Ланге [15], который определял внимание как сложное психическое образование, включающее как процессы двигательной адаптации, так и механизмы сознательного управления психической деятельностью. Различные аспекты данного психического феномена рассматривались в трудах таких ученых, как Л. С. Выготский [9], Н. Н. Ланге [15], А. Н. Леонтьев [17] и П. Я. Гальперин [10; 11], Р. С. Немов [21] и др. В их работах представлены различные теоретические подходы к пониманию природы внимания, его структуры и функций.

Анализ психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что в научном сообществе сформировалось несколько концептуальных подходов к интерпретации сущности внимания [19]. Существенный вклад в систематизацию данных подходов внес Н. Н. Ланге [15], который выделил ряд теоретических позиций, объясняющих механизмы возникновения и функционирования внимания. Теоретические подходы к пониманию внимания по Н. Н. Ланге представлены в таблице 1.

Таблица 1

Теоретические подходы к пониманию внимания (по Н. Н. Ланге)

№	Подход	Сущность подхода
1	Внимание как результат двигательного приспособления	Обеспечивается мышечными движениями, оптимизирующими работу органов чувств
2	Ограничение объема сознания	Более интенсивные представления вытесняют менее выраженные
3	Эмоциональный	Внимание определяется интересом и эмоциональной значимостью объекта
4	Апперцептивный	Зависит от опыта, знаний и установок личности
5	«Силадуха»	Связано с формами духовной активности
6	Физиологический	Обусловлено возбудимостью центральной нервной системы
7	Концентрация сознания	Связано с преобладанием нервных процессов

Следует отметить, что, по мнению Т. А. Рибо [23] и Н. Н. Ланге [15], каждая из представленных теорий отражает лишь отдельные стороны изучаемого явления. Исследователи подчеркивали, что для полноценного понимания природы внимания необходимо рассматривать данный феномен в совокупности его свойств и проявлений.



Значительный вклад в изучение характеристик внимания внес А. Г. Маклаков [18]. Исследователь выделил ряд основных свойств внимания, среди которых устойчивость, концентрация, распределение, переключение, избирательность, объем и интенсивность.

Под объемом внимания понимается количество объектов, которые человек способен одновременно удерживать в поле сознания. Устойчивость внимания характеризует продолжительность сосредоточенности на определенной деятельности. Концентрация отражает степень сосредоточенности психической активности на конкретном объекте. Распределение внимания связано со способностью человека одновременно контролировать несколько видов деятельности. Переключение внимания представляет собой способность субъекта сознательно переносить направленность психической активности с одного объекта на другой в зависимости от изменяющихся условий деятельности [18].

Обратимся к понятию «пространственные представления». По современным исследованиям пространственные представления являются сложной системой, включающей восприятие формы, величины, протяженности, местоположения и взаимного расположения объектов [8; 12; 19; 29; 30; 31]. Формирование начинается в раннем детстве, проходя ряд последовательных этапов, и опирается на взаимодействие нескольких анализаторных систем, ведущими из которых в младшем возрасте являются зрительный и кинестетический. Теоретические основы изучения пространственных представлений заложены в работах Б. Г. Ананьева [1], С. Л. Рубинштейна [24], А. В. Запорожца [13], И. С. Якиманской [32], М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [26], А. В. Семенович [29]. Исследователи сходятся в том, что пространственные представления играют ключевую роль в познавательной деятельности, обеспечивая успешность ориентировки в окружающей среде, овладение учебными навыками и социальную адаптацию. Особое значение их развитие приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период закладываются основы пространственного мышления как важнейшего компонента когнитивного развития ребенка.

В современной психолого-педагогической науке проблема взаимосвязи различных познавательных процессов рассматривается как одно из ключевых направлений исследования развития ребенка. Особое значение приобретает изучение взаимосвязи внимания и пространственных представлений, поскольку данные психические процессы играют существенную роль в организации познавательной деятельности и успешности обучения детей младшего школьного возраста [3].

Как отмечается в научной литературе, пространственные представления формируются в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и предполагают способность устанавливать пространственные отношения между объектами, ориентироваться в собственном теле и окружающем пространстве, а также оперировать пространственными образами в умственном плане [5]. При этом развитие пространственных представлений невозможно без достаточного уровня сформированности внимания, которое обеспечивает направленность и сосредоточенность психической деятельности [7].

С точки зрения культурно-исторической теории психического развития, разработанной Л. С. Выготским [9], высшие психические функции формируются в процессе интериоризации внешних форм деятельности и изначально имеют социальную природу. Исследования российских психологов Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [25]



подтверждают наличие тесной взаимосвязи между развитием пространственных представлений и состоянием внимания.

В то же время следует отметить, что развитие пространственных представлений может оказывать положительное влияние на формирование внимания. Выполнение специальных упражнений и заданий, направленных на развитие пространственной ориентировки, способствует повышению концентрации внимания, развитию его устойчивости и способности к переключению [6].

Для выявления взаимосвязи внимания и пространственных представлений у младших школьников с ЗПР проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 105». Объем выборки составил 28 респондентов, среди которых 19 мальчиков и 9 девочек. Возрастной показатель варьировался от 9 лет до 11 лет. Все дети имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии ЗПР и обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1 и 7.2).

Для диагностики использовался комплекс методов:

- методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте) [27];
- диагностическая методика Пьерона – Рузера [27];
- диагностика пространственных представлений ребенка (Н. Я. Семаго и М. М. Семаго) [25];
- методика «Кубики Кооса» (С. Коос) [27].

Результаты диагностики внимания по методике Пьерона – Рузера у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 1. По итогам диагностики у младших школьников с задержкой психического развития были определены следующие уровни сформированности внимания: очень низкий уровень внимания у 14 % (4 ребенка), для них характерны крайне слабая концентрация, практически полная невозможность удерживать внимание на задании, выраженная отвлекаемость на внешние раздражители, быстрая утомляемость и малый объем внимания.

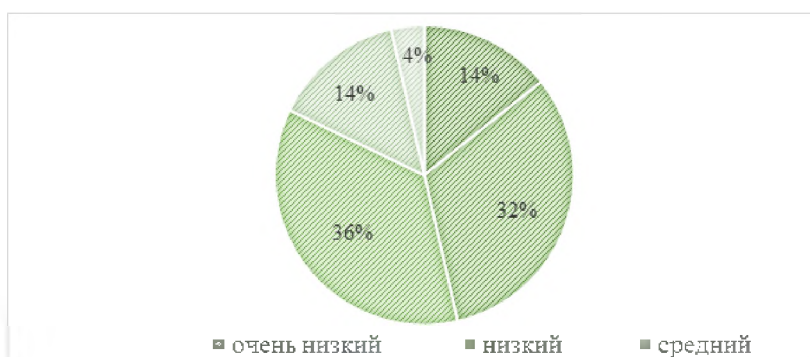


Рис. 1. Результаты диагностики внимания младших школьников с ЗПР по методике Пьерона – Рузера

Низкий уровень внимания у 32 % (9 учащихся) проявляется в недостаточной устойчивости внимания, частых ошибках при переключении между знаками, низкой скорости выполнения, сложностях с распределением внимания и невозможно-

стью одновременно следить за инструкцией и выполнять задание. Средний уровень у 36 % (10 школьников), у них отмечаются удовлетворительная концентрация и переключаемость, допустимое количество ошибок, способность работать в заданном темпе, однако при длительной нагрузке возможны периодические «провалы» внимания. Высокий уровень у 14 % (4 обучающихся) и очень высокий у 4 % (1 ребенок); эти уровни говорят о хорошей произвольной концентрации, высокой устойчивости и переключаемости внимания, большом объеме, минимальном количестве ошибок и способности к длительной целенаправленной работе. Таким образом, у 13 (46 %) младших школьников с ЗПР выявлен недостаточный уровень развития внимания, что требует целенаправленной коррекционной работы.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у детей с ЗПР недостаточно сформирована произвольная регуляция внимания. Это проявляется в сложности выполнения многокомпонентных заданий, повышенной отвлекаемости, а также снижении эффективности деятельности при увеличении нагрузки.

Результаты диагностики внимания по методике «Таблицы Шульте» детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 2. Согласно результатам эмпирического исследования, высший показатель продемонстрировала шкала «Эффективность работы» ($M = 39,41$), далее шкалы: «Врабатываемость» ($M = 3,21$) и «Психологическая устойчивость» ($M = 3,14$).

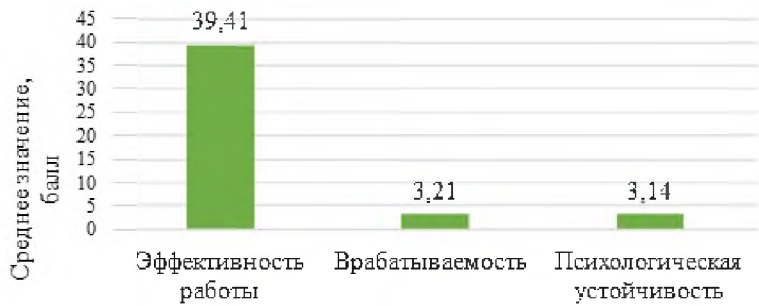


Рис. 2. Среднегрупповые показатели внимания по методике «Таблицы Шульте» младших школьников с ЗПР

Наивысший показатель по шкале «Эффективность работы» ($M = 39,41$) свидетельствует о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР в целом способны выполнять задания в определенном темпе, достигая относительно продуктивных результатов. Однако показатели «Врабатываемость» ($M = 3,21$) и «Психологическая устойчивость» ($M = 3,14$) указывают на то, что, несмотря на достаточную результативность, у детей наблюдаются трудности включения в деятельность и поддержания стабильного уровня работоспособности. Так же это говорит о недостаточной сформированности произвольной регуляции деятельности. Дети с ЗПР не всегда быстро включаются в работу, им требуется больше времени для достижения оптимального уровня продуктивности, а также они склонны к колебаниям внимания и снижению устойчивости при выполнении заданий. Относительно более низкие показатели по этим шкалам указывают на то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности в начале выполнения заданий, быстро утомляются



ся, не всегда способны длительно удерживать внимание и демонстрируют нестабильность психической деятельности при увеличении нагрузки.

Результаты по методике формирования пространственных представлений (авторы Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 3.

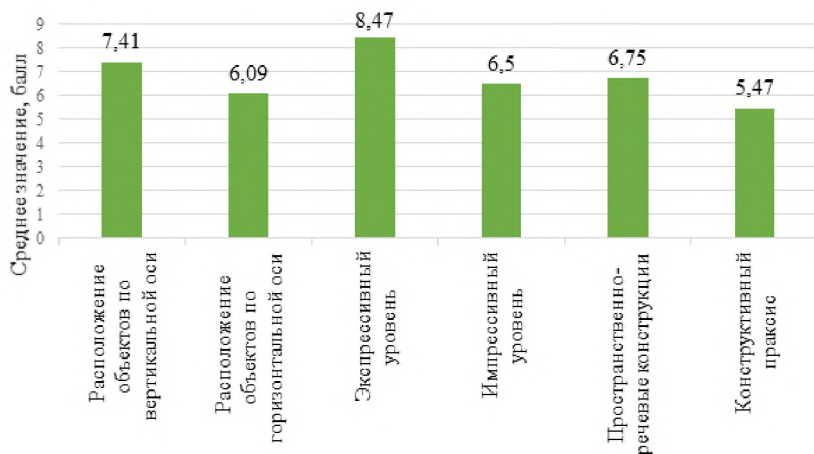


Рис. 3. Среднегрупповые показатели пространственных представлений младших школьников с ЗПР по методике формирования пространственных представлений

Согласно результатам эмпирического исследования по методике диагностики пространственных представлений ребенка высшие показатели наблюдались в следующих шкалах: «Экспрессивный уровень» ($M = 8,47$), «Расположение объектов по вертикальной оси» ($M = 7,41$), «Пространственно-речевые конструкции» ($M = 6,75$) и «Импрессивный уровень» ($M = 6,5$), «Расположение объектов по горизонтальной оси» ($M = 6,09$), наименьший показатель продемонстрировала шкала «Конструктивный праксис» ($M = 5,47$). Наивысший показатель по шкале «Экспрессивный уровень» ($M = 8,47$) свидетельствует о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР в целом способны воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между объектами, ориентироваться на внешние признаки и использовать наглядные способы решения задач. Высокие значения шкал «Расположение объектов по вертикальной оси» ($M = 7,41$) и «Пространственно-речевые конструкции» ($M = 6,75$) указывают на сформированность способности анализировать пространственные соотношения и использовать пространственные конструкции в речи и действиях.

Средние значения шкал «Импрессивный уровень» ($M = 6,5$) и «Расположение объектов по горизонтальной оси» ($M = 6,09$) отражают умеренный уровень восприятия и ориентации в пространственных структурах, что может затруднять выполнение более сложных заданий, требующих точного анализа пространственных отношений. Наименьший показатель по шкале «Конструктивный праксис» ($M = 5,47$) говорит о трудностях детей с ЗПР в практическом воспроизведении образца, планировании и координации действий при работе с предметами.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается относительно высокий уровень восприятия и анализа пространственных отношений на экспрессивном уровне, тогда как практическая реализация этих навыков (конструктивный праксис) развивается недостаточно, что требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Результаты диагностики пространственных представлений по методике «Кубики Кооса» детей младшего школьного задержкой психического развития представлены на рисунке 4.

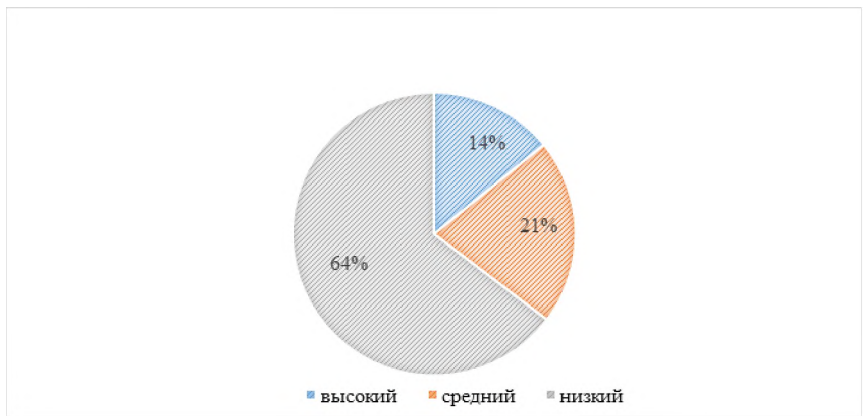


Рис. 4. Результаты диагностики уровня пространственных представлений младших школьников по методике «Кубики Кооса»

По итогам диагностики по методике «Кубики Кооса» у младших школьников с ЗПР были определены уровни сформированности пространственных представлений.

Низкий уровень был выявлен у 64 % обучающихся (18 детей). Для данной группы характерны выраженные трудности при анализе образца, нарушения пространственной ориентировки, сложности в соотнесении частей и целого, низкая точность выполнения конструктивных действий, а также потребность в постоянной помощи со стороны взрослого. В большинстве случаев выполнение заданий было возможно только при пошаговой помощи специалиста. Темп деятельности замедлен, наблюдалась быстрая утомляемость и снижение контроля за результатом.

Средний уровень был диагностирован у 21 % детей (6 респондентов). У данной группы выявляется частичная сформированность конструктивного пространственного мышления, характерная для переходного этапа между наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением. В процессе выполнения заданий отмечается сохранность общего понимания инструкции при ее повторном предъявлении, а также попытки анализа образца с выделением отдельных структурных элементов. Дети используют преимущественно пробно-ориентировочные действия по типу «подбора», при этом планирование носит элементарный и ситуативный характер. Допускаемые ошибки в основном связаны с нарушением пространственной ориентации отдельных кубиков и симметрии конструкции, а также с недостаточной точностью соотнесения элементов образца. Высокий уровень выявлен у 14 % школьников (4 человека). Данные дети демонстрируют сформированность конструктивного пространственного мышления в пределах возрастной нормы с отдельными элемен-



тами опережающего развития. Для них характерно целостное и структурированное восприятие образца, а также быстрая зрительно-пространственная аналитика, включающая выделение формы, симметрии и соотношений частей. Задания выполнялись ими самостоятельно, в оптимальном темпе и с сохранением высокого качества результата, что свидетельствует о развитом конструктивном праксисе и высоком уровне зрительно-пространственного синтеза.

Анализ результатов исследования показал, что у большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается недостаточный уровень развития внимания. Согласно результатам методики Пьерона – Рузера у 46 % испытуемых выявлен низкий и очень низкий уровни внимания, что проявлялось в трудностях концентрации, переключения и высокой утомляемости. Высокие результаты продемонстрировали только 18 % детей. Результаты методики «Таблицы Шульте» подтвердили наличие трудностей вработываемости и недостаточной устойчивости внимания. Дети медленно включались в деятельность и быстро утомлялись в процессе выполнения заданий.

Исследование пространственных представлений по методике Н. Я. Семаго и М. М. Семаго показало, что дети лучше справляются с пониманием пространственных отношений и употреблением пространственных понятий в речи, чем с практическими заданиями. Наиболее низкие результаты были выявлены при выполнении заданий на конструктивный праксис. По результатам методики «Кубики Кооса» у 64 % детей установлен низкий уровень развития пространственного анализа и синтеза. Респонденты испытывали трудности при анализе образца и нуждались в помощи при выполнении заданий.

Для изучения специфики взаимосвязи пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проведен метод корреляционного анализа г-Спирмена, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи показателей внимания и пространственных представлений у младших школьников с ЗПР (критерий г-Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	Критерий г-Спирмена	Р-уровень значимости
1	2	3
Распределение внимания & Пространственные представления	0,439	0,012
Распределение внимания & Расположение объектов по вертикальной оси	0,605	0,0003
Распределение внимания & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,458	0,008
Распределение внимания & Экспрессивный уровень	0,496	0,004
Распределение внимания & Пространственно-речевые конструкции	0,509	0,003
ЭР (эффективность работы) & Пространственные представления	0,442	0,012
ЭР (эффективность работы) & Расположение объектов по вертикальной оси	0,598	0,0002
ЭР (эффективность работы) & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,456	0,010
ЭР (эффективность работы) & Экспрессивный уровень	0,492	0,004



1	2	3
ЭР (эффективность работы) & Пространственно-речевые конструкции	0,518	0,003
ВР (врабатываемость) & Пространственные представления	-0,512	0,003
ВР (врабатываемость) & Расположение объектов по горизонтальной оси	-0,357	0,045
ВР (врабатываемость) & Экспрессивный уровень	-0,379	0,033
ВР (врабатываемость) & Импрессивный уровень	-0,472	0,006
ВР (врабатываемость) & Конструктивный праксис	-0,582	0,005
ПУ (психическая устойчивость) & Пространственные представления	0,446	0,015
ПУ (психическая устойчивость) & Расположение объектов по вертикальной оси	0,608	0,0004
ПУ (психическая устойчивость) & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,463	0,008
ПУ (психическая устойчивость) & Экспрессивный уровень	0,502	0,004
ПУ (психическая устойчивость) & Пространственно-речевые конструкции	0,511	0,003

Корреляционный анализ выявил пятнадцать статистически значимых прямых и пять обратных связей между показателями внимания и пространственных представлений, что свидетельствует о наличии взаимосвязи между данными психическими процессами. Прямые положительные взаимосвязи означают, что более высокий уровень внимания соответствует более высокому уровню пространственных представлений. Такие связи обнаружены для распределения внимания с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с экспрессивным уровнем пространственных представлений, с пространственно-речевыми конструкциями и с общим уровнем пространственных представлений. Аналогичные прямые связи установлены для показателя эффективности работы с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с экспрессивным уровнем и пространственно-речевыми конструкциями. Психическая устойчивость также демонстрирует прямые значимые связи с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с пространственно-речевыми конструкциями и экспрессивным уровнем.

Обратные значимые связи, где более высокие показатели внимания сочетаются с более низкими показателями пространственных представлений выявлены для врабатываемости. А именно, врабатываемость отрицательно связана с расположением объектов по горизонтальной оси, с экспрессивным и импрессивным уровнями, с конструктивным праксисом и с общим уровнем пространственных представлений. Это указывает на то, что детям, которым требуется больше времени для организации и начала выполнения деятельности, труднее понимать и использовать пространственную терминологию, воспринимать пространственные отношения и ориентироваться на плоскости.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание оказывает выраженное влияние на пространственные представления у младших школьников с задержкой психического развития. На основе результатов мы можем предложить ряд практических рекомендаций для педагогов-психологов и дефектологов. Хорошо развитое распределение внимания, высокая эффективность работы и психическая устойчивость



способствуют успешной ориентировке в пространстве, особенно по вертикальной и горизонтальной осям, лучшему оперированию пространственно-речевыми конструкциями и более высокому общему уровню пространственных представлений. Напротив, замедленная вработываемость выступает фактором риска, связанным с трудностями в пространственной ориентировке и использовании пространственной лексики.

Опираясь на результаты исследования, коррекционно-развивающую работу с младшими школьниками с задержкой психического развития лучше строить комплексно с учетом того, насколько тесно связаны внимание и пространственные представления.

Прежде всего, работа должна быть системной: регулярно, поэтапно, с постепенным усложнением. Хорошо давать такие задания, которые одновременно тренируют и внимание, и ориентировку в пространстве. Начать стоит с самого простого, с ориентировки в собственном теле. Пусть дети различают правую и левую стороны, называют и показывают части тела. Закрепить эти навыки помогут двигательные игры, в которых инструкция требует пространственного действия [28].

Когда ребенок начинает лучше понимать, где право, а где лево, можно переходить к расположению предметов в пространстве. Здесь пригодятся картинки, реальные предметы, схемы [4].

Очень хорошо зарекомендовали себя задания на конструктивный праксис – пазлы, разрезные картинки, мозаика, сборка целого из частей. Они незаметно тренируют пространственный анализ и синтез, а заодно требуют концентрации внимания. Дети с удовольствием выполняют такие задания и при этом развиваются [14]. Для тренировки внимания как такового можно использовать классические методы: корректурные пробы, таблицы Шульте, поиск объектов на сложном фоне. А чтобы внимание училось переключаться, можно менять условия прямо во время занятия.

Но важно помнить, что дети с ЗПР быстро утомляются [16]. Если этого не учитывать, никакого развития не получится, ребенок просто выключится из процесса. Поэтому виды деятельности нужно чередовать, использовать игровые формы, делать динамические паузы, давать возможность подвигаться.

Данное исследование позволяет сделать выводы: взаимосвязь внимания и пространственных представлений носит двусторонний, взаимообусловленный характер. С одной стороны, внимание, прежде всего его произвольные формы, выступает необходимым условием успешного формирования пространственных представлений. Именно внимание обеспечивает избирательное выделение пространственных признаков объектов, удержание последовательности пространственных операций, контроль за правильностью выполнения действий и переключение между различными пространственными задачами. В то же время оперирование пространственными образами требует от ребенка устойчивой концентрации, распределения и переключения внимания, что в процессе специально организованных упражнений способствует совершенствованию самих свойств внимания. Таким образом, можно говорить о единой функциональной системе, в которой внимание и пространственные представления взаимно поддерживают и усиливают друг друга.

Практическое исследование позволяет сделать следующие выводы: во-первых, у большинства детей с ЗПР отмечаются дефициты переключения, устойчивости и вработываемости внимания. Во-вторых, пространственные представления лучше развиты на вербально-импрессивном уровне, но значительно хуже на уровне прак-



тического конструирования. В-третьих, выявленные закономерности указывают на необходимость целостной коррекционной работы, направленной на одновременное развитие внимания и пространственных представлений, поскольку в реальной учебной деятельности данные процессы функционально взаимосвязаны.

Дальнейшие перспективы данного исследования представляются как практическая разработка программы коррекционной работы по развитию внимания и пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

Список источников

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Бабкина Н. В. К вопросу о методологии и технологиях оценки личностных результатов образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психология третьего тысячелетия: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции (Дубна, 14–15 апреля 2025 г.). Дубна: Государственный университет «Дубна», 2025. С. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=88969737> (дата обращения: 20.03.2026).
3. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2013. 192 с.
4. Белошистая А. В. Новая методическая система развития пространственного мышления учащихся I–VI классов [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19103861> (дата обращения: 20.03.2026).
5. Болдырева Н. И. Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2022. № 15 (94). С. 70–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (дата обращения: 20.03.2026).
6. Брежнева Д. С., Недурева Т. В. Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с трудностями обучения // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 3 (24). С. 10–17. DOI: [https://doi.org/10.21626/jchr/2020-3\(24\)/2](https://doi.org/10.21626/jchr/2020-3(24)/2)
7. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
8. Бурачевская О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка [Электронный ресурс] // Школьная педагогика. 2016. № 1. С. 21–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (дата обращения: 20.03.2026).
9. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 113–129.
10. Гальперин П. Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Издательский дом МГУ, 2023. 352 с.
11. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. С. 356–364.
12. Зайцева Н. В., Карали Н. В. Современные подходы к формированию пространственных представлений старших дошкольников в условиях ДОО [Электронный ресурс] // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2021. № 1. С. 95–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (дата обращения: 12.03.2026).



13. Запорожец А. В. Психология действия. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.
14. Краснова И. Н. Нетрадиционные приемы развития тонких движений пальцев рук в процессе формирования зрительно-пространственных представлений дошкольников [Электронный ресурс] // Дошкольная педагогика. 2023. № 2 (187). С. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (дата обращения: 10.03.2026).
15. Ланге Н. Н. Теория волевого внимания // Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 50–65.
16. Лебединский К. С., Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2020. 303 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
19. Минибаяева Э. Р. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы научной мысли. 2022. Т. 10, № 5. С. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (дата обращения: 12.03.2026).
20. Недбайло М. А. Эмпирическое исследование свойств внимания у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Лучшие студенческие исследования 2025: сборник статей VI Международного научно-исследовательского конкурса (Пенза, 10 мая 2025 г.). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 77–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42756447> (дата обращения: 08.03.2026).
21. Немов Р. С. Психология. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 632 с.
22. Пономарева Л. М., Бабкина Н. В. Экспертная оценка качества школьной адаптации первоклассников с задержкой психического развития: опыт применения опросников для педагогов и родителей // Дефектология. 2023. № 5. С. 3–12. DOI: https://doi.org/10.47639/0130-3074_2023_5_3
23. Рибо Т. Психология внимания / пер. с фр. А. И. Цомакион. 4-е изд. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2011. 95 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
25. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
26. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М.: Айрис-пресс, 2005. 46 с.
27. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
28. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция. М.: Академия, 2002. 232 с.
29. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Издательский дом «Генезис», 2007. 474 с.
30. Смирнова К. В., Воистинова Г. Х. Комплекс задач, способствующих развитию пространственных представлений [Электронный ресурс] // Modern Science. 2022. № 5-1. С. 306–310. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (дата обращения: 08.03.2026).
31. Степанова И. В. Формирование пространственных представлений (проекции, схемы) у детей 4–6 лет в игровой деятельности [Электронный ресурс] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2026. С. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89013912> (дата обращения: 08.03.2026).



32. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

References

1. Ananyev B. G., Rybalko E. F. *Features of Spatial Perception in Children*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1964, 304 p. (In Russian)
2. Babkina N. V. On the Issue of Methodology and Technologies for Assessing the Personal Outcomes of Education for Children with Disabilities [Electronic resource]. *Psychology of the Third Millennium: Collection of materials of the XII International Scientific and Practical Conference* (Dubna, April 14–15, 2025). Dubna: Dubna State University Publ., 2025. pp. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=88969737> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
3. Belopolskaya N. L. *Psychological Diagnostics of the Personality of Children with Mental Retardation*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2013, 192 p. (In Russian)
4. Beloshistaya A. V. A new Methodological System for Developing Spatial thinking in Students in Grades 1–6. [Electronic resource]. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 1, pp. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19103861> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
5. Boldyreva N. I. Correctional and Developmental work on the Verbalization of Spatial Representations in Senior Preschool Children with OHP. [Electronic resource]. *Current Research*, 2022, no. 15 (94), pp. 70–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
6. Brezhneva D. S., Nedurueva T. V. Features of Spatial Representations of Primary School Children with Learning Difficulties. *Collection of Humanitarian Studies*, 2020, no. 3 (24), pp. 10–17. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.21626/j-chr/2020-3\(24\)/2](https://doi.org/10.21626/j-chr/2020-3(24)/2)
7. Brushlinsky A. V. *Problems of Psychology of the Subject*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 1994, 109 p. (In Russian)
8. Burachevskaya O. V. Spatial and Spatio-Temporal Representations as a Basic Component of a Child's Mental Development [Electronic resource]. *School Pedagogy*, 2016, no. 1, pp. 21–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
9. Vygotsky L. S. Development of Higher Forms of Attention in Childhood // *Reader on Attention* / edited by A. N. Leontyev. Moscow: Moscow State University Publ., 1976, pp. 113–129. (In Russian)
10. Galperin P. Ya. *Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow State University Publ., 2023, 352 p. (In Russian)
11. Galperin P. Ya. Experimental Formation of Attention. *Reader on Child Psychology: from Infant to Adolescent* / ed. by G. V. Burmenskaya. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2005, pp. 356–364. (In Russian)
12. Zaitseva N. V., Karali N. V. Modern Approaches to the Formation of Spatial Representations of Older Preschoolers in the Conditions of Preschool Education [Electronic resource]. *Bulletin of the Scientific Society of Students, Postgraduates and Young Scientists*, 2021, no. 1, pp. 95–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (date of access: 12.03.2026). (In Russian)
13. Zaporozhets A. V. *Psychology of Action*. Moscow: Moscow Psycho-Social Institute; Voronezh: NPO "MODEK" Publishing House, 2000, 736 p. (In Russian)
14. Krasnova I. N. Non-Traditional Methods of Developing Fine Finger Movements in the Process of Forming Visual-Spatial Representations of Preschoolers [Electronic resource]. *Preschool Pedagogy*, 2023, no. 2 (187), pp. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (date of access: 10.03.2026). (In Russian)
15. Lange N. N. Theory of Volitional Attention. *Reader on Attention* / edited by A. N. Leontiev. Moscow: Moscow State University Publ., 1976, pp. 50–65. (In Russian)



16. Lebedinskaya K. S., Lebedinskiy V. V. *Mental Development Disorders in Childhood and Adolescence: A Textbook for Universities*. Moscow: Akademicheskyy Proekt Publ., 2020, 303 p. (In Russian)
17. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian)
18. Maklakov A. G. *Attention. General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 592 c. (In Russian)
19. Minibaeva E. R. Formation of Spatial Representations in older Preschool Children [Electronic resource]. *Problems of Scientific Thought*, 2022, vol. 10, no. 5, pp. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (date of access: 12.03.2026). (In Russian)
20. Nedbaylo M. A. Empirical Study of Attention Properties in Primary School Children with Mental Retardation. [Electronic resource]. *Best Student Research 2025: Collection of Articles from the VI International Research Competition* (Penza, May 10, 2025). Penza: Science and Education Publ., (IP Gulyaev G. Yu.), 2025, pp. 77–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42756447> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
21. Nemov R. S. *Psychology*. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2001, 632 p. (In Russian)
22. Ponomareva L. M., Babkina N. V. Expert Assessment of the Quality of School Adaptation of First-Graders with Delayed Mental Development: Experience of Using Questionnaires for Teachers and Parents. *Defectology*, 2023, no. 5, pp. 3–12. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.47639/0130-3074_2023_5_3
23. Ribo T. *The Psychology of Attention* / translated from French by A. I. Tsomakion, 4th ed. Moscow: URSS, LIBROKOM Publ., 2011, 95 p. (In Russian)
24. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)
25. Semago N. Ya. *Methodology for the Formation of Spatial Representations in Children of Preschool and Primary School Age: Practical. Manual*. Moscow: Ayris-press Publ., 2007, 112 p. (In Russian)
26. Semago N. Ya., Semago M. M. *Diagnostic Album for Assessing the Development of Cognitive Activity of a child*. Moscow: Ayris-press Publ., 2005, 46 p. (In Russian)
27. Semago N. Ya., Semago M. M. *Theory and Practice of Assessing a Child's Mental Development, Preschool and Early School Age*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2005, 384 p. (In Russian)
28. Semenovich A. V. *Neuropsychological Diagnostics and Correction*. Moscow: Akademiya Publ., 2002, 232 p. (In Russian)
29. Semenovich A. V. *Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substitution Ontogenesis*. Moscow: Genesis Publ., 2007, 474 p. (In Russian)
30. Smirnova K. V., Voistinova G. Kh. A Set of Tasks Promoting the Development of Spatial Representations [Electronic resource]. *Modern Science*, 2022, no. 5-1, pp. 306–310. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
31. Stepanova I. V. Formation of Spatial Representations (Projections, Diagrams) in Children aged 4–6 Years in Play Activities [Electronic resource]. *Social and Pedagogical Issues of Education and Upbringing: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (Cheboksary, February 10, 2026). Cheboksary: Sreda Publ., 2026, pp. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89013912> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
32. Yakimanskaya I. S. *Development of Spatial Thinking in Schoolchildren*. Moscow: Pedagogika Publ., 1980, 240 p. (In Russian)



Информация об авторах

Кожемякина Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Мельникова Алина Ивановна – студент 4 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, alya_melnikova_2002@mail.ru

Information about the Authors

Olga A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Alina I. Melnikova – 4th-year Student, Direction “Special (Defectological) Education”, Profile “Special Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, alya_melnikova_2002@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 02.05.2026

Одобрена после рецензирования: 03.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 02.05.2026

Approved after peer review: 03.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026

