

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и  
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного  
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему:

**«Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции  
нарушений письменной речи младших школьников с ограниченными  
возможностями здоровья»**

Студент

Клейменова Е.А. 26.01.26  
(подпись, дата)

Клейменова Елизавета  
Дмитриевна

Научный руководитель

Карпушкина Е.А. 26.01.26  
(подпись, дата)

к. п. н., доцент  
Е.А. Карпушкина

Нормоконтролёр

Карпушкина Е.А. 26.01.26  
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент  
учитель-логопед МБОУ  
СОШ № 78 г. Пензы им.  
дважды героя Советского  
Союза В.А. Глазунова

Резикова Ю.В. 26.01.26  
(подпись, дата)

Ю.В. Резикова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6 )

Заведующий кафедрой

Корчагина Л.Н.  
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отлично) (протокол заседания ГЭК от 26.02.26 № 11)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А.  
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                             | 3  |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ<br>РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ                                             |    |
| 1.1. Понятие письменной речи и ее значение в развитии<br>обучающегося.....                                                 | 10 |
| 1.2. Особенности формирования письменной речи у обучающихся с<br>ограниченными возможностями здоровья .....                | 14 |
| 1.3. Актуальные подходы к развитию письменной речи у младших<br>школьников с ограниченными возможностями здоровья .....    | 21 |
| 1.4. Сенсорно-интегративная сфера: развитие, формирование,<br>коррекция .....                                              | 24 |
| ГЛАВА II. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ<br>ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ<br>ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ |    |
| 2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента.....                                                          | 29 |
| 2.2. Содержание экспериментального исследования.....                                                                       | 32 |
| 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....                                                                 | 39 |
| ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УЧЕТОМ СЕНСОРНО-<br>ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА                                               |    |
| 3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента .....                                                            | 53 |
| 3.2. Содержание формирующего эксперимента                                                                                  |    |
| 3.2.1. Формирование пространственно-временных отношений .....                                                              | 57 |
| 3.2.2. Развитие слухового восприятия .....                                                                                 | 62 |
| 3.2.3. Развитие зрительного восприятия .....                                                                               | 66 |
| 3.2.4. Развитие зрительно-моторной координации .....                                                                       | 69 |
| 3.3. Контрольный эксперимент .....                                                                                         | 73 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                           | 79 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....                                                                                                    | 82 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ                                                                                                                 |    |

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из ведущих направлений специальной педагогики в контексте реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ на современном этапе является совершенствование системы коррекционной помощи школьникам с задержкой психического развития. Ведь по официальным данным Министерства просвещения Российской Федерации на начало 2023/2024 учебного года среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, школьники с задержкой психического развития составляют диапазон 40-45%, что является преобладающей нозологической группой. Отсюда следует вывод, что каждый второй школьник, обучающийся по адаптированной программе имеет именно этот диагноз. Второе место по распространенности занимает группа тяжелых нарушений речи, она составляет около 20-25% школьников. Формирование навыков письма и чтения как главной компетенции учебного процесса у обучающихся с ЗПР связано с наличием стойких трудностей, которые приводят к специфическим нарушениям процесса овладения этими навыками.

Проблемы формирования письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития могут быть связаны с несколькими ключевыми факторами и все они носят системный характер. Во-первых, у обучающихся с ЗПР отмечаются недостатки в когнитивном развитии, например, проблемы с памятью, вниманием, восприятием, а также несформированность операций языкового анализа и синтеза могут затруднять процесс обучения письму и чтению, усвоения правил и новых тем, запоминанию и идентификации букв или звуков. Во-вторых, особенности восприятия и обработки информации, характерные для детей с задержкой психического развития, могут приводить к проблемам в формировании грамматических и лексических навыков. Дефициты в базовых сенсомоторных компонентах, а именно зрительно-пространственных представлений, оптико-

моторной координации, кинестетической и кинетической организации движений, часто являются симптомами более глубоких нарушений обработки сенсорной информации, что определяет незрелость сенсорно-интегративной базы психического развития школьников. В-третьих, эмоциональные и социальные аспекты, такие как низкая самооценка и страх перед неудачами, негативно сказываются на мотивации к обучению и желании участвовать в учебном процессе.

Актуальность данной темы также обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и подходов к обучению, которые учитывали бы индивидуальные особенности и потребности детей с задержкой психического развития. Традиционные логопедические методы компенсации и коррекции, направленные преимущественно на верхние речевые уровни, не всегда эффективно справляются с отмеченными проблемами, что актуализирует поиск подходов, которые позволяют воздействовать на первичные причины. Понимание этих причин и механизмов, стоящих за трудностями формирования письменной речи, позволит педагогам и специалистам в области психологии и дефектологии создавать более целенаправленные и адаптированные образовательные программы и коррекционные маршруты.

Исследование проблем изучения письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития не только углубляет теоретические знания в данной области, но и имеет практическое значение для улучшения качества образования и социальной адаптации этих детей. Важно не только выявить существующие проблемы, но и разработать стратегии, которые помогут преодолеть эти трудности и способствовать успешному обучению и развитию детей с задержкой психического развития.

Теоретической основой данного экспериментального исследования стали труды, лежащие в основе изучения письменной речи, а именно работы А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой. Были изучены исследования когнитивной деятельности и речевого развития детей с

задержкой психического развития Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой и С.Г. Шевченко. Проанализированы работы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, раскрывающие роль сенсомоторного развития в формировании высших психических функций. А также изучена основа теории и практики сенсорной интеграции Э.Дж. Айрес.

Анализ изученной литературы выявил, что несмотря на большой интерес к данной проблеме, недостаточно разработанным остается вопрос о целенаправленном внедрении сенсорно-интегративного подхода в систему логопедической коррекции письменной речи у младших школьников с ЗПР. Нет конкретного содержания, последовательности и системы такой работы в рамках общеобразовательной школы.

Таким образом, *проблемой* экспериментального исследования является отсутствие научно обоснованной и методически проработанной системы логопедической коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР, базирующейся на целенаправленном формировании сенсорно-интегративной базы в условиях общеобразовательной школы.

*Цель* – коррекция и профилактика письменной речи (письмо и чтение) посредством применения сенсорно-интегративного подхода у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью экспериментального исследования были определены следующие *задачи*:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме экспериментального исследования;
2. Выявить:
  - трудности формирования письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
  - уровень сформированности сенсорных эталонов как предпосылки к формированию письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Провести экспериментальное исследование уровня сформированности письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Объект экспериментального исследования* – ошибки дисграфического и дислексического характера у младших школьников с задержкой психического развития.

*Предмет экспериментального исследования* – сенсорно-интегративный подход как средство повышения эффективности коррекционно-развивающей и логопедической работы.

В основу экспериментального исследования положена гипотеза, согласно которой:

1. Нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР связаны со стойкими сенсомоторными дефицитами, в основе которых лежит несформированность процессов сенсорной интеграции.

2. Формирование сенсорно-интегративной базы у детей младшего школьного возраста с ЗПР позволят снизить риск и частоту возникновения дисграфических ошибок на письме.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методы исследования*:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, дефектологической, методической литературы; систематизация и обобщение, моделирование коррекционной программы.

2. Эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольные эксперименты; наблюдение; анализ продуктов деятельности (письменных работ учащихся); тестирование; количественный и качественный анализ данных; методы математической статистики.

*Элементы научной новизны экспериментального исследования*:

1. Уточнена и систематизирована структура сенсорно-интегративных дефицитов, лежащих в основе нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР;

2. Разработана и теоретически обоснована система коррекционно-развивающего воздействия, интегрирующая задачи сенсорной интеграции и формирования навыков письменной речи в единый комплекс логопедической работы;

3. Определены и апробированы организационно-содержательные условия эффективного применения сенсорно-интегративного подхода в логопедической практике на базе общеобразовательной школы.

*Практическая значимость экспериментального исследования:*

1. Разработана и апробирована диагностическая методика для оценки сенсорно-интегративной базы у детей с ЗПР, подходящая для использования в работе школьного ПМПк;

2. Создана и методически организована коррекционно-развивающая программа для логопедических занятий с младшими школьниками с ЗПР, включающая в себя систему конкретных заданий по развитию зрительно-моторных координаций, пространственно-временных представлений, слухового и зрительного восприятия на основе принципов сенсорной интеграции.

3. Результаты экспериментального исследования и авторские методические материалы могут быть использованы в практике работы учителей-логопедов, дефектологов, педагогов-психологов общеобразовательных и коррекционных школ.

*Положения, выносимые на защиту:*

1. Эффективность профилактики и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР существенно возрастает при условии воздействия не только на речевые, но и на базовые сенсорно-интегративные уровни.

2. Сенсорно-интегративный подход, реализованный в системе логопедической работы, обеспечивает формирование сенсомоторной базы для усвоения навыков письма и чтения.

3. Разработанная коррекционно-развивающая программа, основанная на последовательной интеграции сенсорных, моторных и речевых компонентов, является эффективным средством снижения количества специфических ошибок на письме и повышения общего уровня сформированности письменной речи у обучающихся с ЗПР.

Основные положения и результаты экспериментального исследования были представлены и обсуждены на I межвузовской научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского г. Пенза, 16–17 октября 2024 г., на Всероссийской научно-практической конференции «Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации» г. Пенза, 15-16 октября 2025 г., а также на методических объединениях, проводимые на базе МБОУ СОШ № 78 им. дважды героя Советского Союза В.А. Глазунова. г. Пензы.

По теме экспериментального исследования опубликовано 3 научные статьи. Еще 3 проектные работы находятся на стадии разработки:

1. Карпушкина, Е.А. Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Карпушкина, Е.Д. Клеймёнова // Актуализация ресурсного потенциала семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном и социокультурном пространстве: сб. ст. по материалам Всерос. науч.- практ. конф. – Нижний Новгород, 2024. – С. 51-56.

2. Клеймёнова, Е.Д. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Д. Клеймёнова, Е.А. Карпушкина // Журналистика, мультимедиа: информационный и социокультурный потенциал: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Г.М. Соловьева. – Краснодар, 2025. – С. 85-89.

3. Клеймёнова, Е.Д. Нестандартные дидактические игры как средство развития лексико-грамматических категорий у детей с нарушениями речи / Е.Д. Клеймёнова, Е.А. Карпушкина // Современный ребенок: вопросы

обучения, воспитания, социализации: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза, 2025. – С. 236-240.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (56 источников) и приложение. Основное содержание изложено на 87 страницах, содержит 1 таблицу и 8 рисунков.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Понятие письменной речи и ее значение в развитии обучающегося**

Письменная речь – это особый вид речевой деятельности, она является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение. Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского [9], А.Н. Леонтьева [33], А.Р. Лурии [38], Л.С. Цветковой [55], и др.

По мнению Л.С. Цветковой [55], письменная речь по своей коммуникативной природе является преимущественно монологической речью. Таковой она является «по своему происхождению», хотя в новейшей истории человеческого общества достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме. В первую очередь, благодаря такому уникальному средству массовой коммуникации, как интернет, общение происходит посредством компьютерной связи.

В рамках школы письменная речь – это речь без конкретного собеседника, ее причина и идея полностью определяются автором. В отличие от устной речи, которая в основном спонтанна, не продолжительна и неизменна, и по этой причине не всегда поддается контролю со стороны говорящего, письменная речь разворачивается в статическом пространстве, обычно не ограниченном по времени, что дает возможность пишущему обдумать свою фразу, возвращаться к написанному, еще раз прочитать его и при необходимости изменить, внося поправку. Поэтому о письменной речи принято говорить, что она более подконтрольна. Из этого и складываются ее особенности: как правило литературный характер, большая нормированность и регламентированность [33].

Благодаря письменной речи осуществляется связь поколений, происходит обмен информацией, общество передает свои знания, мысли и умения в летописях, научной литературе, художественных произведениях, реализуются разные виды общения.

Письменная речь находится в тесном взаимодействии с речью устной. Однако, Л.С. Выготский [9] писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, тем не менее, в самых существенных чертах своего развития нисколько не повторяет историю развития устной речи. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма».

Из внешней речи развивается внутренняя (мышление словесными образами), которая позволяет развиваться воображению на базе языкового материала. Психолингвистика, в лице Винокуровой О.С. [7] утверждает, что школьник будет совершенствовать свою письменную речь в том случае, когда он обучен использовать «мысленный черновик письменной речи» – мышление. Отсюда следует что, письменная речь является не только средством коммуникации в обществе, но и формой человеческого мышления.

Наиболее ярко различия устной и письменной речи проявляются в психологическом содержании этих процессов. С.Л. Рубинштейн [47], сравнивая эти два вида речи, писал, что устная речь – это, чаще всего, речь ситуативная, во многом определяемая ситуацией речевого общения. Эта «ситуативность» речи определяется рядом факторов: во-первых, в разговорной речи она обусловлена наличием общей ситуации, которая создает контекст, внутри которого передача и прием информации существенно упрощаются. Во-вторых, устная речь имеет ряд эмоционально-выразительных средств, облегчающих процесс коммуникации, делающих более точной и экономной передачу и прием информации. Невербальные знаки речевой деятельности – жесты, мимика, паузирование, голосовое интонирование – также создают ситуативность устной речи. В-третьих, в устной речи есть целый ряд средств, которые зависят от мотивационной сферы и прямо или

косвенно представляют собой проявление общей психической и речевой активности. Письменная речь имеет свою отличительную особенность, такую как контекстность. В тексте содержится вся информация. Данная речь в основном бывает адресована к анонимному чтецу, и в данном случае нельзя рассчитывать на увеличение информации о деталях, которые в основном известны без слов при непосредственном общении. Вот почему письменная речь выступает в более развернутом виде. В ней в особенности глубоко раскрываются все существенные моменты, описываются тонкие различия, мелкие особенности.

Устная речь является звучащей речью, она прямо взаимосвязана с органами звукопроизношения. Она ценна всевозможными инновационными конструкциями, использованием акустических свойств речи. Для передачи переживаний и эмоций произносящими широко используются всевозможные ее мелодика, ударение, тембр, пауза, темп речи. Устная речь в основном сопряжена с всевозможными способами выражения эмоций это: мимика, жестикуляция, взгляд, они в некоторых случаях значительно качественней передают отношение к объекту или происходящему, чем слова и фразы в тексте [47].

Исследования Л.С. Выготского [9] доказывают, что все обязательства по содержанию письменного текста накладываются на его непосредственного автора. В его распоряжении имеется большее количество времени на построение продумывание фраз, их изменения, преобразования. В письменной речи отсутствие способности выражать свои мысли, отсутствие знаний того, что можно дальше написать, а также стремление рассказать все одномоментно, нехватка логики, нерасчлененность на абзацы, лишние повторения слов, ошибка логического ударения влечет к заметным ошибкам. В итоге содержание текста станет не до конца понятным.

Письмо есть основополагающая система закрепления речи, которая позволяет благодаря графическим элементам выдавать информацию на расстояние и сохранять ее во времени. Русское письмо часть алфавитной

системы письма. Алфавит сделал понятным переход к символам высших порядков и положил начало развития абстрактного мышления, сделав объектами познания мышление и речь.

Письменная речь формируется исключительно в условиях адресного получения навыков письменности и комбинированного обучения, другими словами, ее механизмы складываются во время знакомства с грамотой и развиваются во время всего дальнейшего обучения [9].

Обучая письменной речью важно сочетать процесс чтения и процесс написания. Чтение – часть письменной речи и необходимое ее условие. Младшие школьники уделяют незначительное время на чтение, проводя большое количество времени за просмотром телевизора, играми за компьютером, находятся в социальных сетях благодаря смартфону. Данная тенденция влечет к появлению поколения ребят неспособных качественно выразить свои мысли, с не большим запасом слов.

Кроме того, благодаря Л.С. Выготскому [9], известно, что письменная речь детей на много зависит от объёма его запаса слов. Чем больше словарный запас, тем точнее человек видит окружающий его мир, острее выделяет явления, качественнее воспринимает услышанное и прочитанное, точно формулирует и выражает свои идеи. Как мы знаем, через удачно подобранные слова мы можем передать интонацию, жесты, мимику лица.

А.Р. Лурия [38] считал, что идеи в тексте должны излагаться в высшей степени в понятной форме. Так как в ходе разговора слушатель может задать вопрос переспросив, а говорящий – объяснить и придать большую точность, данное прямое регулирование письменной речи является невозможным.

В письменной речи должны соблюдаться синтаксические и орфографические правила. В ней имеется стилистический компонент. Приведем пример, в речи, обращенной к получателю информации, возможно применение неполных предложений, так как оставшуюся информацию поможет объяснить ситуация, а незаконченные конструкции в тексте в большинстве случаев являются ошибкой [38].

Исходя из вышесказанного, нам становится ясно, что устная и письменная речь имеют различные психологические и функциональные особенности. Устная речь, будучи ситуативной и эмоционально насыщенной, зависит от контекста общения и невербальных средств, что облегчает коммуникацию. В отличие от этого, письменная речь требует более тщательной организации и соблюдения языковых норм, так как она адресована анонимному читателю и не допускает мгновенной обратной связи. Исследования показывают, что успешное овладение письменной речью зависит от множества факторов, что свидетельствует о важности использования языка для всестороннего развития навыков письменного выражения.

## **1.2. Особенности формирования письменной речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

Последнее десятилетие характеризуется ростом числа детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Поступающим в школу детям с ЗПР присущ ряд специфических особенностей. А.Н. Леонтьев [33], рассматривая психическое развитие в норме, смог выявить ряд закономерностей, которые отмечаются у детей с ЗПР. Главной закономерностью является то, что дети данной нозологической категории не готовы к школьному обучению, у них нет нужных для усвоения программного материала умений, навыков и знаний, в связи с этим дети оказываются не в состоянии (без специальной помощи) овладевать счетом, чтением, письмом, им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения, они испытывают затруднения в произвольной организации деятельности. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы. Дети быстро утомляются, работоспособность их падает, а

иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность. Обучающиеся с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации [33].

Значительным своеобразием отличается поведение лиц с ЗПР. После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники. Ведущей деятельностью остается игра. У учеников не наблюдается положительного отношения к школе. Учебная мотивация отсутствует или крайне слабо выражена. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Благодаря А.Н. Леонтьеву [33], установлено, что многие из обучающихся с ЗПР испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного).

Особые трудности школьники испытывают при овладении представлениями о величине (длина, ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: обучающиеся не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Обучающиеся младших классов могут испытывать некоторые затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях, но главным образом страдают фонематические процессы. Как отмечает В.И. Лубовский [37], названные выше недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предмета, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Прежде всего,

это проявляется в том, что ученики не воспринимают с достаточной полнотой преподносимый им учебный материал. Многие воспринимаются ими неправильно.

Также у всех младших школьников с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание наглядного, и, в особенности, словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. Л.И. Переслени [44] отмечает, к началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи обучающиеся рассматриваемой группы оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне.

Отличается от нормы и речь обучающихся младших классов с ЗПР. По данным разных авторов, от 39 до 95 % детей с ЗПР имеют разнообразные нарушения речи.

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи, наблюдающиеся и у детей с нормальным интеллектом. Характерным признаком клинической картины нарушений у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания речевой деятельности в целом [44]. Многим из них присущи дефекты произношения. Все это не может не отразиться на речи. Устная речь школьников с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения. Как

правило, в ней нет грубых нарушений звукопроизношения. А наблюдается некоторая смазанность, нечеткость дикции, примитивность грамматических и синтаксических конструкций. Этим детям требуется больше времени и тренировочных упражнений для закрепления звука, более длительный последующий контроль, именно у обучающихся с ЗПР, из-за отсутствия самоконтроля, происходит утеря поставленного звука и возврат к неверному произношению, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом [44].

Ученики начальной школы с ЗПР имеют бедный словарный запас. Имеющиеся в словаре понятия часто неполноценны – сужены, неточны, иногда ошибочны. Это затрудняет понимание речи окружающих людей. Обучающиеся рассматриваемой группы плохо овладевают грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречаются неправильные грамматические конструкции. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется в речи. Школьники испытывают трудности в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций и некоторых частей речи.

Звуковой анализ у обучающихся младших классов с ЗПР нарушен не всегда. Это результат, во-первых, недоразвития фонематических процессов, во-вторых, нарушения психических процессов. Звуковой анализ требует от ребенка тонкой и сложной мыслительной деятельности. При звуковом анализе необходимо преодолеть противоречия, существующие между звуковой и произносительной единицами (единица языка – звук, единица речи – слог). Ребенку надо преодолеть естественное слоговое проговаривание и научиться выделять отдельные звуки, для чего также необходимы определенные интеллектуальные усилия [44].

Нарушение фонематического слуха встречается практически у каждого младшего школьника с ЗПР, причиной может являться нарушение межанализаторных связей. Характерно то, что смешение близких артикуляционно и акустически сходных звуков не стойкие, проявившись в одном случае, в другом, аналогичном случае, они могут не проявиться.

Обучающиеся с ЗПР только с помощью специальных упражнений учатся работать со словом, начинают выделять его как объект исследования. До сих пор слово для них выступало только как средство общения. Наибольшую трудность для детей с задержкой представляет выделение гласного в слиянии и в конце слова. При проговаривании слога наиболее отчетливые кинестетические ощущения (ощущения положения и перемещения артикулярных органов) сосредотачиваются на согласных, а гласный, если он не ударный, при произношении редуцируется и воспринимается как призвук согласного. В результате на вопрос – какой первый звук в слове «кот», ребенок ответит – «ко», а вместо конечного гласного в слове «акула», назовет слог «ла».

Учащиеся с нормальным речевым развитием в случае затруднения проговаривают слово – кто громким шепотом, кто, беззвучно шевеля губами. Ученики начальной школы с ЗПР не пытаются проговорить слово, они машинально повторяют уже названный звук или, не стараясь анализировать, называют первый пришедший на ум.

Как следствие, ошибки звукового анализа на письме самые распространенные у обучающихся с ЗПР. Они, разумеется, есть в письменных работах и у нормотипичных учащихся, но у коррекционных детей отличаются стойкостью и сохраняются даже в старших классах, потому что дети с задержкой видят слово только со стороны его лексической значимости. Школьников с ЗПР важно научить ориентироваться в звуковой речи, то есть развивать у них звуковой анализ слов. Важно отметить, что ученики с ЗПР, даже владея приемом выделения звука из состава слова, самостоятельно им не пользуются. Например, на вопрос – чем отличаются слова «ел» и «ель», с трудом скажут про твердое и мягкое звучание согласного звука, а увидят сквозь слова их лексический смысл [44].

Наиболее частые и стойкие ошибки, которые допускают младшие школьники с ЗПР при работе со звуковой схемой обусловлены смешением понятий «звук – буква». Это особенно наглядно проявляется, когда при

звукобуквенном разборе учащиеся сталкиваются с йотированными гласными и с гласными II ряда, обозначающими мягкость согласного. Например, упорно вставляют в звуковую схему буквенный значок – [м'ячик]. Или, заучив, что буква Я дает два звука, разбирают – [шл'йапа], т.е. не вслушиваются в звучание слова и не отражают это звучание в схеме. Или после многочисленных тренировок в составлении схем с йотированными гласными начинают переносить звуковой состав слова на письмо, т.е. пишут: «Йура», «Йаша». Это характерно именно для ЗПР, у нормотипичных школьников работа с дифтонгами таких ошибок не провоцирует [44]. Важно отметить, что, понятия «звук» и «буква» в начале обучения смешивают и нормотипичные учащиеся, но дети с задержкой упорно продолжают делать подобные ошибки и в среднем, и даже и старшем звене.

Формирование письменной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) характеризуется совершенно иной структурой дефекта. Главной особенностью, определяющей специфику овладения навыками чтения и письма, является искажение коммуникативной функции речи, а также трудности социального взаимодействия. Письменная речь как способ передачи информации и смысла другому человеку очень часто лишена для обучающегося с РАС личной социальной значимости, что является причиной отсутствия внутренней мотивации к ее овладению. На этом фоне может наблюдаться диссинхрония развития, проявляющаяся в том, что формально сохранный или, наоборот, опережающий технический навык чтения сочетается с глубоким нарушением понимания прочитанного, так как декодирование текста не сопровождается его смысловой обработкой. В собственной письменной речи детей данной нозологии характерны стереотипные фразы, эхολалические повторы, нарушение использования личных местоимений и буквальное понимание переносных значений. Однако, обучающиеся с РАС могут хорошо воспроизвести уже написанный текст, так как зрительное восприятие может быть сильной стороной, что способствует запоминанию графических образов букв [8].

В отличие от обучающихся с ЗПР, при интеллектуальных нарушениях наблюдается качественное своеобразие и стойкость, необратимость дефекта познавательной деятельности. Одним из отличительных факторов является глубокое нарушение абстрактно-логического мышления, что делает крайне трудным овладение символической формой языка. Буква часто воспринимается не как условный знак, а как определенная картинка для запоминания. Усвоение фонематической стороны письма является одной из центральных и трудноразрешимых задач. Речевое развитие характеризуется глубоким системным нарушением всех компонентов. Вследствие этого процесс овладения навыками письма преимущественно сводится к механическому копированию и заучиванию. На письме отмечаются массовые, стойкие и разнообразные ошибки (пропуски, перестановки, замены, грубые аграмматизмы), а смешение понятий «звук» и «буква» носит тотальный характер. Мотивационная сфера при этом крайне бедна, учебная деятельность требует постоянной внешней стимуляции при низкой работоспособности. Коррекционная работа в этих условиях носит сугубо практико-ориентированный характер, направленный на формирование элементарных графомоторных и читательских навыков для дальнейшей социально-бытовой адаптации [8].

Таким образом, несформированная игровая деятельность школьников с задержкой психического развития не может способствовать речевому развитию и формированию у них психологической готовности к школьному обучению. Специфические особенности при РАС и интеллектуальных нарушениях требуют принципиально иных методических подходов, учитывающих как структуру основного дефекта, так и вторичные проявления в речевом и познавательном развитии. При разработке специальной методики воспитания и обучения следует опираться на общие и специфические закономерности возрастного развития как в норме, так и при отклонениях в развитии. Не менее важно соблюдать основные принципы методического подхода к воспитанию и обучению: создавать специальные условия для

обеспечения мотивационной стороны деятельности, осуществлять коммуникативную направленность обучения, строго индивидуализировать обучение, всесторонне развивать у ребенка все продуктивные виды деятельности.

### **1.3. Актуальные подходы к развитию письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья**

В последние годы в области логопедии наблюдается значительный интерес к вопросам развития письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. Эта категория детей сталкивается с множеством трудностей в обучении, что требует от педагогов и логопедов применения специфических методов и подходов. Актуальные подходы к этой проблеме освещаются в работах различных авторов, которые подчеркивают важность индивидуализированного подхода и применения современных методик.

Одним из ключевых аспектов является создание развивающей среды, способствующей формированию навыков письменной речи через игровые и творческие задания. Н.А. Баранова [5] акцентирует внимание на том, что использование игровых технологий позволяет не только повысить мотивацию детей, но и облегчить процесс усвоения грамматических норм и лексических единиц. Игровые формы обучения создают комфортную атмосферу для ребенка, что способствует снижению уровня тревожности и повышению уверенности в своих силах.

Важным направлением является коррекционная работа, направленная на развитие фонематического слуха и зрительной памяти. В.И. Лебедева [30] в своей работе рассматривает влияние коррекционных занятий на развитие письменной речи у детей с задержкой психического развития. Она подчеркивает, что систематическое применение специальных упражнений

способствует улучшению навыков письма и снижению уровня тревожности у учащихся. Лебедева также выделяет важность взаимодействия с родителями, что позволяет создать единое пространство для обучения и коррекции.

Современные технологии также играют значительную роль в процессе обучения письму. Исследования Т.С. Кузнецовой [27] показывают эффективность использования мультимедийных технологий в процессе обучения письму. Автор утверждает, что визуализация информации через интерактивные приложения помогает детям лучше усваивать материал и развивать креативное мышление. Мультимедийные технологии позволяют сделать процесс обучения более увлекательным и доступным для детей с различными уровнями подготовки.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при выборе методов обучения. В этом контексте работы Е.В. Сидоренко [49] подчеркивают необходимость адаптации учебных материалов к потребностям учащихся с задержкой психического развития. Исследователем предлагается использовать дифференцированный подход к обучению письму, который включает в себя как индивидуальные занятия, так и групповые формы работы.

Не менее важным аспектом является формирование мотивации к обучению у детей с задержкой психического развития. Исследования показывают, что создание положительного эмоционального фона во время занятий способствует лучшему усвоению материала и развитию интереса к письму. Использование поощрений и положительных отзывов о достижениях ребенка может значительно повысить его мотивацию.

Н.В. Кузнецова [26] в своих исследованиях акцентирует внимание на важности интеграции различных видов деятельности в процессе обучения письму. Она подчеркивает, что использование междисциплинарного подхода позволяет не только развивать навыки письменной речи, но и обогащать общий кругозор детей. Например, сочетание занятий по литературе и изобразительному искусству может способствовать более глубокому

пониманию текста и развитию творческих способностей учащихся. Кузнецова также предлагает использовать проектные методы обучения, которые позволяют детям работать над созданием собственных текстов в рамках совместных проектов.

А.С. Петров [45] исследует влияние эмоционального интеллекта на развитие письменной речи у детей с задержкой психического развития. Он утверждает, что развитие эмоциональной сферы ребенка напрямую связано с его способностью к самовыражению через письмо. Петров предлагает включать в занятия элементы арт-терапии, которые помогают детям лучше осознавать свои эмоции и выражать их через текст. Это может быть особенно полезно для детей, испытывающих трудности в коммуникации.

М.И. Соловьев [51] акцентирует внимание на значении коррекционной работы с родителями детей с задержкой психического развития. Он подчеркивает, что активное вовлечение родителей в процесс обучения способствует созданию поддерживающей среды для ребенка как дома, так и в школе. Соловьев предлагает проводить регулярные семинары для родителей, где они могут узнать о методах работы над развитием письменной речи и получить рекомендации по организации домашних заданий.

Кроме того, важным аспектом является использование современных технологий в обучении письму. В работах Т.А. Громовой [10] рассматривается применение компьютерных программ и приложений для тренировки навыков письма у детей с задержкой психического развития. Громова отмечает, что интерактивные задания позволяют детям учиться в игровом формате, что значительно повышает их заинтересованность и мотивацию к обучению.

Также стоит отметить исследования Е.А. Федоровой [54], которая изучает влияние групповой работы на развитие письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. Федорова утверждает, что совместная работа над текстами способствует не только улучшению навыков письма, но и развитию социальных навыков у детей – умения слушать друг друга, обсуждать идеи и принимать во внимание мнения сверстников.

Таким образом, анализ литературы показывает, что современные подходы к развитию письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития должны быть комплексными и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно применять разнообразные методы и технологии для достижения максимального эффекта в обучении.

В заключение можно отметить, что успешное развитие письменной речи у детей с задержкой психического развития возможно при условии применения современных методов обучения, создания развивающей среды и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей и самих детей. Это позволит не только улучшить навыки письма у детей данной категории, но и способствовать их общему развитию и социальной адаптации.

#### **1.4. Сенсорно-интегративная сфера: развитие, формирование, коррекция**

Современный этап развития и распространения сенсорно-интегративного подхода можно охарактеризовать постепенным и ограниченным внедрением в структуру логопедической и психолого-педагогической работы. В то время как раньше сенсорно-интегративные методы применялись исключительно изолированно. Главным образом, с детьми раннего и младшего дошкольного возраста при явных недоразвитиях сенсорных систем.

В государственных учреждениях очень редко работают над формированием сенсорного профиля ребенка, а ведь это является базой для многих важнейших навыков, например чтения и письма. Особенно у детей с задержкой психического развития. Это связано с тем, что слаженная работа всех сенсорных систем является нейрофизиологической основой для

формирования графо-моторных навыков, пространственного восприятия и ориентации на листе бумаги, а также для фонематического восприятия. Поэтому, на сегодняшний день большим преимуществом является становление сенсорной интеграции как фундаментальной базы, на которой, в свою очередь, строятся традиционные игры и упражнения.

Сенсорная интеграция занимает главенствующее место при формировании схемы тела, зрительно-моторной координации и кинестетического праксиса, что также является базой для формирования навыков письма и чтения. Таким образом, современная профилактика и коррекция дисграфии и дислексии становится невозможной без учета сенсорно-интегративного профиля ребенка, который лежит в ее основе.

В своих научных трудах В.В. Мартыненко [40] обращает внимание на актуальность и важность проблемы развития сенсорно-интегративной сферы у обучающихся с ЗПР. Он отмечает, что на сегодняшний день дети с ЗПР составляют самую многочисленную группу, относящуюся к ограниченным возможностям здоровья. Дети с ЗПР отличаются от остальных нозологических групп несформированностью психомоторных или психических функций, которая возникает из-за наследственных, психологических или социально-средовых факторов, а чаще и из-за их совокупности.

Кроме того, у детей отмечаются соматические проблемы. Они могут болеть гораздо чаще и дольше, чем нормотипичные сверстники. При этом В.В. Мартыненко [40] отмечает, что в системе психологической помощи специалисты ставят формирование целостной личности ребенка выше, чем сам дефект. В связи с этим, он предложил свой авторский метод, который заключается в воздействии на дефект с помощью развития, в первую очередь, сенсорно-интегративной сферы посредством нейрофизиологических упражнений. Это позволит решать проблему, начиная с ее основания. Так, нейрофизиологические упражнения представляют собой целый комплекс, способный подготовить ребенка к нагрузкам, с которыми встречается каждый ребенок в процессе школьного обучения. Они основаны на блембер-терапии –

включение интенсивных и ритмических упражнений, способные активизировать мозжечок, ствол головного мозга, лимбическую систему и проприоцепторы. Педагог, таким образом воздействует, на кору головного мозга ребенка, а именно активизирует полушария головного мозга в определенном ритме, организовывая специальную амплитуду и силу выполнения упражнений.

Автор подчеркивает, что отличным дополнением является добавление к вышеописанным упражнениям элементов танцевальной терапии или лечебной физической культуры. Обязательно опираясь на индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка. Систематическое выполнение таких упражнений способствует развитию сенсорной интеграции путем организации процесса получения ощущений от окружающей среды и тела.

Е.В. Золоткова [15] считает, что прежде, чем проводить коррекцию сенсорно-интегративной сферы у детей с ОВЗ, необходимо провести пару подготовительных этапов. Сначала нужно представить ребенку сенсорные образцы, а затем ребенок начинает сравнивать их между собой. Первые этапы проводятся в полном сопровождении и помощи взрослого, а затем ребенок действует самостоятельно. Повышать сложность задания необходимо только убедившись в том, что у ребенка, действительно сформировались верные ощущения и восприятие касаясь того или иного объекта.

Автор отмечает, что для того, чтобы научиться определять форму предмета необходимо освоить несколько шагов. Шаг первый – научиться соотносить простой предмет с конкретной фигурой. Например, это печенье треугольное, эта морковь – треугольная. Затем сравнивать эти предметы между собой: морковь треугольная, но не такая треугольная, как печенье. Шаг второй – определение вербальной формы предмета, тогда информация предоставляется ребенку без визуальной опоры, именно здесь подключается абстрактное мышление. Шаг третий – научиться определять форму у сложных, неоднозначных предметов с большим количеством деталей, стараясь «сгладить углы», выделить контур, постараться привести тот или иной

предмет к максимально похожей форме. Е.В. Золоткова [15] утверждает, что ребенок должен безошибочно определять формы сложных предметов к началу школьного обучения.

Для того, чтобы сформировать сенсорные эталоны у детей с ОВЗ необходимо создать специальные условия: разработать систему занятий, подобрать подходящие дидактические материалы, создать комфортную и безопасную обстановку. Е.В. Золоткова [15] предлагает использовать в качестве дидактических материалов лепбуки, выполненные в ярких цветах, для привлечения внимания школьников, но в тоже время цвета не должны быть сильно агрессивными, чтобы не вызвать перенапряжение сенсорной системы. Все цвета должны сочетаться и не контрастировать между собой – это очень важно при формировании эталона цвета.

Е.В. Золоткова [15] в своем исследовании приводит положительную динамику формирования сенсорно-интегративной сферы, что доказывает важность и эффективность проделанной работы.

И.Б. Алирзаева [2] предлагает корректировать сенсорно-интегративную сферу с помощью применения дидактических игр. В своих работах она рассматривает практико-ориентированный подход и рассматривает несколько игр для формирования основ сенсорной интеграции у детей с ЗПР. По результатам исследования И.Б. Алирзаевой [2] дети с дефицитом сенсорно-интегративной сферы испытывают наибольшие трудности при выполнении заданий, связанных с различением оттенков цветов, идентификацией форм и размеров, а также возникали проблемы с восприятием и дифференциацией тактильных предметов. При этом у детей отмечались нарушения концентрации внимания, высокая отвлекаемость, допускалось большое количество ошибок при выполнении заданий и постоянная помощь педагога.

Автор предлагает проводить коррекцию сенсорно-интегративной сферы по 6 разделам:

1 – дидактические игры, направленные на формирование представлений формы предметов;

2 – дидактические игры, направленные на дифференциацию цветовых характеристик;

3 – дидактические игры, направленные на дифференциацию предметов по размеру:

4 – дидактические игры, направленные на ранжирование предметов по величине;

5 – дидактические игры, направленные на формирование операции синтеза;

6 – дидактические игры, направленные на развитие тактильного восприятия.

По всем разделам были подобраны соответствующие задания с несколькими вариантами интерпретации одного и того же задания, в том числе, были предложены усложнения. Алирзаева И.Б. [2] отмечает, что благодаря проделанной работе были выявлены специфические, характерные для детей с ЗПР нарушения сенсорно-интегративной сферы, что послужило основой для определения значимых разделов коррекции и подбора используемых дидактических игр.

## **ГЛАВА II. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента**

В настоящее время проблема увеличения числа детей с задержкой психического развития очень актуальна. Процент детей, относящихся к данной нозологической группе, стремительно растет. Доказательством являются статистические данные. На сегодняшний день в России насчитывается более 262 тыс. детей. Из них 92,1 тыс. обучаются в общеобразовательных школах. Данная проблема беспокоит как медицинских работников, дефектологов, логопедов, психологов, так и родителей, которые, несомненно, стараются сделать жизнь своих детей лучше, создать идеальные условия для их развития и личностного роста.

Наблюдаемое увеличение детей с ЗПР может быть вызвано различными факторами, среди них можно выделить многочисленные изменения, которые происходят как в образовательной системе, так и в окружающем мире в целом. Современные технологии сильно влияют на социально-экономические условия, образовательную среду и многие другие сферы, что, в свою очередь, создает новые, постоянно меняющиеся условия, в которых растут и развиваются современные дети.

Важным звеном является изменение подходов к воспитанию и обучению. На сегодняшний день большие приоритеты отдаются раннему развитию и образованию детей. Данный феномен автоматически подвергает воспитанников и обучающихся более высоким требованиям. В случае если тот или иной ребенок не успевает за таким общепринятым быстрым темпом развития, есть большой риск того, что он столкнется с большими трудностями. Кроме этого, стремительное развитие современных технологий в большинстве случаев заменяет традиционные методы взаимодействия и коммуникации с

детьми, что может отрицательно воздействовать на коммуникативные навыки и другие умения детей, в числе которых находятся навыки письменной речи.

Большое влияние на процесс становления устной и письменной речи оказывает внешняя среда. То, как ребенок взаимодействует с окружающим миром, как он участвует в обучающих и игровых взаимодействиях находится в прямой зависимости с его эмоциональным и когнитивным развитием. Также большое влияние на возникновение задержки психического развития оказывают социальные проблемы, внутри которых различают семейные конфликты, стресс, дефицит внимания для ребенка со стороны родителей. Исходя из этого важно обращать внимание на уровень сформированности сенсорных эталонов у детей, ведь именно из них складывается общее представление и восприятие окружающего мира, что в свою очередь, может сказываться и на формировании школьных умений и навыков.

Таким образом, в связи с вышесказанным становится очевидным важность проведения углубленного обследования письменной речи младших школьников. Письменные навыки играют особенно важную роль в процессах обучения и, в особенности, социализации так как в нынешних реалиях все больше предпочтений отдается письменному оффлайн общению, нежели общению вживую. Следовательно, нарушения данной категории речи может повлечь за собой серьезные проблемы, которые будут влиять на все сферы активной жизнедеятельности детей в будущем. Ранняя диагностика таких нарушений позволит создать целостный, последовательный подход к обучению и развитию детей, а также позволит разработать индивидуальные коррекционные программы для устранения данных проблем.

Именно поэтому был проведен констатирующий эксперимент, *целью* которого являлось изучение уровня сформированности письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР и предпосылок ее формирования.

Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи:

- выявить актуальный уровень сформированности письменной речи у младших школьников с ЗПР;
- выявить сформированность сенсорных эталонов у обучающихся первых классов;
- определить уровень готовности к школьному обучению;
- провести констатирующий эксперимент;
- проанализировать полученные результаты.

Эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 78 города Пензы им. дважды Героя Советского Союза В.А. Глазунова, в нем приняли участие обучающиеся первых, вторых, третьих и четвертых классов начальной школы.

С 02.09.2023 по 15.09.2023 г. проводилось изучение состояния устной речи первоклассников и письменной речи у обучающихся со 2 по 4 класс. В ходе диагностических мероприятий были выявлены дети с проблемами формирования устной и письменной речи. Обучающимся с наиболее выраженными нарушениями было предложено отправиться на психолого-медико-педагогическую комиссию. Однако, были дети, которые уже имели заключение ПМПК. Среди них встречались такие нозологические группы как задержка психического развития по вариантам 7.1 и 7.2 (ЗПР), нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА), тяжелые нарушения речи по вариантам 5.1 и 5.2 (ТНР), расстройства аутистического спектра (РАС), нарушения интеллекта (НИ). Такие обучающиеся были зачислены на логопункт в первую очередь. Затем были отобраны дети с ЗПР именно они являются объектом данного исследования. Однако с остальными обучающимися, имеющие статус ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) также проводились коррекционно-логопедические занятия. У младших школьников классов с ЗПР была проведена диагностика сформированности сенсорных эталонов. Мы предполагаем, что существует связь между уровнем сформированности сенсорного профиля обучающихся с возможной формой дисграфии и/или дислексии. Поэтому у детей первого класса будет

проводиться работа по развитию сенсорных эталонов как формирование базы в профилактике дисграфии.

С 16.09.2023 по 15.05.2025 г. проводилась коррекционно-логопедическая работа. Для обучающихся 1-2 классов логопедические занятия направлены на формирование сенсорных эталонов и профилактики дисграфии, а для 3-4 классов проводилась работа непосредственно по коррекции дисграфии.

С 01.09.2025 по 01.11.2025 г. проводилась контрольная диагностика для данного исследования и аналитическая работа с подведением итогов эксперимента.

## **2.2. Содержание экспериментального исследования**

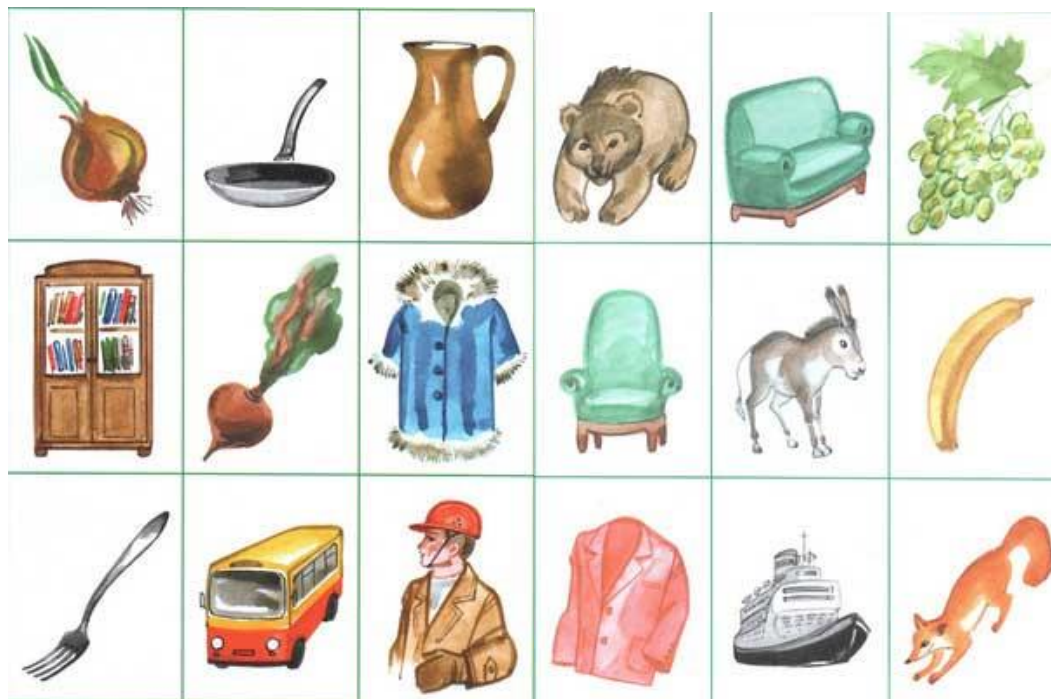
На начальном этапе эксперимента обучающимся первых классов были предложены задания, которые направлены на диагностику устной речи, а также на определение уровня сформированности сенсорных эталонов учеников. Для обучающихся со 2 по 4 классы были подготовлены формы работ на выявление дисграфии и дислексии, а именно: диктант, списывание, чтение и пересказ прочитанного текста.

Для диагностики устной речи обучающихся 1 классов были предложены задания на выявление уровня развития фонетико-фонематических, лексико-грамматических категорий языка и связной речи.

Для диагностики сенсорных эталонов были подобраны задания, которые были разделены на блоки: I – зрительное восприятие, II – слуховое восприятие, III – пространственно-временные отношения, IV – зрительно-моторные координации.

*I блок – задание на определение уровня сформированности зрительного восприятия:*

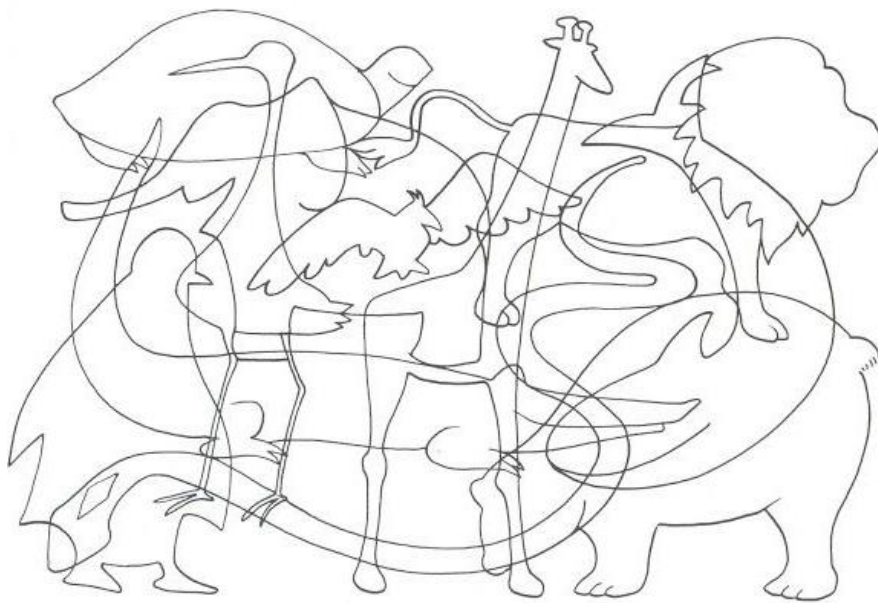
1. Узнавание и называние изображений:



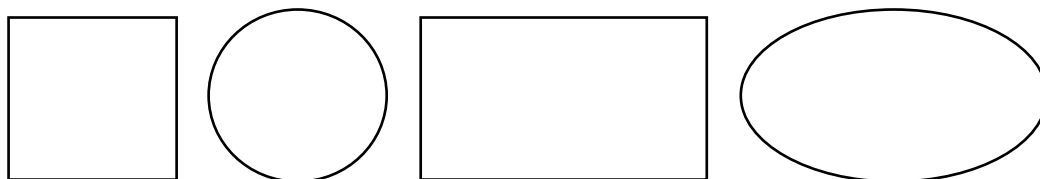
2. Узнавание и называние контурных изображений:

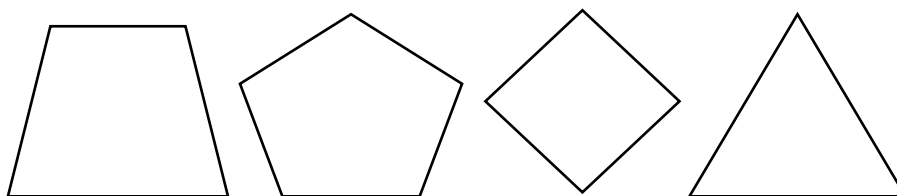


3. Узнавание и называние наложенных и зашумленных изображений:



4. Называние основных геометрических фигур:

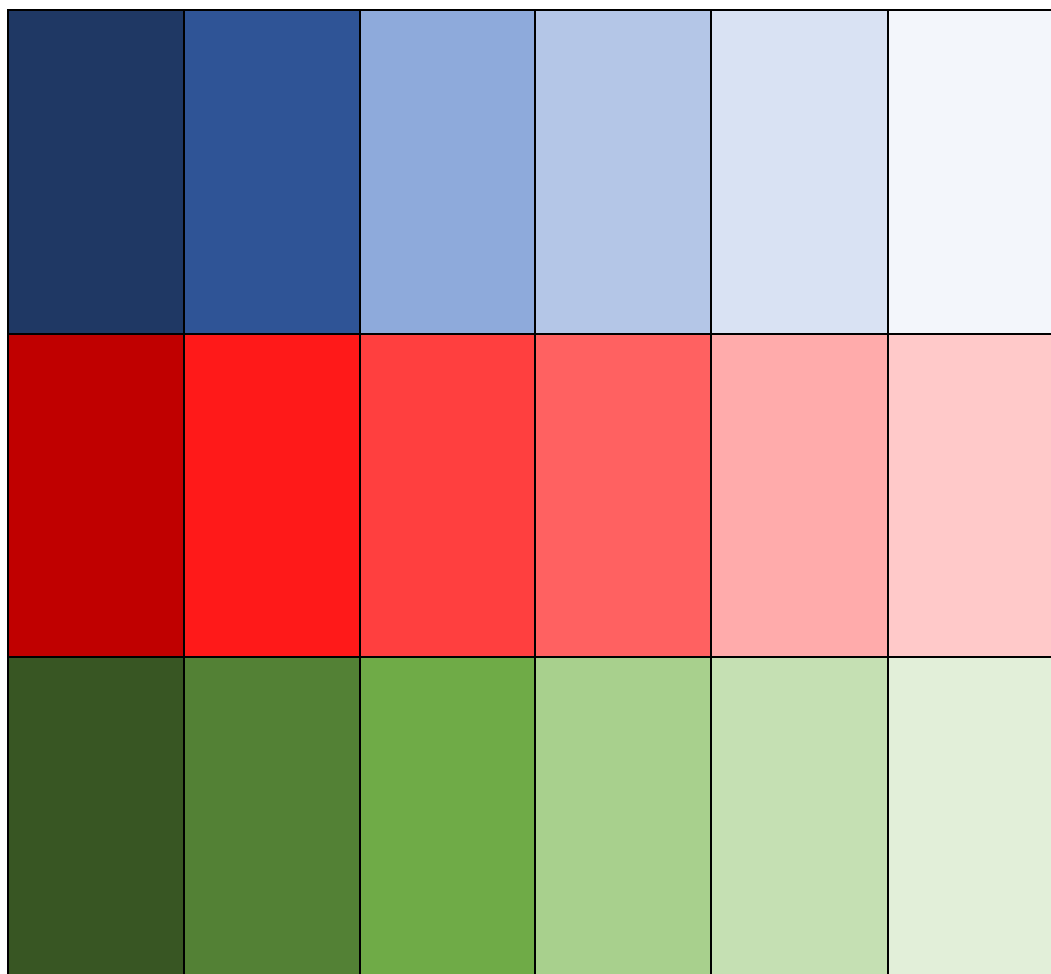




5. Группировка предметов с учетом их геометрической формы:



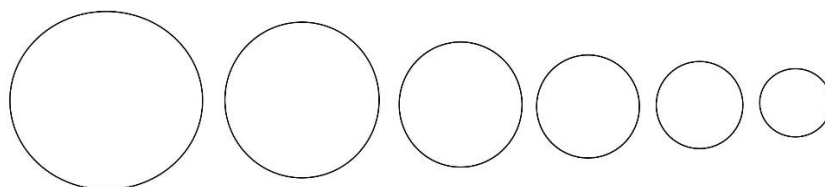
6. Раскладывание в ряд карточек одного цвета, но разных оттенков:



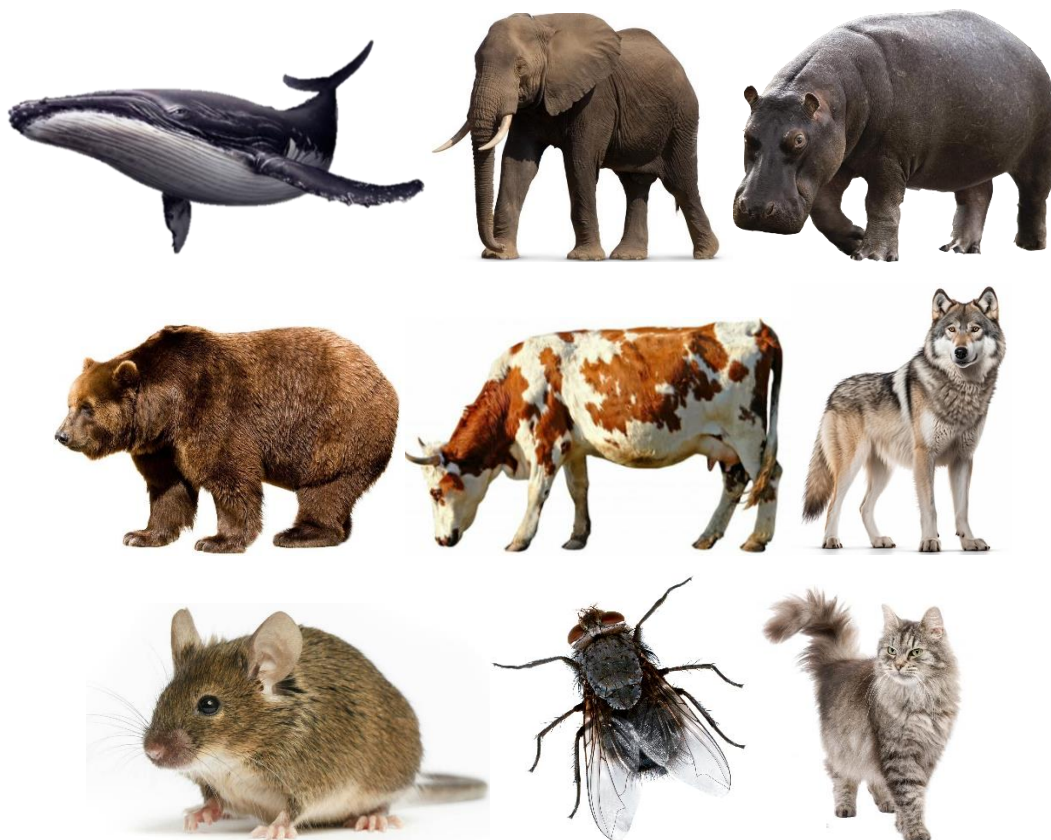
7. Называние цветов спектра, имеющие собственное название:



8. Распределение картинок в порядке убывания величины:



9. Упорядочивание картинок по размеру на основе абстрактного восприятия:



*II блок – задание на определение уровня сформированности слухового восприятия:*

1. Воспроизведение ритмических рисунков;
2. Узнавание неречевых шумов (стук молотка, капание воды из крана, шуршание фантика, звук ветра, шум моря и т.д.);
3. Выполнение одноступенчатых и многоступенчатых инструкции (понимание, выполнение);
4. Определение первого и последнего согласного в слове.

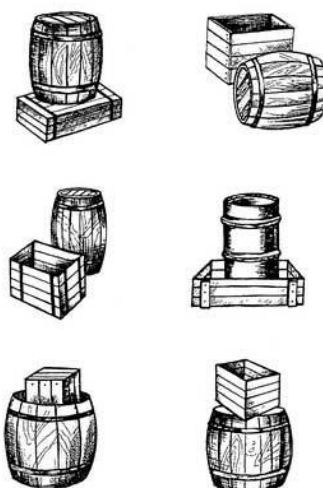
*III блок – задание на определение уровня сформированности пространственно-временных представлений:*

1. Называние предметов, которые расположены в разных частях листа (что находится в правом верхнем углу листа?);



2

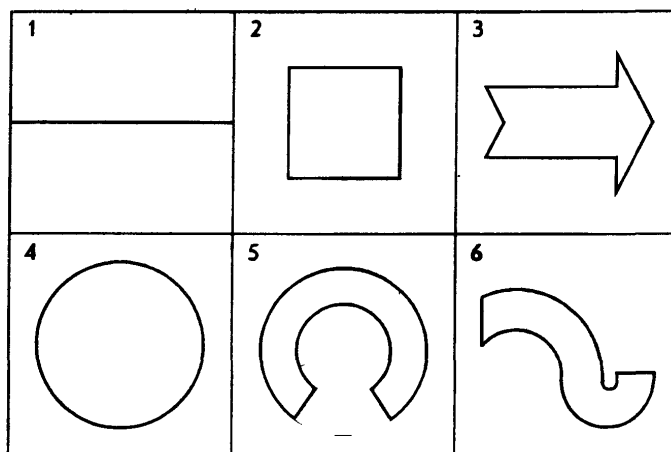
2. Называние предметов, расположенных в разных углах комнаты.
3. Определение местонахождения объектов в пространстве.



4. Конструирование по образцу из геометрических фигур.
5. Определение части суток, дня недели, месяца, времени года.
6. Определение будущего и прошедшего времени (какое время года наступит после осени?)

*IV блок – задание на определение уровня зрительно-моторной координации:*

1. Копирование простых геометрических фигур, букв, цифр, линий с соблюдением размеров и пропорций.
2. Движение по схеме, в заданном направлении.
3. Графический диктант, штрихование получившегося предмета.
4. Вырезание фигур по методике Р.С. Немова.



*Шкала оценивания:*

9-10 баллов – ребенок справляется с заданием самостоятельно, безошибочно, понимает и правильно выполняет предложенную ему инструкцию с первого раза. Ребенок выполняет задание с интересом, который не пропадает на всем этапе выполнения задания.

7-8 баллов – ребенок справляется с заданием самостоятельно, иногда допуская единичные, незначительные ошибки. Допустимо единичное повторение инструкции взрослым.

5-6 баллов – ребенок справляется с заданием только с небольшой помощи взрослого, наводящих вопросов, легких подсказок. Требуется повтор инструкции, но не больше двух раз.

3-4 балла – ребенок не справляется с заданием самостоятельно, требуется помощь педагога в виде конкретных подсказок и наглядного образца выполнения задания. Словесную инструкцию ребенок понимает только после многократного повторения.

1-2 балла – ребенок не справляется с заданием или допускает большое количество ошибок, словесную инструкцию понимает с большим трудом или не понимает. Не использует помощь взрослого, игнорирует ее.

Методики по выявлению уровня сформированности письменной речи у обучающихся 2-4 классов были разделены на 2 блока: I – задания, направленные на диагностику уровня письма (диктант и списывание), II – задания, направленные на определение уровня чтения (см. Приложение 1).

### **2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

По завершению диагностической части нами были проанализированы результаты.

Всего в МБОУ СОШ № 78 г. Пензы 996 обучающихся с 1 по 4 класс, из них было выявлено 590 человек с нарушениями устной и письменной речи, что, в свою очередь, составляет больше половины общего числа обучающихся начальных классов – 59%. Из этого числа 12% (72 обучающихся) имеют статус ОВЗ, из которых 76% (55 человек) с задержкой психического развития. 191 человек имеет нарушение устной речи среди первых классов, что составило 32%. 46% от общего количества выявленных обучающихся (271 человек) имеет нарушения письма, а 22% (128 школьников) имеют нарушения чтения. Однако, 38 обучающихся имеют и нарушения письма, и нарушения чтения.

После проведения диагностики сенсорных эталонов у обучающихся первых классов с задержкой психического развития у 100% детей (10 человек) были выявлены недоразвития сенсорных эталонов.

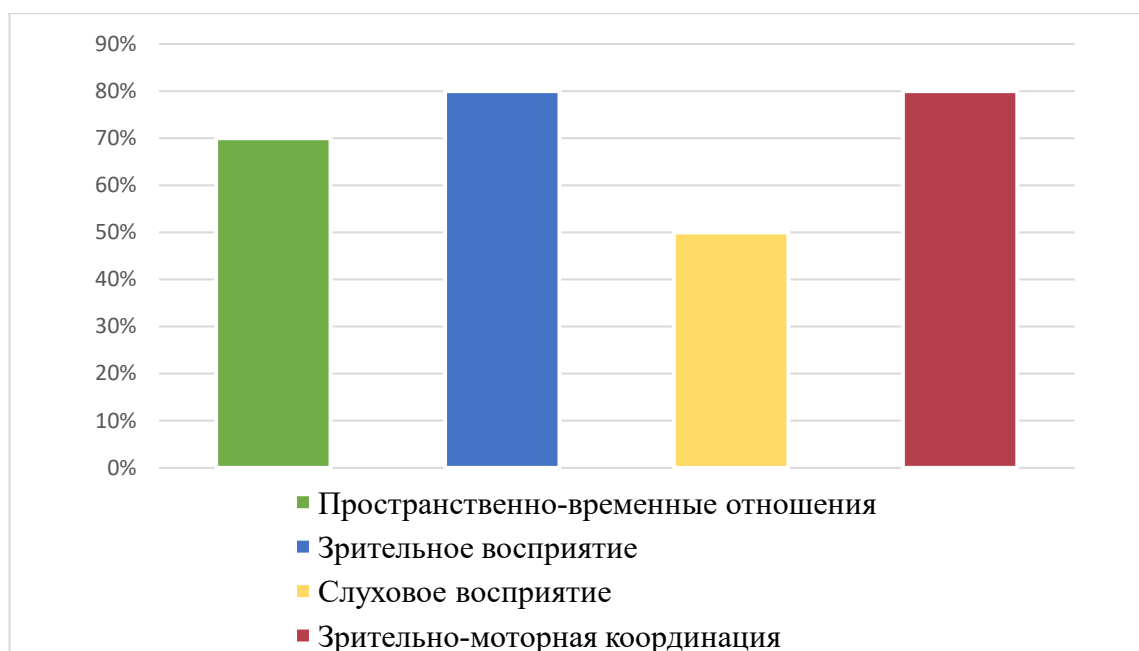


**Рис 1. Актуальный уровень развития сенсорных эталонов у обучающихся 1-х классов с ЗПР**

По данным диаграммы мы видим, что 70% первоклассников (7 детей) имеют недоразвития пространственно-временных отношений, 80% имеют нарушения зрительного восприятия, у 50% отмечены нарушения слухового восприятия и у 80% нарушения зрительно-моторной координации. Важно отметить, что у одного и того же ребенка могли отмечаться несколько видов недоразвитий сенсорных эталонов.

Рассмотрим подробнее результаты диагностики сенсорных эталонов у обучающихся первых классов.

Для диагностики уровня сформированности пространственно-временных отношений первоклассникам было предложено 6 заданий. Самой распространенной ошибкой, которая встречалась у всех школьников, являлось отсутствие дифференциации правой и левой сторон. Преимущественно дети действовали наугад или требовалось большое количество времени на раздумья. Эти ошибки проявлялись как в окружающем пространстве, так и на листе бумаги. У 20% школьников (2 человека) обнаружилось отсутствие различения понятий «вверх-вниз», что также проявлялось не только на листе бумаги, но и в окружающем пространстве. Следующей по распространенности

ошибкой являлось отсутствие понимания временных отношений. Лишь 30% (3 ребенка) смогли назвать дни недели по порядку. Месяца по порядку не смог назвать ни один из диагностируемых дошкольников. Времена году по порядку называли 40% (4 человека). С конструированием по образцу не справился ни один ребенок. У всех было допущено от 1 до 3 ошибок.

Анализируя результаты, касающиеся развития зрительного восприятия, было отмечено, что 80% детей имеют низкий уровень данного вида восприятия. Школьникам предлагалось выполнить 9 заданий. Самым сложным заданием для детей оказалось упорядочивание картинок на основе абстрактного восприятия. Дети могли поставить мышь или муху, как самое большое животное, слона – как самое маленькое. Следующим заданием, с которым возникло такое же количество затруднений у первоклассников с ЗПР, являлось узнавание зашумленных и наложенных изображений. Дети не могли узнать и назвать, что изображено на картинке. Лучшим результатом являлось вычленение 4-х картинок. С этими двумя заданиями справилось лишь 20% (2 человека). Самым простым заданием стало раскладывание картинок по цветам и оттенкам.

При диагностике слухового восприятия первоклассникам предлагалось выполнить 4 задания. Большие трудности возникли с заданием, где нужно определить первый и последний звук в слове, а также трудным заданием оказалось повторение ритмического рисунка и выполнение многоступенчатых инструкций. В большей степени в этих заданиях трудности возникли в связи с низким уровнем слуховой памяти. С определением неречевых шумов справилось 70% детей.

После оценки результатов зрительно-моторной координации были получены следующие данные. С заданием на копирование простых геометрических фигур, цифр, букв и их элементов справилось всего 20% первоклассников с ЗПР. У остальных детей были грубо нарушены пропорции или дети не соблюдали границы строчки/клетки. С графическим диктантом справилось также 20% детей. Здесь ошибки были связаны в путанице сторон

«лево-право» или ошибками в подсчете клеток. Аналогичные результаты и ошибки в задании направленное на движение по схеме, в заданном направлении. Важно отметить, что у детей, имеющих нарушения зрительного восприятия страдала и зрительно-моторная координация. Также нарушение зрительно моторная координация сказывалось на графо-моторных навыках школьников.

Таким образом, можно предположить, что несформированность представленных сенсорных эталонов ведет к тому или иному виду дисграфии, а именно: нарушение зрительного восприятия может привести к оптической дисграфии или дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза, недоразвитие слухового восприятия – к акустической дисграфии или дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза, нарушение пространственно-временных отношений может привести к оптической, грамматической дисграфии, а нарушение зрительно моторных координаций может привести к оптической дисграфии и нарушению графо-моторных навыков.

После проведения диктанта и списывания среди 2-х классов было выявлено 39% от общего числа второклассников (106 человек) с нарушением процесса формирования навыка письма. Среди них 13 человек, имеющие статус ЗПР. При проверке работ, были обнаружены предпосылки к дисграфиям в следующем соотношении: акустическая дисграфия – 17% (18 обучающихся). У детей наблюдались замены и смешения согласных и гласных звуков.

*Например:* ледит (летит), берёсги (берёзки), унёз (унёс), непо (небо), пцыщцы (птицы) и другие.

С предпосылками к оптической дисграфии было выявлено 13% обучающихся (14 человек). У школьников наблюдались нарушения, связанные с несформированностью зрительных, моторных и пространственных процессов. Отмечались стойкие искажения букв – их отзеркаливание, добавление или редуцирование их элементов.

*Например:* попомнела (потемнела), берёски (берёзки), वोба (вода), сонще (солнце) и другие.

11% (12 человек) выявлено с ошибками аграмматического характера. У детей данной категории отмечается несформированности грамматических систем, что проявлялось в неправильном согласовании слов в предложении, ошибочном подборе предлогов и окончаний слов.

*Например:* пожелтели берёзка, солнце мало греют, перелётные птица, небо покрылась и т.д.

У 21% обучающихся вторых классов (22 человека) были обнаружены предпосылки к дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза. Наблюдались ошибки в правилах переноса слов, в определении границ предложений. Отмечались пропуски или дублирования букв, слогов или даже слов, а также их перестановки.

*Например:* пжелтели (пожелтели), иунёсих (и унёс их), наюгулетели (на юг улетели), абровал (оборвал), веттер (ветер), потетемнела (потемнела) и т.д.

Но самую большую группу составили дети с предпосылками к смешанной дисграфии – 38% обучающихся (40 человек). У таких учащихся наблюдались сразу несколько видов стойко проявляющихся ошибок, относящиеся к разными видам дисграфий.

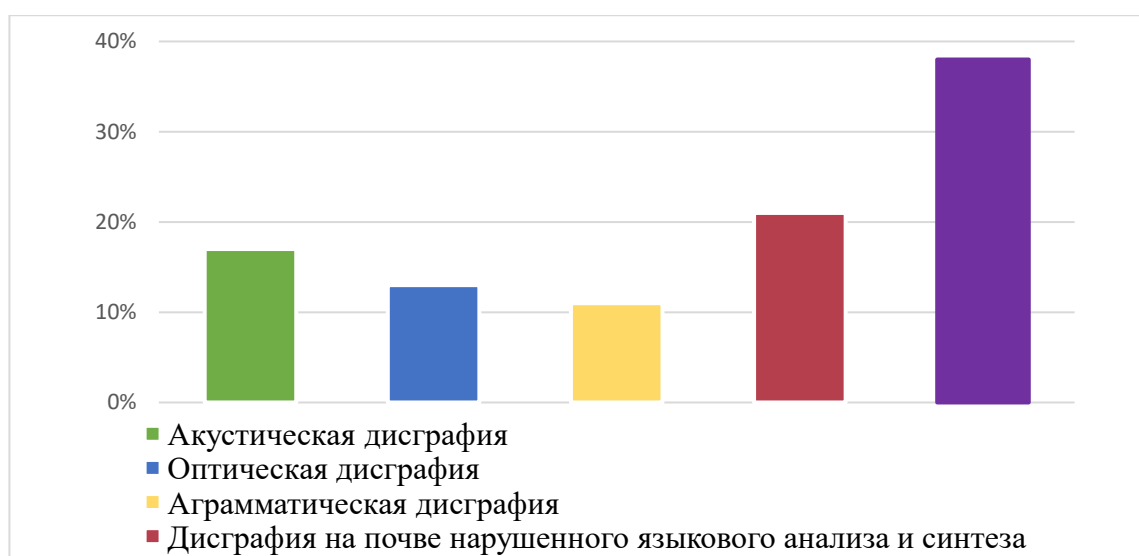


**Рис 2. Актуальный уровень формирования процесса письма у обучающихся 2-х классов**

### Примеры письменных работ, обучающихся вторых классов:

Диктант  
Лепка  
Андрюша и Лена взяли шину.  
Деда та налили воду в банку.  
Девочка лепит лет репки.  
Вот хвостик. тут листик.  
У Андрюши были зайка и слон.  
Зайчик белый. Слон серый.

Диктант  
Лепка  
Андрюша и Лена взяли  
шину. Деда та налили воду  
в банку. Девочка лепит  
лет репки. Вот хвостик.  
тут Листик. У Андрю-  
ши были зайка и слон. Зайчик  
Белый. Слон серый.

Лепка.  
Андрюша и Лена взяли шину  
Деда та налили воду в банку  
девочка лепит репки.  
Вот хвостик. Вот листик  
У Андрюши были зайка и слон  
Зайчик белый  
слон серый

Диктант  
Лепка  
Андрюша и Лена взяли  
шину. Деда та налили воду  
в банку. Девочка лепит  
лет репки. Вот хвостик.  
тут Листик. У Андрю-  
ши были зайка и слон. Зайчик  
Белый. Слон серый.

Что касается нарушений чтения у детей 2-х классов, после проведения проверки чтения и пересказа текста были выявлены проблемы у 23% от общего количества обучающихся вторых классов (61 человек). Стоит отметить, что это на 16% меньше, чем детей с нарушением процесса письма. Из них 30 % (18 человек) имеют и дисграфические ошибки. У 5% (3 человека) имелись предпосылки к фонематической дислексии, что проявлялось в заменах и смешениях близких звуков при чтении, искажении слоговой структуры слова, а также в побуквенном чтении.

Например, воробный, (воробыный), термотеметар (термометр) и т.д.

15% обучающихся (9 человек) допустили ошибки смысловой составляющей чтения, что является предпосылкой к семантической дислексии. Дети не могли пересказать текст, упускали главные смысловые звенья, искажали прочитанную информацию.

20% (12 человек), допустили ошибки аграмматического характера, что проявлялось в неправильном согласовании слов при чтении, наблюдалось угадывающее чтение, додумывание своих окончаний или предлогов.

*Например, воробей (воробыи), тепло на улицу (тепло на улице), взгляну за окно (взгляну в окно).*

У 10% (6 детей) наблюдались предпосылки к оптической дислексии, что проявлялось в смешениях графически сходных букв.

*Например:* коршушку (кормушку), холодно (холодно) и т.д.,

Стоит отметить, что у 5% (1 человек) было обнаружено зеркальное чтение, он читал справа на лево. Четверо обучающихся, что составило 7%, показали нарушение восприятия понятий «звук» и «буква».

*Например:* у эмйезнйя пэтэицы энйе...

Самую многочисленную группу составили обучающиеся, имеющие предпосылки к смешанной форме дислексии – 27 человек из 61, что составило 44% обучающихся.

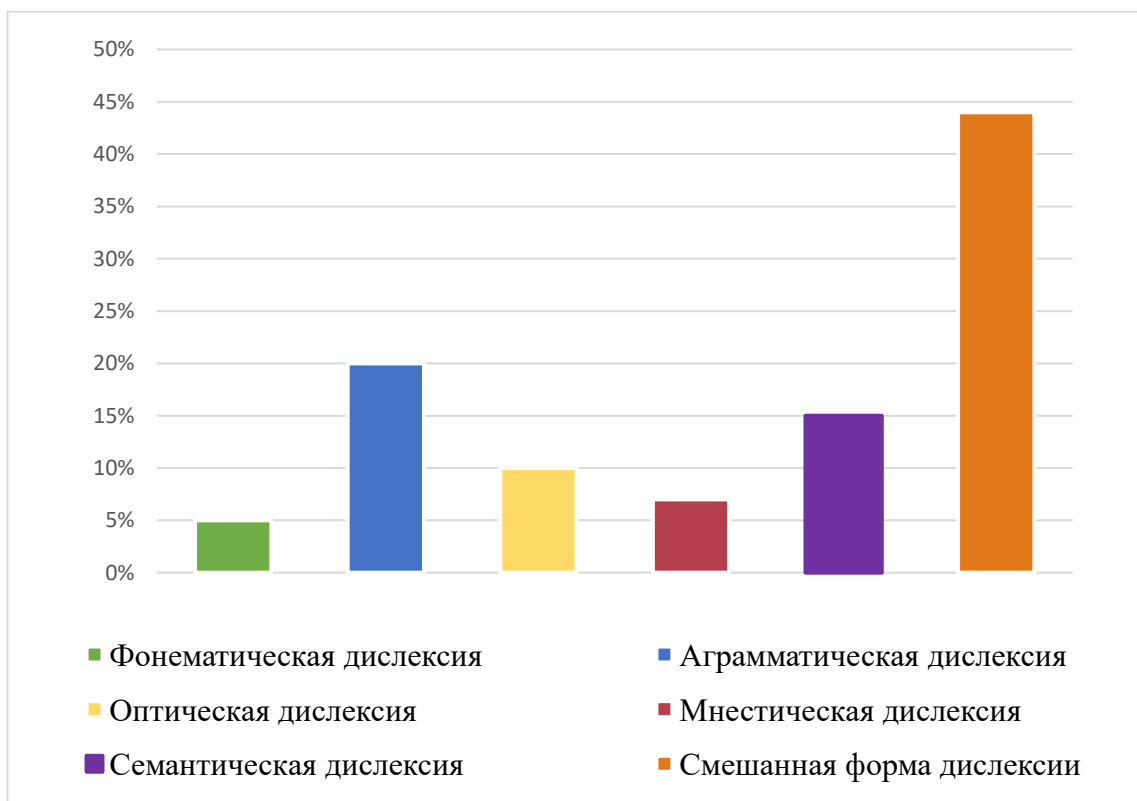


**Рис 3. Актуальный уровень формирования процесса чтения у обучающихся 2-х классов**

Из анализа письменных работ у обучающихся 3 классов, было выявлено 37% от общего числа учеников третьих классов, то есть 92 ребенка с дисграфией той или иной формы. Так, у 22% (20 человек) выявлена акустическая дисграфия.

*Например:* тикая (тихая), фтрук (вдруг), пцыцы (птицы) и т.д.

Оптическая дисграфия обнаружена у 10% учащихся (9 человек). У детей данной категории, также как и у второклассников, наблюдались добавления или исключения элементов букв, а также были отмечены зеркальные буквы. Такой же процент обучающихся третьих классов пришелся и на наличие аграмматической дисграфии, у школьников также нарушалось согласование слов, однако предлоги все дети употребили верно, в отличие от детей 2 класса. У 17% (16 человек) наблюдается дисграфия на почве нарушенного языкового анализа и синтеза. Самыми распространенными ошибками стали пропуски как согласных, так и гласных букв. 41% обучающихся имеют дисграфию смешанной формы, что составляет почти половину от общего количества детей 3-их классов с нарушениями письма (38 человек).

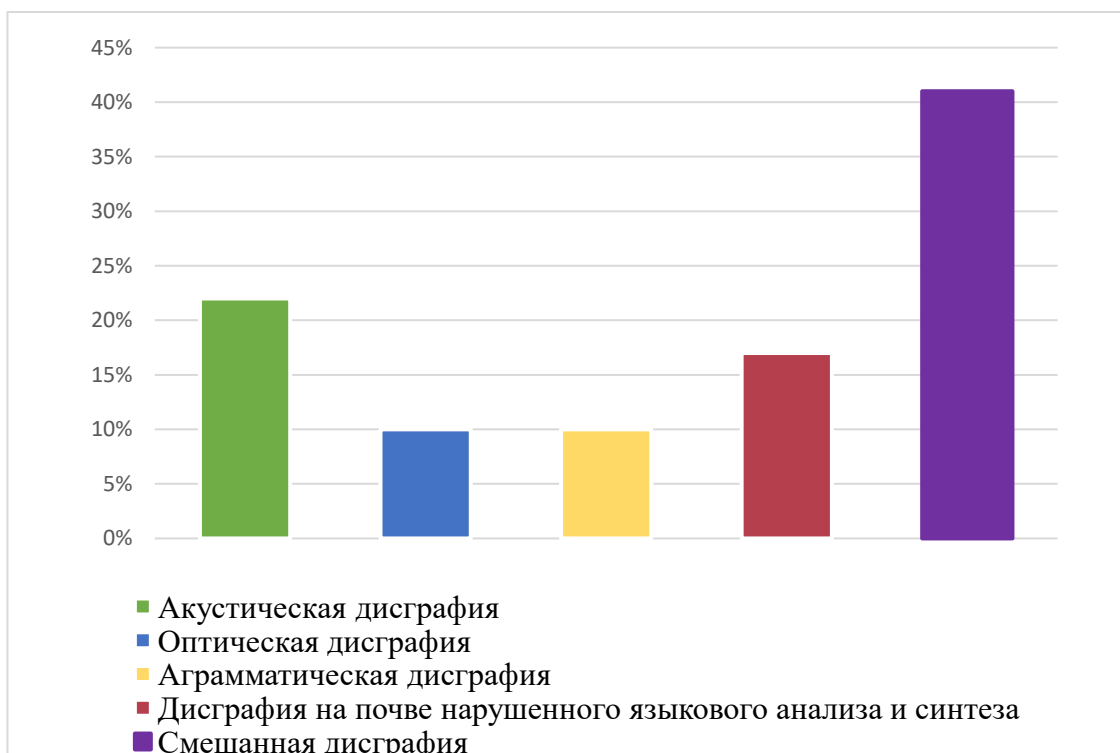


**Рис 4. Актуальный уровень формирования процесса письма у обучающихся 3-х классов**

## Примеры письменных работ, обучающихся третьих классов:

Ночь вдруг грохотом и ревом  
звук раздался среди деревьев.  
Это было пылающая песня  
нашим душам. Взошли деревья  
слишком какою были  
набухшим. Ночью уже готов  
выпустить к земле зёрнышко  
пашни или пустым свист  
чужие ветки в реву. Они  
они медлили в это жаркое  
зеркало. Юные хрупкие саженцы  
свои изыски доткнись  
лес был погружён в шорох  
весенней сонливости. Иронично  
зали в широкое радужное лето.

Весенняя ночь.  
Стало так тихо, так тихо, так тихо.  
Вдруг грохотом и ревом звук раздался  
среди деревьев. Это была  
первая песня нашей ночи.  
Взошли деревья, как камни, выжили.  
Ночью же камни стали уже готовы  
выпустить к земле зёрнышко.  
Ночью же и в шорохе своих веток  
ветки в реву. В реву они медлили  
в это жаркое зеркало. Юные  
хрупкие саженцы, раскинувшись свои  
изыски ветки, доткнись  
погружён в шорох весенней  
сонливости. Иронично зима позора.

Весенняя ночь.  
Стало так тихо, так тихо, так тихо.  
Вдруг грохотом и ревом звук раздался  
среди деревьев. Это была первая  
песня нашей ночи. Взошли  
деревья, как камни, выжили.  
Ночью же камни стали уже готовы  
выпустить к земле зёрнышко.  
Ночью же и в шорохе своих веток  
ветки в реву. В реву они медлили  
в это жаркое зеркало. Юные  
хрупкие саженцы, раскинувшись свои  
изыски ветки, доткнись  
погружён в шорох весенней  
сонливости. Иронично зима позора.  
Впереди жаркое радужное лето.

Весенняя ночь.  
Стало так тихо, так тихо, так тихо.  
Вдруг грохотом и ревом звук раздался  
среди деревьев. Это была первая  
песня нашей ночи. Взошли  
деревья, как камни, выжили.  
Ночью же камни стали уже готовы  
выпустить к земле зёрнышко.  
Ночью же и в шорохе своих веток  
ветки в реву. В реву они медлили  
в это жаркое зеркало. Юные  
хрупкие саженцы, раскинувшись свои  
изыски ветки, доткнись  
погружён в шорох весенней  
сонливости. Иронично зима позора.  
Впереди жаркое радужное лето.

После проведения обследования процессов чтения были выявлены дислексии в следующем соотношении: семантическая – 12% (5 человек) обучающихся, аграмматическая – 16% (7 человек), оптическая – 19% (8 человек), дислексия смешанной формы – 53% обучающихся (23 человека). Проявлений фонематической и мнестической дислексии обнаружено не было. Общее количество обучающихся третьих классов с дислексией составило 43 человека, среди них 12 детей имеют нарушения письма.

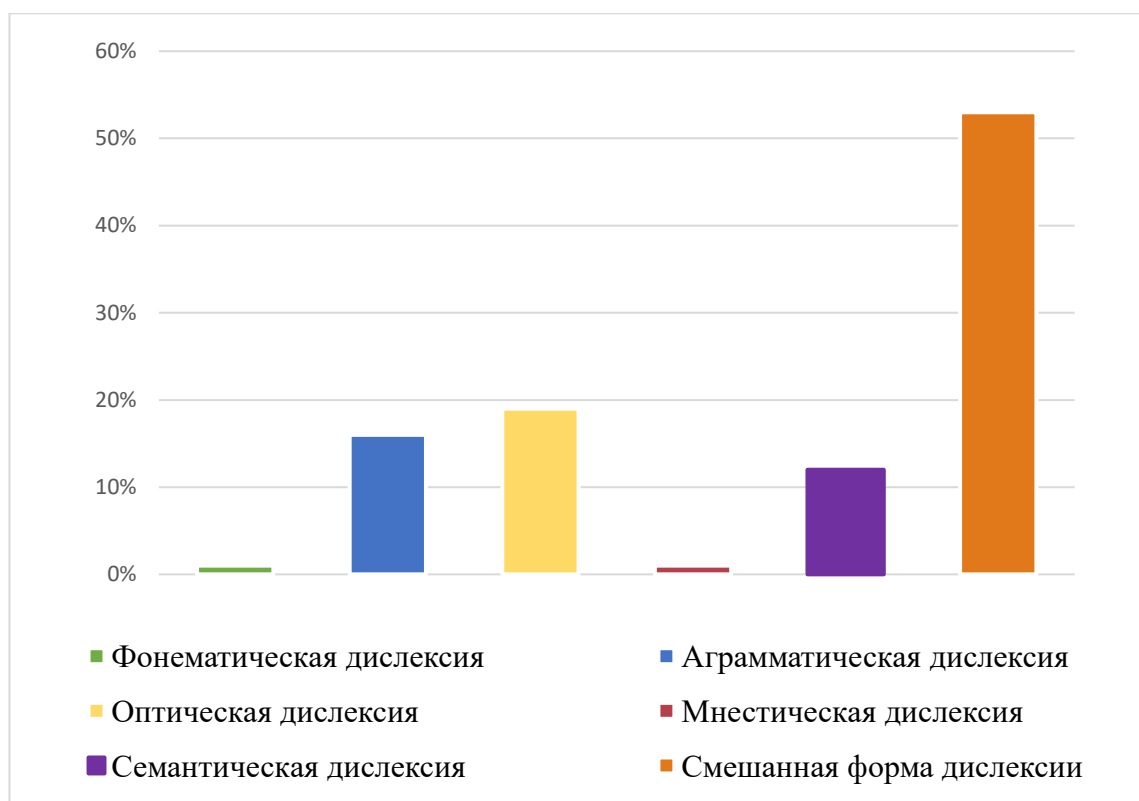


**Рис 5. Актуальный уровень формирования процесса чтения у обучающихся 3-х классов**

Проанализировав письменные работы у обучающихся 4 классов, было выявлено 29% обучающихся с дисграфией от общего числа учеников четвертых классов (73 ребенка). Так, у 20% (15 человек) выявлена акустическая дисграфия. Опти́ческая дисграфия обнаружена у 4% учащихся (3 человека). У детей данной категории наблюдались добавления или исключения элементов букв, зеркальность письма отсутствовала. У 3% (2 человека) отмечается аграмматическая дисграфия. У 25% наблюдается дисграфия на почве нарушенного языкового анализа и синтеза (18 человек). Самыми распространенными ошибками стали пропуски согласных букв. 48% обучающихся имеют дисграфию смешанной формы, что также составляет почти половину от общего количества детей 4-х классов с нарушениями письма (35 человек).

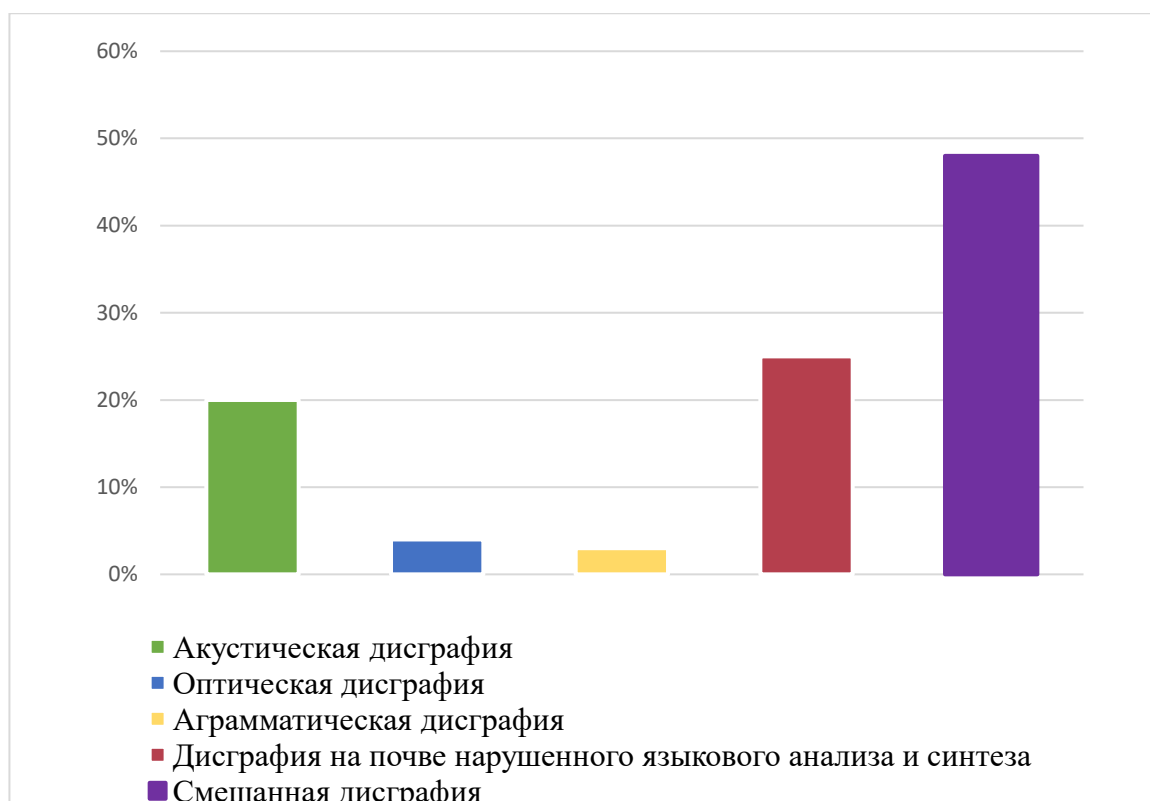
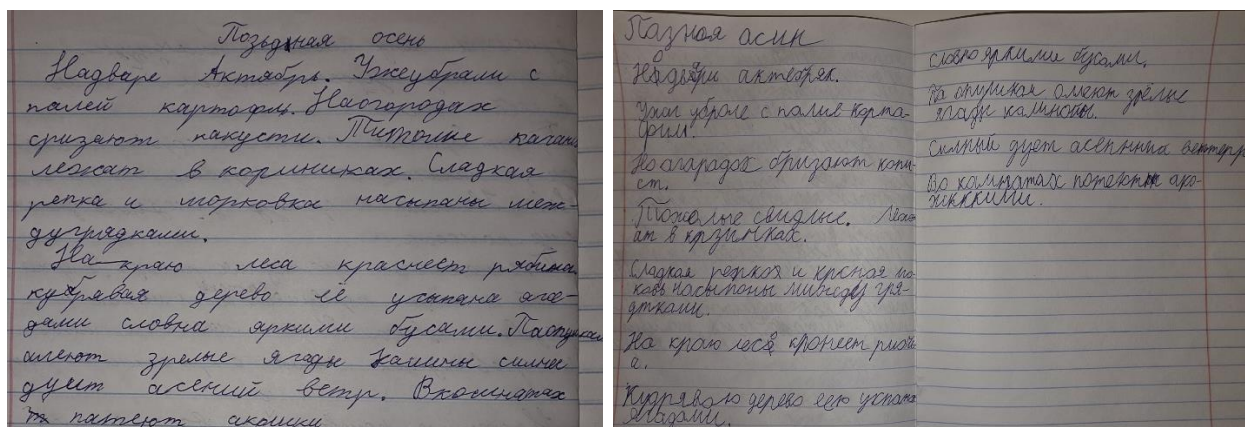


**Рис 4. Актуальный уровень формирования процесса письма у обучающихся 4-х классов**

Примеры письменных работ, обучающихся четвертых классов:



После проведения обследования процессов чтения были отмечены разные виды дислексии у 24 обучающихся. Из них 8 человек имеют нарушения письма. Так, у 4% (1 человек) была обнаружена семантическая дислексия, у 37% выявлена аграмматическая дислексия (9 человек). У 8% – оптическая (2 человека) и у 50% обучающихся (12 человек) выявлена дислексия смешанной формы.

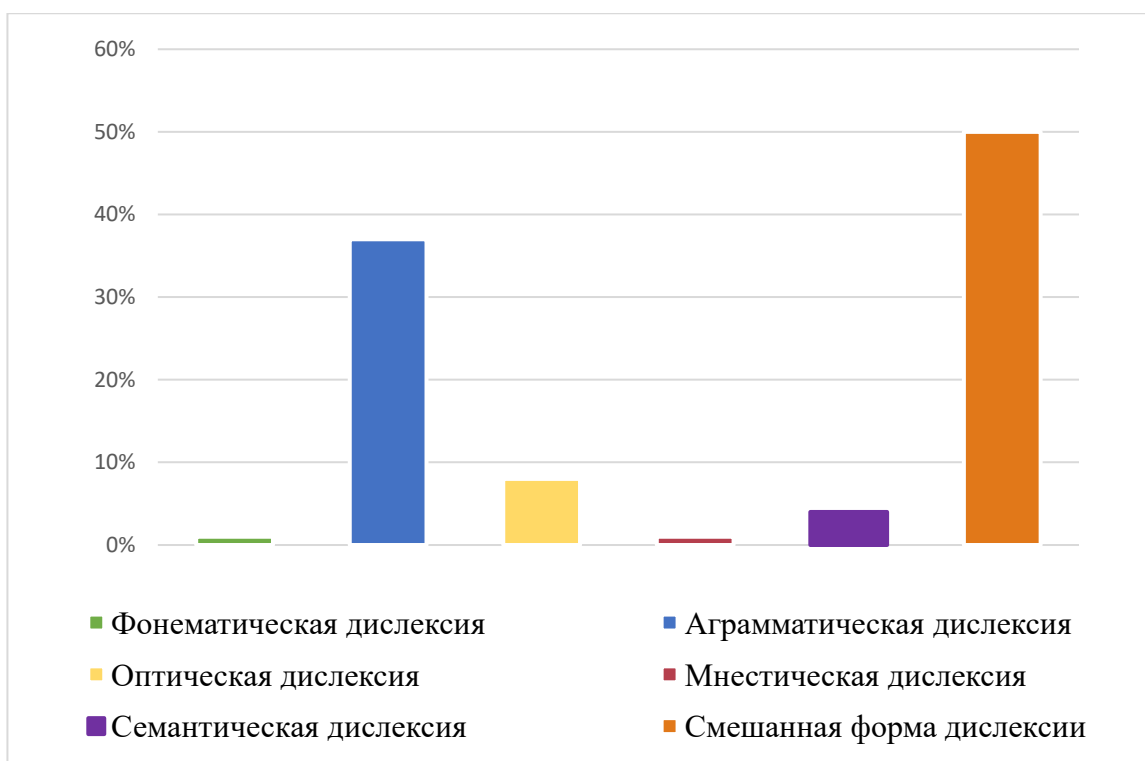


**Рис 6. Актуальный уровень формирования процесса чтения у обучающихся 3-х классов**

Все выше представленные данные приведены в таблице.

**Таблица**

**Актуальный уровень сформированности письменной речи у обучающихся 2-4 классов МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды героя Советского Союза В.А. Глазунова**

| Класс | Нарушения письма       |                      |                           |                                                            |                           | Всего | Нарушения чтения         |                         |                           |                      |                        |                           | Всего | Итого |
|-------|------------------------|----------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------|-------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|-------|-------|
|       | Акустическая дисграфия | Оптическая дисграфия | Аграмматическая дисграфия | Дисграфия на почве нарушенного языкового анализа и синтеза | Дисграфия смешанной формы |       | Фонематическая дислексия | Семантическая дислексия | Аграмматическая дислексия | Оптическая дислексия | Мнестическая дислексия | Дислексия смешанной формы |       |       |
| 2     | 18                     | 14                   | 12                        | 22                                                         | 40                        | 106   | 3                        | 9                       | 12                        | 6                    | 4                      | 27                        | 61    | 361   |
| 3     | 20                     | 9                    | 9                         | 16                                                         | 38                        | 92    | 0                        | 5                       | 7                         | 8                    | 0                      | 23                        | 43    |       |
| 4     | 15                     | 3                    | 2                         | 18                                                         | 35                        | 73    | 0                        | 1                       | 9                         | 2                    | 0                      | 12                        | 24    |       |

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития представляет собой важную и актуальную проблему, которая требует глубокого анализа и комплексного подхода. По данным педагогических исследований, значительная часть детей с подобными нарушениями сталкивается с трудностями в формировании навыков письменной речи, что зачастую препятствует их полноценному включению в образовательный процесс и социальную жизнь. Расширенным диагностическим инструментарием мы хотели показать, что в основе ошибок письменной речи у обучающихся начальных классов с ЗПР лежат разнообразные причины, что позволит нам дифференцированно выстроить коррекционную работу. А также позволит рекомендовать работу с другими смежными специалистами: психологами, нейропсихологами и т.д. Однако в связи с ограничениями во времени и должностными обязанностями учителя-логопеда в дальнейшей практической работе мы представим только логопедический аспект коррекционной работы со включением сенсорно-интегративных подходов, соответствующих возрастным возможностям младших школьников. Таким образом, мы покажем связь сенсорных эталонов с теми или иными видами дисграфии, дислексии или предпосылок к ним.

Однако, коррекция не всех видов дисграфии и дислексии будет эффективной при использовании сенсорно-интегративного подхода. Мы считаем, что более продуктивно сенсорно интегративный подход можно использовать при коррекции следующих видов дисграфий: оптической, акустической, дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза. В случае аграмматической дисграфии сенсорные элементы могут использоваться в качестве мотивации, разнообразия учебной деятельности или повышения интереса к занятиям. В случае смешанных форм целесообразно дифференцировать нарушения и вести коррекцию последовательно. При коррекции дислексии наиболее эффективно применять

сенсорно-интегративный подход в случае оптической, семантической, фонематической видов дислексий.

Кроме того, важно отметить, что с переходом в последующий класс отмечается уменьшение дисграфических и дислексических ошибок, как и опора на те или иные сенсорные эталоны в каждом классе меняется. Однако, это связано далеко не с возрастом, ведь если никак не работать над данной проблемой ошибки приобретают еще более стойкий характер и скорректировать их становится практически невозможно. Дети 4-х классов дольше работают над преодолением нарушений письма, поэтому их количество уменьшается. Необходима профилактика нарушения письма и чтения на самых ранних этапах развития, сформировать правильную базу для успешного овладения этими сложнейшими для человека навыками. Сенсорно-интегративный подход позволит создать ту самую базу, ведь сенсорная сфера является биологической составляющей каждого человека.

## **ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УЧЕТОМ СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА**

### **3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента**

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования выявили стойкие, полиморфные нарушения базовых сенсомоторных и перцептивных функций, которые, в свою очередь, являются необходимым фундаментом для успешного овладения навыками письма и чтения у обучающихся первых классов с ЗПР.

У большинства обследованных школьников были диагностированы дефициты в области зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, слухового восприятия и фонематического анализа, графомоторных навыков, кинестетического и кинетического праксиса. Выявленные дефициты имеют в своей основе недостаточность интеграции сенсорных сигналов, что в свою очередь повлекло за собой большой риск формирования специфических, стойких ошибок дисграфического и дислексического характера.

Следующим этапом экспериментального исследования стала разработка и реализация целостной системы коррекционно-развивающей работы. Ее методологической основой был определен сенсорно-интегративный подход, интегрированный в структуру традиционных логопедических занятий. Данный подход рассматривает целенаправленную стимуляцию и организацию сенсорно-интегративного опыта, как инструмент для построения прочного фундамента, на котором формируются высшие психические функции, включая операции языкового анализа и синтеза, зрительно-моторную координацию, программирование и контроль письменной деятельности. Это позволяет нам работать не с симптомом, а корректировать саму причину. Вследствие чего, все зависящие структуры запустятся автоматически, следуя всеерному принципу.

Цель формирующего эксперимента – корректировать и предотвращать дисграфию и дислексию с использованием сенсорно-интегративного подхода.

В соответствии с поставленной целью были определены задачи формирующего этапа экспериментального исследования:

- Изучить подходы к развитию и формированию сенсорных эталонов у детей с ЗПР, определить этапы, периодичность и формы проведения коррекционных занятий, адаптированные к условиям работы школьного логопункта.
- Реализовать коррекционно-развивающую программу, последовательно воздействующую на дефицитные звенья сенсорно-интегративной сферы.
- Осуществить текущий мониторинг динамики развития каждого ребенка в ходе эксперимента с помощью методов включенного наблюдения и анализа продуктов деятельности.

Коррекционно-логопедическая работа в рамках формирующего эксперимента осуществлялась на базе школьного логопункта в период с 16 сентября 2023 года по 15 мая 2025 года.

В экспериментальную группу вошли 10 первоклассников с ЗПР, зачисленные на логопункт в начале 2023/2024 учебного года по заключению ПМПК. Контрольную группу составили 13 учащихся вторых классов с аналогичными заключениями, которые проходили традиционную логопедическую помощь, направленную на коррекцию дисграфических и дислексических ошибок.

Основной формой организации занятий были подгрупповые занятия, которые проводились 2 раза в неделю по 40 минут. Они были сформированы с учетом типологии ведущего дефицита. Индивидуальные занятия проводились для наиболее сложных случаев 2 раза в неделю по 30 минут.

Во время проведения формирующего эксперимента были соблюдены следующие принципы:

1. Индивидуально-дифференцированный: содержание каждого занятия адаптировалось с учетом структуры дефицита, которое было выявлено у каждого ребенка на констатирующем этапе.

2. Системный: для каждой выявленной группы нарушений подбирались задания с учетом исключительно нарушенных функций. Весь материал давался детям структурно, последовательно, с постепенным, но постоянным усложнением.

3. Мотивационный: все занятия проводились с использованием игровых технологий, что повышало заинтересованность детей в учебном процессе.

4. Междисциплинарный: программа реализовывалась учителем-логопедом и консультативной поддержкой педагога-психолога.

Организация формирующего эксперимента проводилась таким образом, что обучающиеся 1 класса с ЗПР посещали логопедические занятия в течение двух лет. Вновь прибывшие в первые классы дети с ЗПР также стали получать логопедическую поддержку в виде формирования сенсорно-интегративной базы. С обучающимися первых классов, которые были зачислены на логопункт по заключению ПМПК во время учебного года, тоже проводилась работа по формированию сенсорно-интегративной базы, однако, эти школьники не описаны в работе для сохранения чистоты эксперимента. Таким образом, по истечению двух лет, мы получим новую статистику нарушений письма и чтения во вторых и третьих классах, что позволит увидеть связь между сенсорными эталонами и частотой дисграфических и дислексических ошибок. Сенсорно-интегративный подход может быть реализован и параллельно с логопедической работой, но не все учебные организации смогут организовать данную работу по причине отсутствия лишних часов. Именно поэтому мы продемонстрируем, как работу по формированию сенсорных эталонов можно интегрировать в структуру логопедических коррекционно-развивающих занятий.

Системная работа по описанной проблеме была направлена не на моментальную коррекцию ошибок, а на формирование устойчивой нейрофизиологической основы для их постепенного преодоления без рисков рецидива. Эффективность работы планировалось оценить на контрольном этапе путем сравнения результатов повторной диагностики в экспериментальной и контрольной группах по тем же параметрам, что и на констатирующем этапе. Второстепенными показателями эффективности в процессе формирующего эксперимента выступали повышение учебной мотивации, улучшение саморегуляции и качества графомоторных навыков в ходе выполнения заданий.

Таким образом, организация формирующего эксперимента представляла собой целенаправленный процесс, интегрирующий элементы сенсорно-интегративного подхода в традиционную практику школьной логопедии для решения актуальной проблемы профилактики нарушений письменной речи у детей с ЗПР.

Формирующий эксперимент представляет собой систему коррекционно-развивающих логопедических занятий с включением сенсорно-интегративных подходов. Эта система была разделена на 4 блока по характеру сенсорных дефицитов:

- логопедическая работа в структуре недоразвития пространственно-временных отношений;
- слухового восприятия;
- зрительного восприятия;
- зрительно-моторной координации.

Занятия по данным блокам проводились параллельно. В случае нескольких видов дефицитов, школьники сначала осваивали один блок, а затем другой. Для каждого блока была организована проектная работа, включающая в себя срезы, чтобы следить за промежуточной динамикой и вносить изменения в коррекционный маршрут при необходимости (в случае низкой динамики или ее отсутствия).

## **3.2. Содержание формирующего эксперимента**

### **3.2.1. Формирование пространственно-временных отношений**

Первый блок – коррекционно-развивающая работа по формированию пространственно-временных отношений.

Дефицит в сформированности пространственно-временных отношениях может быть предшественником оптической дисграфии/дислексии, так как у школьников оказываются несформированными отношения сторон право-лево, верх-низ. В следствие чего может наблюдаться зеркальное письмо, чтение справа на лево, смещение прописных образов букв «б – д». Кроме того, могут нарушаться причинно-следственные связи, из-за недостаточной сформированности временных отношений. Отсюда следует вероятность возникновения дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза, а также понимания смысла прочитанного – семантической дислексии.

*Варианты заданий, направленных на формирование пространственных представлений:*

1. «Робот» – логопед дает инструкции: «Дотронься правой рукой до левого уха». Ребенок должен выполнить инструкцию. Усложнением является работа в парах, где ребенок должен выполнить эту инструкцию на своем напарнике.

2. «Зеркало» – школьники действуют в парах, если занятие индивидуальное, парой выступает логопед. Один ребенок – ведущий, другой – его отражение. Задача ведущего – двигать руками и ногами так, как ему хочется, а задача отражения – двигаться одновременно с ведущим. Затем роли меняются. Это задание можно выполнять с утяжелителями для усиления проприоцептивного ощущения своего тела в движении.

3. «Что на спине?» – логопед или напарник пальчиком «рисует» задуманную букву, задача школьника – написать эту букву на доске.

4. «Ночной навигатор» – логопед дает инструкцию: «Покажи, где шкаф». Ученик должен с закрытыми глазами показать необходимый объект и назвать его координаты. Например: «Шкаф находится справа от меня».

5. «Полоса препятствий» – на полу создается «полоса препятствий» из различных материалов (ортопедические коврики, балансировочные подушки, дощечки для баланса, также можно использовать стулья и парты). Задача ребенка пройти маршрут, а затем рассказать очередность своих действий. Например: «Сначала я прошел по коврикам, затем прополз под партой, а потом прошел по стульям». Усложнением является добавление элементов в «полосу препятствий».

6. «Найди букву» – ребенок ищет в сенсорной коробке (наполнение может быть различное: кинетический песок, фасоль, горох и т.д.) буквы и кладет их на лист бумаги в то место, которое обозначает логопед, например: «Положи букву в левый нижний угол». Усложнением будет являться поиск определенной буквы. Тогда инструкция будет звучать следующим образом: «Найди букву «Н» и положи ее в левый верхний угол».

7. «Необычное рисование» – перед ребенком поднос с любым мелким сенсорным материалом (манка, кинетический песок). Логопед говорит инструкцию, например: «Нарисуй солнышко в правом верхнем углу». Ребенок должен ее выполнить. Можно использовать символы для рисунка, а можно буквы или цифры.

8. «Тяжелый графический диктант» – под диктовку логопеда школьники выполняют графический диктант, но у каждого на запястье ведущей руки расположен утяжелитель.

*Варианты заданий, направленных на формирование временных представлений:*

1. «Что в мешке?» – в мешочек кладутся 3-5 разнообразных предметов, знакомые школьнику. Задача ребенка узнать предмет на ощупь, последовательно выложить на стол и по этой серии предметов составить связный рассказ или предложение. Например: «Я достал мячик, шишку, ручку.

Петя шел по лесу и играл с мячиком, потом Петя увидел много разных шишек, достал ручку и написал, какие шишки он увидел».

2. «Танец» – логопед показывает серию простых движений. Задача школьников повторить танец. Усложнением может являться добавление «запрещенных» движений, которые показывать в связке нельзя.

3. «Тактильное лото» – перед ребенком выкладывается ряд тактильных предметов (в нашем случае использовалось пособие «Тактильное лото», но можно взять материалы различной фактуры: мех, шелк, наждачная бумага, губка, камень и т.д.) Затем логопед просит ученика закрыть глаза и проводит его рукой по предметам в определенной последовательности. Задача ребенка – определить правильную последовательность и проговорить ход действий, например: «Сначала я дотронулся до губки, потом до камня, потом до меха и т.д.».

4. «Живая фотография» – лучше всего данное задание подходит для группы. Логопед проговаривает сценарий из действий, ученики должны запомнить и поочередно выполнить свою «миссию». Например: «Маша возьмет учебник и положит его под парту, Ваня возьмет ручку и положит ее на парту, затем Маша сядет на стул, а Ваня встанет возле парты». После полной инструкции дети приступают к ее выполнению. После того, как все выполнили свою часть, логопед делает фото и показывает ребятам. Задача детей – составить рассказ по этой картинке, соблюдая порядок выполняемых ими действий.

5. «Путешественник» – на листе рисуется дорожка с препятствиями и объектами рядом с ней, затем любая маленькая игрушка начинает свое путешествие по этой дорожке, а ребенок озвучивает все действия этой игрушки. Например: Миша вышел из домика, пошел по дорожке, сел на скамейку, потом перешел по мостику и пришел к озеру.

6. «Что сначала, что потом?» – ребенок раскладывает картинки по порядку, начиная с той, что он делает, как только просыпается, заканчивая то, когда он ложится спать. Сначала картинки могут быть сюжетными, например,

где мальчик чистит зубы, а потом упрощаются до предметных картинок, которые ребенок должен выстроить в схему, а затем составить полноценный рассказ по ним. Усложнением будет являться добавление картинок с часами и каждую картинку он должен соотнести со временем, например: «Я проснулся в 7 утра, в 7:15 я пошел чистить зубы и т.д.».

Рекомендации к проведению заданий данного блока:

1. Каждое задание должно задействовать 2 и более сенсорных систем;
2. Сложность заданий должна подбираться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся – они должны быть выполнимы, но в тоже время должен формироваться адаптивный ответ.
3. Формирование пространственно-временных категорий должно начинаться с тела и его крупных движений в пространстве.
4. Представленные задания можно и нужно включать в структуру логопедического занятия, адаптировать их под нужную тему.

*В качестве примера реализации приведем фрагмент проекта:*

*Цель проекта:* формировать навык пространственной ориентации у обучающихся с ОВЗ, используя сенсорно-интегративный метод.

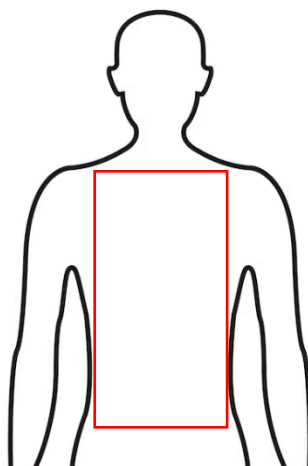
*Задачи:*

1. Разработать адаптированную методику, подходящую для формирования пространственных представлений у детей с ЗПР.
2. Применить данную методику в практической деятельности.
3. Проанализировать полученные результаты с помощью срезовых работ.

Сенсорно-интегративный метод в отношении формирования пространственного восприятия подразумевает тесную связь сенсомоторного и проприоцептивного анализаторов. В основе лежит получение ребенком кожно-кинестетических ощущений, без опоры на зрительный анализатор, и перенос полученных ощущений на окружающее пространство, доску или лист бумаги, исходя из поставленной задачи.

На начальном этапе работы главной целью являлось сформировать полноценный образ своего тела. Логопед едва касался какой-либо части тела ребенка, а тот, в свою очередь, должен был назвать до какой части тела дотронулся специалист. Затем это задание стало переноситься на лист бумаги, где изображен человек – ребенку необходимо поставить точку, нарисовать символ или изобразить букву (по мере усложнения задания) в том месте, до которого коснулся логопед. Затем это задание переносилось на тело другого человека: логопед касается части тела первого ученика, тот называет эту часть тела и показывает ее на втором ученике, стоящего напротив. Важно соблюсти отношения правой и левой сторон.

После того как данный навык закреплён, начинался следующий этап – работа с ощущением тела в пространстве. На данном этапе логопед сопоставляет спину ребенка с классом, касается определенной точки, задача ребенка – найти это место в классе. При этом задание проводится у дальней стены, чтобы ребенок видел все помещение. На начальных этапах выполнения данного упражнения перед ребенком лежит лист с изображением спины человека с прямоугольником на ней:



Так ребенку будет проще сориентироваться. Затем данное задание усложняется до последовательности 3-х касаний. Кроме этого, когда ребенок нашел это место в пространстве, ему нужно описать, где он оказался, например: «Я стою слева от двери, справа от доски, около первой парты».

После того как данное задание выполняется безошибочно в самом сложном варианте можно переходить на следующую ступень – ориентацию на плоскости. На данном этапе выполняются всяческие задания в сенсорных коробках, а затем на листе бумаги. Сначала берется лист А4 и выполняются задания на нем, а затем можно выполнять задания на тетрадном листе.

*Результаты проектной деятельности:*

В результате организованной системы работы обучающиеся 1 класса с ЗПР стали лучше выполнять графические диктанты, держать строчку при письме, видеть границы листа, в том числе и поля. Сформировался образ целостности слова и примерное понимания места, которое оно займет на листе.

### **3.2.2. Развитие слухового восприятия**

Второй блок – коррекционно-развивающая работа по развитию слухового восприятия.

Несформированность слухового восприятия может быть причиной дальнейшего развития акустической дисграфии или фонематической дислалии. Это связано с нарушенным навыком дифференцировать и анализировать речевые звуки. Такое нарушение находит свое проявление в смешении звонких и глухих, свистящих и шипящих, твердых и мягких звуков или букв на письме или при чтении. Кроме того, недоразвитое слуховое восприятие может провоцировать появление дисграфии на почве языкового анализа и синтеза из-за проблем с выделением и различением звуков речи. Важно сначала убедиться в том, что слуховое восприятие хорошо развито в отношении неречевых шумов и только тогда переходить к речевым.

*Варианты заданий, направленных на развитие слухового восприятия:*

1. «Что звучит?» – логопед включает детям звуки, а на доске развешивает картинки звучащих предметов, задача детей определить, что

звучит. Усложнением является отсутствие картинок на доске, обучающимся без подсказки необходимо правильно назвать звучащий предмет или явление. Можно просить детей записывать ответы в тетрадь.

2. «Как звучит?» – логопед использует музыкальные инструменты или заготовленные мелодии. Детям дается инструкция – если музыка быстрая и громкая, то вы должны быстро хлопать в ладоши, если музыка медленная и спокойная, то вы должны медленно топать ногами (действия могут быть самыми разными). Усложнением является 4 вида инструкции на каждую характеристику звука. Например, если музыка быстрая, то хлопаем, если медленная, то кружимся, если громкая, то топаем, если тихая, то прыгаем.

3. «Поймай звук» – данное упражнение требует организации повышенной безопасности от специалиста. Необходимо отодвинуть все, что имеет острые углы подальше и убрать все лишнее с пола. Логопед издает какой-либо шум (звучит маракасом, погремушкой, клавирами и т.д.) Задача ребенка узнать, что это за звук, локализовать его в пространстве и прийти к его источнику.

4. «Звуковое лото» – мы использовали пособие «Звуковое лото», но при желании можно сделать такое пособие своими руками, засыпав в яйца из-под «Киндер-сюрпризов» разные наполнители. Две из форм должны звучать одинаково. Важно, чтобы все формы были одного цвета и размера, чтобы исключить запоминание или ориентацию, преимущественно, на зрительный анализатор. Задача ребенка – найти две одинаково звучащих фигуры.

5. «Коробки с сюрпризом» – в непрозрачные коробки кладутся различные звучащие предметы по одному в каждую коробку. Например: фантик, целлофановый пакет, погремушка, газета, колокольчик и т.д. Эти же предметы выкладываются рядом на столе. Задача ребенка – опустить руки в коробку, не заглядывая внутрь, понять, что там находится и найти такой же предмет на столе. Усложнением будет являться потрогать несколько предметов, а потом в той же последовательности показать их на столе. Также можно добавлять на стол предметы, которых не было в коробках.

6. «Звуковой марш» – логопед загадывает загадку или просто называет слово. Задача ребенка делать шаг и одновременно, последовательно называть звуки этого слова. Один шаг = один звук.

7. «Звуковая цепочка» – логопед задает ритм, например стучит рукой по столу громко – громко – тихо. Задача ребенка повторить. Затем ритм усложняется, добавляется большее количество звеньев в цепочку. Затем на этот ритм добавляются слоги, например «ТА – ТА – ДА». С сильными дефицитами слухового восприятия лучше начать с далеких по акустическим признакам звуков.

8. «Звуковая дорожка» – на подносе с песком, пеной для бритья или любым другим сенсорном материале рисуются две разные дорожки, например прямая и волнистая. Задача ребенка услышать звук, выбрать нужную дорожку и провести по ней пальчиком. Например, звук [Т] связан с прямой дорожкой, а [Д] – с волнистой. Второй вариант выполнения данного задания – выкладывать на дорожку шарики, когда произносится звук [Т], а кубики, когда ребенок слышит звук [Д]. Усложнением будет называть цепочку звуков. Задача ребенка – повторить последовательность нужных действий, связанных с услышанным звуком.

9. «Поезд» – в ряд ставятся три стула, символизирующие положение звука в слове. Ребенок входит в образ какого-либо звука, например [Ш], логопед произносит слово, задача ребенка – сесть в тот «вагон», в котором находится заданный звук.

10. «Составь слово» – логопед произносит звуки определенного слова в хаотичном порядке. Задача ребенка на слух определить, что это за слово и назвать его целиком. Если воспринимать на слух очень тяжело, можно записывать услышанные звуки.

*Рекомендации к проведению заданий данного блока:*

1. Соблюдать принцип от простого – к сложному.
2. Учитывать индивидуальный сенсорный профиль ребенка – для подвижного и гиперактивного лучше начинать с заданий с утяжелителями,

плавными движениями; для медлительного ребенка лучше начать с заданий, включающие вестибулярную стимуляцию.

3. Важно не перегружать слуховой анализатор ребенка, поэтому длительность одного упражнения не должна превышать 5 минут.

*В качестве примера реализации приведем фрагмент проекта:*

*Цель проекта:* развивать слуховое восприятие у обучающихся с ОВЗ, используя метод драматизации.

*Задачи:*

1. Разработать адаптированную методику, подходящую для развития слухового восприятия у детей с ЗПР.
2. Применить данную методику в практической деятельности.
3. Проанализировать полученные результаты с помощью срезовых работ.

Метод драматизации как средство развития слухового восприятия подразумевает под собой связь звуков с образами и движениями. В основе лежит связь между абстрактным, критическим мышлением с общей моторикой и слуховыми образами.

На начальном этапе работы детям предлагалось послушать музыку и пофантазировать, на какого животного похожа эта мелодия. Например, мелодии на низких тонах ассоциировались у детей с медведем, а мелодии на высоких тонах – ассоциировались с полетом комара или танцем зайчика. Так, каждый ребенок по очереди представлял себя в роли, которая ассоциируется с данной мелодией и выполнял характерные движения.

На следующем этапе детям предлагалось разыгрывать сценки, используя вместо слов – звуки. Сначала ученики просто озвучивали свои действия одним звуком и разыгрывали, таким образом, сценку. А затем ребятам предлагалось выбрать 2 звука: один олицетворял вопрос, а другой ответ. Так, в зависимости от сюжета и ситуации, детям необходимо было подбирать нужный звук. Затем количество используемых вместо слов звуков становилось больше.

Появлялись звуки, обозначающие согласие или несогласие и т.д. Таким образом могли разыгрываться целые истории и сказки.

*Результаты проектной деятельности:*

В результате организованной системы работы обучающиеся 1 класса с ЗПР стали намного лучше дифференцировать речевые звуки, стали четче их анализировать и выделять из целого слова. В письменном виде данный вид ошибок тоже стал наблюдаться гораздо реже.

### **3.2.3. Развитие зрительного восприятия**

Третий блок – коррекционно-развивающая работа по развитию зрительного восприятия.

Дефициты в развитии зрительного анализатора могут стать предшественниками возникновения оптической дизартрии и дислексии. Чаще всего отмечается зеркальное письмо, добавление или редуцирование элементов букв, смешение сходных по начертанию букв.

*Варианты заданий, направленных на развитие зрительного восприятия:*

1. «Головокружительные картинки» – ребенок кружится на месте, по команде логопеда он останавливается, фокусируется на картинке, которую показывает специалист и называет ее. Это упражнение особенно эффективно для стабилизации взгляда. Усложнением является замена картинок буквами и словами.

2. «Что на спине?» – логопед «пишет» пальцем букву на спине ребенка. Школьник, в свою очередь, должен понять, что это за буква и найти ее на доске. Усложнением будет являться не поиск уже написанной буквы, а выкладывание этой буквы из палочек, камушек и другого сенсорного материала.

3. «Копировальщик» – ребенку предлагается перенести узор с листа на поднос с сенсорным материалом (песок, манка), можно использовать различные материалы для написания (палочки, веревочки), а можно переносить рисунок руками.

4. «Лепим букву» – ребенку предлагается слепить заданную букву по образцу. Усложнением является отсутствие образца.

5. «Поймай муху» – перед ребенком располагается поле, выложенное из квадратов, на одном из них ставится точка – «муха». Затем логопед начинает описывать движения мухи: одна клетка вверх, одна вправо и т.д. Как только муха «вылетает» за пределы поля, ребенку необходимо максимально быстро хлопнуть в ладоши.

6. «На что похожа?» – логопед показывает букву школьникам, а те должны нарисовать или назвать как можно больше ассоциаций, на что похожа эта буква.

7. «Сыщик» – на картинке с большим количеством второстепенных элементов, необходимо найти все «спрятавшиеся» буквы. Сначала все буквы на картинке одинаковые. Усложнение, когда на картинке спрятаны разные буквы, их нужно найти, а затем составить из них слово.

8. «Узел» – перед ребенком располагается лабиринт в виде запутанной линии. Школьнику необходимо глазами «распутать» этот лабиринт, запоминая буквы, которые он встречает на пути. В конце должно получиться целое слово.

9. «Ураган» – на доске записываются буквы в хаотичном порядке, разного размера и начертания. Школьникам необходимо найти и назвать все слова, которые можно из них составить. В дальнейшем можно писать на доске слоги или слова, из которых дети будут составлять предложение.

10. «Заколдованный текст» – перед детьми расположен текст в виде спирали, волн и других причудливых форм. Задача детей найти все спрятанные слова или прочитать текст. Важно! Крутить голову или лист нельзя.

*Рекомендации к проведению заданий данного блока:*

1. Чередовать плоскостные задания с объемными, яркие цвета с нейтральными, задания вблизи, с теми, что выполняются на расстоянии.
2. Для гиперчувствительных к зрительным сенсорным стимулам детей использовать нейтральные цвета, четкие контуры и фиксированное, кратковременное время работы.
3. Для гипочувствительных к зрительным сенсорным стимулам детей можно использовать подвижные задания, контрастные цвета, включать элементы поиска.

*В качестве примера реализации приведем фрагмент проекта:*

*Цель проекта:* развивать зрительное восприятие у обучающихся с ОВЗ, используя сенсорно-интегративный метод.

*Задачи:*

1. Разработать адаптированную методику, подходящую для развития зрительного восприятия у детей с ЗПР.
2. Применить данную методику в практической деятельности.
3. Проанализировать полученные результаты с помощью срезовых работ.

Сенсорно-интегративный метод в отношении развития зрительного восприятия представляет собой комплексный подход воздействия на анализаторные системы. Преимущественно включаются в работу зрительный, кожно-кинестетический и слуховой анализаторы.

На начальном этапе работа проводилась на очень больших поверхностях: разные виды досок: меловая и маркерная, ватманы. Задача этого этапа – получить максимальное количество ощущений и сенсорной информации от различного рода материалов. Сначала дети проявляли свою фантазию. Придумывали ассоциации на заданную букву. Одно занятие было посвящено одной букве. Дети рисовали большими малярными кисточками на ватманах, маркерами на доске, восковыми мелками, фломастерами,

карандашами, делали аппликации из бумаги. Вместе тем, выполняли задания на рабочих листах.

После того как восприятие и образ букв закрепился, работа перемещается в сенсорные коробки. Задача остается аналогичной. На данном этапе дети выписывают буквы на различном сенсорном материале, лепят из пластилина, украшают слепленные буквы горохом, рисом, пшеном, пайетками, стразами, елочными иголками и т.д. Выкладывают буквы из каштанов, шишек, палочек, листочков и т.д.

Заключительным этапом является перенос всех сформированных навыков в рабочую тетрадь с использованием разноцветных ручек и карандашей.

*Результаты проектной деятельности:*

В результате организованной системы работы обучающиеся 1 класса с ЗПР стали меньше зеркалить буквы и добавлять лишние элементы. Навык чтения стал более автоматизированным, но еще требует внимания.

### **3.2.4. Развитие зрительно-моторной координации**

Четвертый блок – коррекционно-развивающая работа по развитию зрительно-моторной координации.

В случае неразвитой зрительно-моторной координации мы сталкиваемся с недоразвитием сразу нескольких анализаторных систем: зрительной, моторной, вестибулярной и проприоцептивной. Это находит свое проявление в нарушении графо-моторных навыков: плохой почерк («пляшущие буквы», буквы разного размера), отсутствие восприятия границ листа и строки. При чтении или списывании с печатного текста часто отмечаются перескакивания со строки на строку ниже или выше. Следовательно, необходимо комплексно воздействовать на все системы. На первом этапе необходимо обеспечить стабилизацию позы, а именно от проксимального отдела к

дистальному: сначала работаем над устойчивостью плечевого пояса и корпуса, а затем переходим к дифференцированным пальцевым движениям. Следующий этап – развитие кинетического пальцевого праксиса. От этого зависит плавность и способность переключаться с одного движения на другой. Заключительный этап – интеграция зрительного контроля и мелкой моторики, иными словами связь «глаз – рука».

*Варианты заданий, направленных на развитие зрительного восприятия:*

1. «Рисунок на доске» – ребенок рисует крупные фигуры, большие буквы на доске. Важно, чтобы ученик выполнял данное задание с максимально возможной для него амплитудой, а затем сам стирал все нарисованное.

2. «Миссия невыполнима» – логопед выставляет стулья с небольшим расстоянием друг от друга. Ребенок в роли шпиона проползает между стульями, на спину кладется один или несколько учебников. Задача ребенка – донести учебники до точки назначения. Затем, ребенок сразу должен сесть за выполнение графического задания в тетради. Например, продолжить узор или выполнить штриховку.

3. «Геркулес» – ребенок упирается ладонями в стену и пытается «сдвинуть» ее, задействуя мышцы рук, спины и ног, на протяжении 15 секунд. Затем необходимо встряхнуть кисти рук, а потом сесть за выполнение графического задания. Данное упражнение снимает мышечное напряжение и обеспечивает проприоцептивную стимуляцию.

4. «Школьный оркестр» – ребенок берет два карандаша по одному в каждую руку. Логопед отстукивает простой ритм, а ребенок должен повторить. Усложнение: отстукивать одной рукой один ритмический рисунок, а другой – другой.

5. «Письмо в воздухе» – ребенок «пишет» в воздухе заданную букву с максимальной амплитудой, затем «пишет» пальцем на своей ладони, а затем воспроизводит букву на бумаге.

6. «Физкультминутка» – после написания ребенком нескольких строк, ему предлагается сжимать кистевой эспандер. Продолжительность – 30 секунд.

7. «Музыкальное письмо» – ребенок рисует линии под классическую музыку, так, как ему подсказывает ритм композиции.

8. «Нейро дорожки» – ребенок одновременно двумя руками рисует одинаковый узор.

*Рекомендации к проведению заданий данного блока:*

1. Лучше использовать карандаши и ручки треугольной формы, так обеспечивается правильный захват. Или можно использовать специальные насадки на обыкновенные ручки и карандаши.

2. На первых этапах лучше писать карандашом или ручкой со стирающимися чернилами. Так ребенок будет действовать увереннее, не боясь допустить ошибку.

*В качестве примера реализации приведем фрагмент проекта:*

*Цель проекта* – корректировать графо-моторные навыки у обучающихся с ОВЗ, используя методику «Музыкальное письмо».

*Задачи:*

- 1) Разработать методику по коррекции графо-моторных навыков у обучающихся с ОВЗ;
- 2) Применить данную методику в практической деятельности;
- 3) Проанализировать полученные результаты.

В основе методики лежит использование музыкального материала для организации разнообразных упражнений, которые способствуют развитию мышц рук, пальцев и общей моторики. Дети занимаются рисованием, письмом, конструированием и другими видами деятельности, под ритмичное сопровождение музыки. Такой подход помогает развивать точность движений, координацию и гармонию рук и глаз, а также способствует формированию тонкой моторики и улучшению письменных навыков.

Кроме того, «Музыкальное письмо» активизирует внимание у детей с ОВЗ, помогает им сосредоточиться на задаче, развивает устойчивость к внешним отвлекающим факторам, а также способствует формированию навыков саморегуляции и контроля своих действий.

Важным элементом методики является работа с эмоциональной и волевой сферой детей. Музыка и письмо как искусство позволяют выразить свои эмоции и чувства, способствуют укреплению самооценки и самовыражения. Дети с ОВЗ через музыку и письмо могут выражать свои эмоции, развивать творческое мышление и фантазию.

На начальном этапе мы подготавливали руку для письма. Предлагали детям прослушать «Марш деревянных солдатиков» и, вслушиваясь в музыку, выполняли такие движения рукой в воздухе, какие подсказывает музыка. Затем просили изобразить эти движения под музыку на сенсорном материале (планшет с песком, манка и т.д.), затем в тетради.

Далее предлагалось прослушать другую мелодию, например, «Вальс». (Дети выполняли движения сначала в воздухе, а потом в тетради.

Просили детей сравнить первую и вторую строчку узоров, сопоставить с буквами/их элементами, проанализировать, как темп музыки повлиял на элементы узоров.

После того, как эти этапы были достаточно отработаны, перешли к написанию букв, слов, текстов. Музыкальные произведения подбирались с учетом времен года, а также индивидуальных особенностей детей.

#### *Результаты проектной деятельности:*

В результате организованной системы работы обучающиеся 1 класса с ЗПР стали лучше держать строчку при письме, у них сформировался правильный захват ручки, почерк стал более ровный. Также дети стали отчетливо видеть границы полей и строк. При чтении дети стали реже соскакивать со строки.

Таким образом мы формировали у обучающихся первого класса сенсорно-интегративную базу к формированию письменных навыков. Уже на

этапе проведения занятий была заметна положительная динамика, однако, более наглядно и содержательно она будет описана после проведения контрольного обследования.

### **3.3. Контрольный эксперимент**

После проведенной коррекционно-развивающей работы нами был организован контрольный эксперимент. Его главной целью было определить актуальный уровень сформированности письменной речи у обучающихся 3-х и 4-х классов с ЗПР. Отметим, что диагностика письменной речи проводилась у всех детей начальных классов, однако, в данной работе мы рассмотрим только заявленную группу детей. Важным является и тот факт, что на момент контрольного эксперимента у обучающихся 4-х классов с ЗПР не была сформирована сенсорно-интегративная база, у 3-х классов она полностью сформирована. В связи с тем, что у 2-х классов еще ведется работа по формированию сенсорно-интегративной базы, мы можем рассмотреть лишь промежуточный вариант формирования письменных навыков.

Для обучающихся со 2 по 4 классы были подготовлены формы работ на выявление дисграфии и дислексии, а именно: диктант, списывание, чтение и пересказ прочитанного текста (см. приложение 1). Кроме этого, был проверен уровень сформированности сенсорных эталонов.

Контрольная диагностика для данного исследования проводилась с 16.05.2025 по 23.05.2025 г. А также была организована аналитическая работа с подведением итогов эксперимента.

После завершения контрольной диагностики, мы получили следующие результаты:

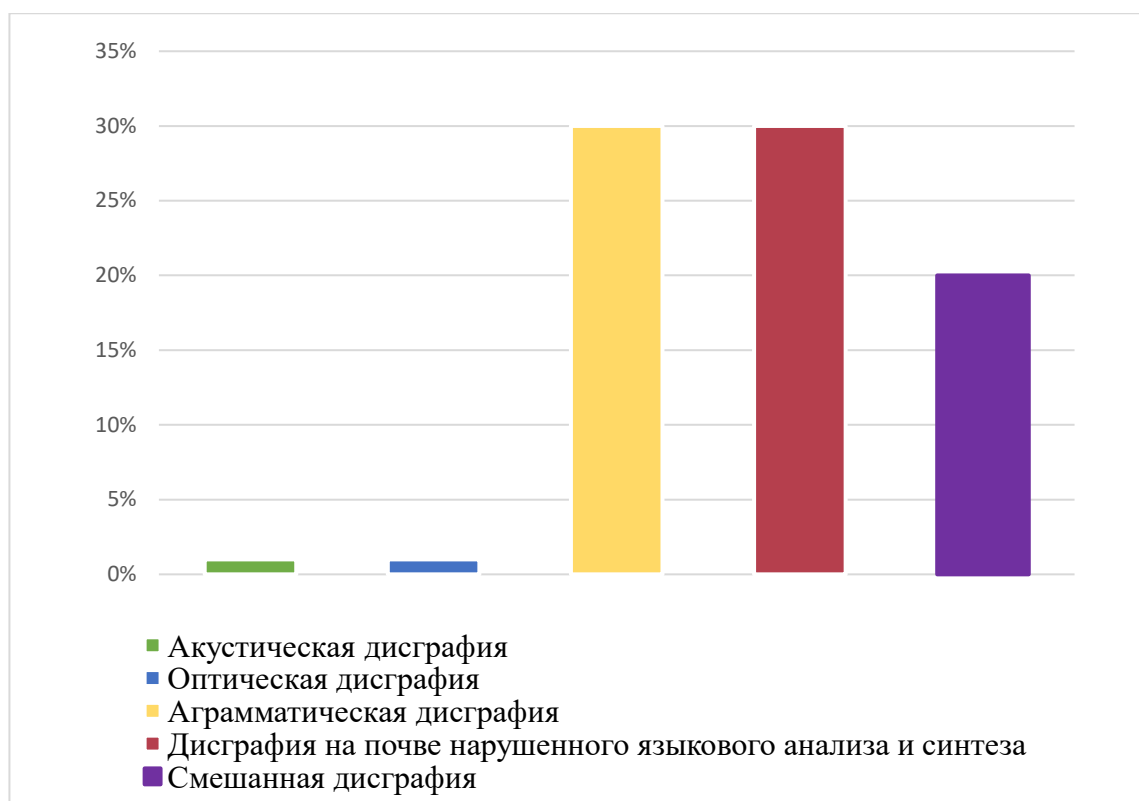


**Рис 7. Актуальный уровень формирования процесса письма у обучающихся 3-х классов с ЗПР**

Всего в контрольном эксперименте среди третьеклассников участвовало 10 человек. Отметим, что у них полностью сформирована сенсорно-интегративная база, которая формировалась у школьников на протяжении двух учебных лет. Диагностика сенсорно-интегративной базы показала, что у 100% детей полностью сформированы сенсорные эталоны. Мы видим, что акустической и оптической дисграфии выявлено не было. У 30% детей была выявлена аграмматическая дисграфия и дисграфия на почве нарушенного языкового анализа и синтеза. Эти две группы нарушений являются самыми многочисленными. 20% обучающихся составили группу смешанной дисграфии. Кроме того, 20% учеников 3-х классов составили группу, у которых не была диагностирована дисграфия, а были обнаружены лишь единичные ошибки дисграфического характера, однако они не являются стойкими. Можем предположить, что они возникли вследствие специфических особенностей высших психических функций, свойственных лицам с ЗПР. В области сформированности навыков чтения у всех детей нет

оснований диагностировать дислексии, но еще наблюдались случаи угадывающего чтения.

Очевидно, наблюдается значительная положительная динамика в формировании навыков письма, в тоже время выявлены зоны, которые требуют внимания в будущем учебном году.

Примеры письменных работ, обучающихся третьих классов:

Диктант.  
Последние дни весны.  
Я еду по лесу на лыжах. Там я пересек следы зайца. Это белки пробежали к реке. Там они лапали веточки ив. Тихо шуршал сухой камыш. Промелькнула мышь. Вдруг неожиданно взлетел мухляк. Он поднял крыльями стало снежной пылью. В сильные морозы мухляки зарывались в сугроб. Там они ночевали. Тепло птицам под снегом.  
Вышло из-за леса солнце. Вся окрестность заблистала. Природа ждет весны.

Диктант  
Последние дни весны.  
Я еду по лесу на лыжах. Там я пересек следы зайца. Это белки пробежали к реке. Там они лапали веточки ив. Тихо шуршал сухой камыш. Промелькнула мышь. Вдруг неожиданно взлетел мухляк. Он поднял крыльями стало снежной пылью. В сильные морозы мухляки зарывались в сугроб. Там они ночевали. Тепло птицам под снегом.  
Вышло из-за леса солнце. Вся окрестность заблистала. Природа ждет весны.

Диктант  
Последние дни весны.  
Я еду по лесу на лыжах. Там я пересек следы зайца. Это белки пробежали к реке. Там они лапали веточки ив. Тихо шуршал сухой камыш. Промелькнула мышь. Вдруг неожиданно взлетел мухляк. Он поднял крыльями стало снежной пылью. В сильные морозы мухляки зарывались в сугроб. Там они ночевали. Тепло птицам под снегом.  
Вышло из-за леса солнце. Вся окрестность заблистала. Природа ждет весны.

Диктант  
Последние дни весны.  
Я еду по лесу на лыжах. Там я пересек следы зайца. Это белки пробежали к реке. Там они лапали веточки ив. Тихо шуршал сухой камыш. Промелькнула мышь. Вдруг неожиданно взлетел мухляк. Он поднял крыльями стало снежной пылью. В сильные морозы мухляки зарывались в сугроб. Там они ночевали. Тепло птицам под снегом.  
Вышло из-за леса солнце. Вся окрестность заблистала. Природа ждет весны.

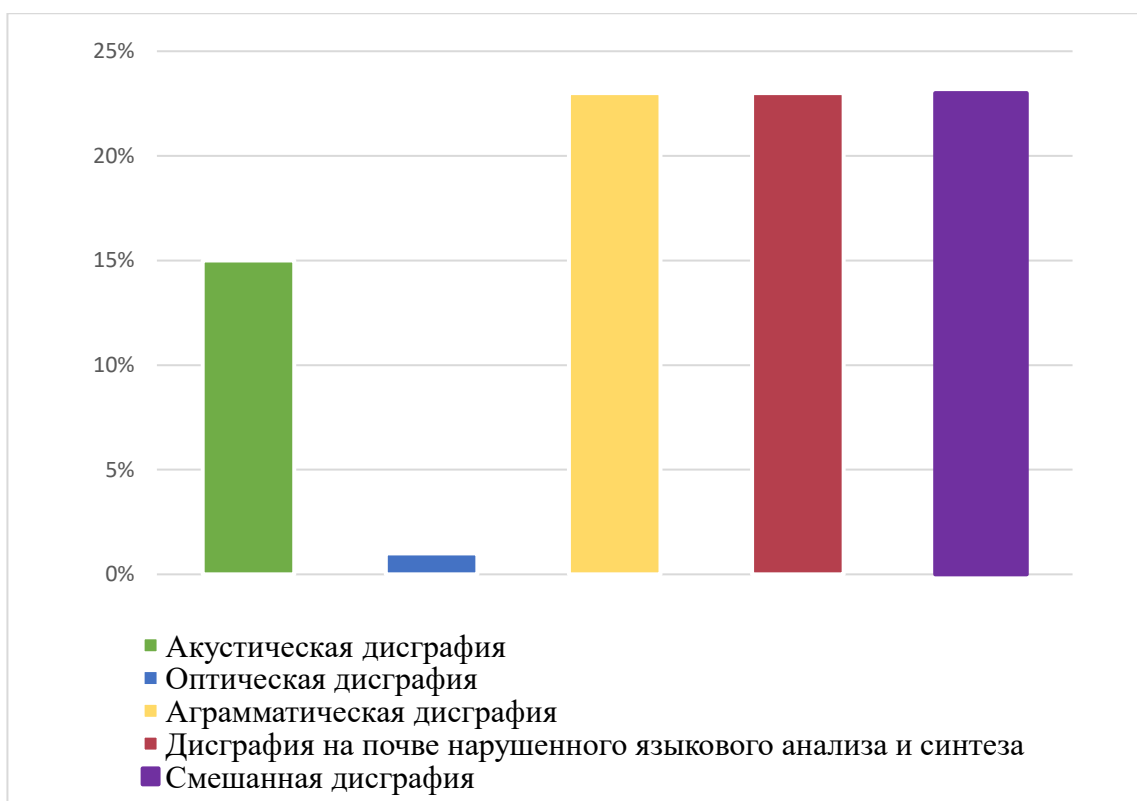


**Рис 8. Актуальный уровень формирования процесса письма у обучающихся 4-х классов с ЗПР**

Среди учеников 4-х классов в контрольном эксперименте приняло участие 13 человек. У них не была сформирована сенсорно-интегративная база. Проанализировав письменные работы, мы можем утверждать, что оптической дисграфии диагностировано не было. У 15% была отмечена акустическая дисграфия. По 23% пришлось на аграмматическую форму дисграфии, дисграфию на почве языкового анализа и синтеза и смешанную форму дисграфии. У 15% не была зафиксирована дисграфия, но единичные ошибки все-равно оставались. В диагностике навыков чтения дислексических ошибок зафиксировано не было, однако наблюдалось скандированное и угадывающее чтение. У обучающихся четвертых классов тоже была замечена положительная динамика ввиду того, что с детьми также велась работа по коррекции письменной речи, но их сенсорно-интегративная база имеет дефициты.

Сравнив динамику учеников 3-х и 4-х классов, очевидно, что ученики третьего класса с ЗПР достигли больших успехов, относительно

четвероклассников, учитывая, что у них впереди еще целый год в начальном звене общеобразовательной школы, а значит есть шансы проработать оставшиеся трудности. У четвертых классов продолжает наблюдаться акустическая дисграфия, что исключается в случае 3-классников. Это указывает на дефициты в слуховом восприятии. Кроме того, у обучающихся 3 классов более аккуратный почерк, чем у учеников 4 классов. Большинство школьников четвертого класса с ЗПР не держат строчку, игнорируют поля, буквы имеют разную высоту и направление. Это указывает на неполноценную сформированность зрительно-моторной координации.

Примеры письменных работ, обучающихся четвертых классов:

Диктант  
В апреле  
Апрель лиловат уже целую неделю. Последний снег тапал под яркими лучами солнца и тёплыми ветрами. Освободились от снежного покрова маленькие кочки. Вылезли на поверхность первые бабочки, жуки, пауки. Вылезли душистые почки у деревьев. Она просыпалась. Молодые птенцы робко пробивались сквозь старую листву. Падостка звучал тихий хор. Вино зину, иди, пернатые, тёплого солнца. А животинам встала весна. Каждая минута, каждый часок для зверька пах весной. К концу апреля появились ласточки. Они встали под ярким солнечным светом.

В мае  
Жур. Жур. Жур. в лесу в жарком летний день! Высокие сосны развеса и лиственные деревья а зелёной ёлочке

Диктант  
В апреле  
Апрель лиловат уже целую неделю. Последний снег тапал под яркими лучами солнца и тёплыми ветрами. Освободились от снежного покрова маленькие кочки. Вылезли на поверхность первые бабочки, жуки, пауки. Вылезли душистые почки у деревьев. Молодые птенцы робко пробивались сквозь старую листву. Падостка звучал тихий хор. Вино зину, иди, пернатые, тёплого солнца. А животинам встала весна. Каждая минута, каждый часок для зверька пах весной. К концу апреля появились ласточки. Они встали под ярким солнечным светом.

В апреле  
Апрель лиловат уже целую неделю. Последний снег тапал под яркими лучами солнца и тёплыми ветрами. Освободились от снежного покрова маленькие кочки. Вылезли на поверхность первые бабочки, жуки, пауки. Вылезли душистые почки у деревьев. Молодые птенцы робко пробивались сквозь старую листву. Падостка звучал тихий хор. Вино зину, иди, пернатые, тёплого солнца. А животинам встала весна. Каждая минута, каждый часок для зверька пах весной. К концу апреля появились ласточки. Они встали под ярким солнечным светом.

Диктант  
В апреле  
Апрель лиловат уже целую неделю. Последний снег тапал под яркими лучами солнца и тёплыми ветрами. Освободились от снежного покрова маленькие кочки. Вылезли на поверхность первые бабочки, жуки, пауки. Вылезли душистые почки у деревьев. Молодые птенцы робко пробивались сквозь старую листву. Падостка звучал тихий хор. Вино зину, иди, пернатые, тёплого солнца. А животинам встала весна. Каждая минута, каждый часок для зверька пах весной. К концу апреля появились ласточки. Они встали под ярким солнечным светом.

Таким образом, была проделана масштабная и продуктивная работа, которая позволяет сделать вывод о том, что чем раньше начать формировать сенсорно-интегративную базу, тем меньше дисграфических ошибок будет проявляться на письме в дальнейшем школьном обучении. Сенсорно-интегративный подход является очень эффективной методикой, однако в некоторых случаях такой подход может быть противопоказан или малоэффективен.

Например, при расстройстве аутистического спектра с выраженной гиперчувствительностью сенсорная стимуляция может вызвать сенсорную перегрузку, усилить тревожность, привести к поведенческим срывам и психозам. Подход Э.Дж. Айрес [1] изначально не предполагался для сложных форм аутизма. В случае с тяжелыми прогрессирующими нарушениями ЦНС сенсорная интеграция будет бессмысленной, ведь такие первичные нарушения носят органический, необратимый характер. Сенсорная стимуляция не может восстановить поврежденные структуры мозга, кроме того, активная нагрузка сенсорными стимулами может ухудшить неврологический статус. Нельзя использовать данный подход при наличии острых психотических заболеваний, в том числе и при шизофрении, так как у ребенка могут быть искажения восприятия, включая галлюцинации, а сенсорная стимуляция может усугубить имеющиеся симптомы вплоть до острого психотического эпизода [37]. А также запрещается использовать данную методику, если у обучающегося имеется эпилепсия, это может спровоцировать приступы.

При наличии глубоких интеллектуальных нарушений, тяжелых форм ДЦП, сенсорных нарушений (глухоты, слепоты) сенсорно-интегративный подход может быть эффективен как не основной, а вспомогательный, но при этом он должен быть значительно адаптирован под ту или иную нозологию.

В контексте работы с младшими школьниками с ЗПР сенсорно-интегративный подход является максимально эффективным, так как из трудности часто обуславливаются именно функциональной незрелостью сенсомоторных систем.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное экспериментальное исследование было посвящено решению актуальной научно-практической проблемы, которая заключалась в поиске эффективных путей профилактики и коррекции нарушений письменной речи у наиболее многочисленной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – младших школьников с задержкой психического развития. Работа основывалась на гипотезе о том, что нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР связаны не только с лингвистическими проблемами, но и со стойкими сенсомоторными дефицитами, которые предполагают несформированность процессов сенсорной интеграции, развитие чего позволят снизить риск и частоту возникновения дисграфических ошибок на письме.

В ходе теоретического анализа была установлена методологическая обоснованность сенсорно-интегративного подхода. Подтверждено, что трудности формирования навыков письменной речи при ЗПР носят системный характер и проявляются не только в речевой сфере, но и в дефицитности базовых процессов восприятия, обработки сенсорной информации и моторного планирования. Это определило логику экспериментальной работы, направленную не на симптоматическую коррекцию ошибок, а на развитие фундаментальных, более глубинных сенсомоторных основ учебной деятельности.

Эмпирическая часть работы построена по схеме поэтапно сменяющих друг друга экспериментов: констатирующего, формирующего и контрольного, что позволило получить ряд значимых результатов:

1. На констатирующем этапе был подтвержден комплексный характер нарушений. У обучающихся с ЗПР выявлена выраженная несформированность ключевых предпосылок к письменной речи: слухового и зрительного восприятия, пространственно-временных отношений и

зрительно-моторной координации. Установлена прямая корреляционная связь между степенью этих дефицитов и тяжестью проявлений дисграфии и дислексии.

2. На формирующем этапе ключевым результатом исследования стала разработка и апробация авторской коррекционно-развивающей программы, интегрирующей методы сенсорной интеграции в структуру логопедических занятий.

3. Контрольный этап доказал эффективность реализованного подхода. В экспериментальной группе была отмечена более высокая динамика, которая проявлялась не только в уменьшении количества дисграфических ошибок, но и в качественном улучшении самого процесса письма: повысилась устойчивость внимания, улучшился зрительно-моторный контроль.

Таким образом, гипотеза, положенная в основу экспериментального исследования, получила полное подтверждение. Нарушения письменной речи имеют прочную сенсорно-интегративную основу, а сенсорно-интегративный подход, будучи методически грамотно адаптированным к задачам логопедии, является высокоэффективным средством коррекции. Разработанная программа показала свою результативность в условиях общеобразовательной школы, что определяет ее высокую практическую значимость.

В результате проведенного экспериментального исследования были выполнены все поставленные задачи. А именно: изучена и проанализирована литература по проблеме исследования; выявлены трудности формирования письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; выявлен уровень сформированности сенсорных эталонов как предпосылки к формированию письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. А также проведено экспериментальное изучение уровня сформированности письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Тем самым была достигнута главная цель – коррекция и профилактика письменной речи (письмо и чтение) посредством применения сенсорно-интегративного подхода у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Перспективы дальнейших исследований связаны с дифференциацией программы для различных вариантов ЗПР, разработкой критериев для индивидуальных образовательных маршрутов, а также адаптацией программы для успешного обучения в средней школе.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование вносит существенный вклад в теорию и практику коррекционной педагогики, предлагая научно обоснованный и практико-ориентированный инструмент для решения одной из самых глобальных проблем в обучении детей с ЗПР – формирования письменной речи как основы их социальной и академической успешности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция / Э.Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2025. – 272 с.
2. Алирзаева, И.Б. Дидактические игры как средство коррекции сенсорной сферы детей с задержкой психического развития: практико-ориентированный подход // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 154-162. – URL: <https://clck.ru/3RF73C> (дата обращения: 14.11.2025).
3. Астахова, Н.Н. Дисграфия у детей: диагностика и коррекция / Н. Н. Астахова. – М.: Педагогика, 2018. – 250 с.
4. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2002. – С. 7-20.
5. Баранова, Н.А. Игровые технологии в коррекции письменной речи у детей с задержкой психического развития / Н.А. Баранова // Логопед. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 45-50.
6. Беспалова, И.А. Сенсорная интеграция и развитие речевых навыков / И.А. Беспалова. – СПб.: Речь, 2020. – 200 с.
7. Винокурова, О.С. К проблеме психологии письменной речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 362-364.
8. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение. – 175 с. – URL: <https://clck.ru/3QxAqi> (дата обращения: 22.12.2025).
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2009. – 352 с.

10. Громова, Т.А. Использование компьютерных технологий в обучении письму у детей с задержкой психического развития / Т.А. Громова // Современные образовательные технологии. – 2022. – Т. 8, № 1. – С. 22-30.
11. Двириченко, Л.В. Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с дисграфией / Л.В. Двириченко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 180 с.
12. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
13. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Сфера, 2006. – 192 с.
14. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
15. Золоткова, Е.В. Особенности сенсорного развития младших школьников с ОВЗ / Е.В. Золоткова, А.Е. Полосина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 120–128. – URL: <https://clck.ru/3QxHKq> (дата обращения: 31.10.2025).
16. Зырянова, О.Г. Профилактика нарушений письменной речи у младших школьников / О.Г. Зырянова. – Екатеринбург: Уралочка, 2021. – 160 с.
17. Иванова, Е.В. Мотивация к обучению у детей с задержкой психического развития: психологические аспекты / Е.В. Иванова // Психология и образование. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 78-85.
18. Иншакова, О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1-2 (4-5). – С. 37-41.
19. Карпушкина, Е.А. Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Карпушкина,

Е.Д. Клеймёнова // Актуализация ресурсного потенциала семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном и социокультурном пространстве: сб. ст. по материалам Всерос. науч.- практ. конф. – Нижний Новгород, 2024. – С. 51-56.

20. Клеймёнова, Е.Д. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Д. Клеймёнова, Е.А. Карпушкина // Журналистика, мультимедиа: информационный и социокультурный потенциал: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Г.М. Соловьева. – Краснодар, 2025. – С. 85-89.

21. Клеймёнова, Е.Д. Нестандартные дидактические игры как средство развития лексико-грамматических категорий у детей с нарушениями речи / Е.Д. Клеймёнова, Е.А. Карпушкина // Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы II Всерос. науч. - практ. конф. – Пенза, 2025. – С. 236-240.

22. Кожина, Г.К. Реализация нейропсихологического подхода в коррекции дисграфии у младших школьников / Г.К. Кожина, Е.А. Чаладзе // Молодой ученый. – 2020. – № 15 (305). – С. 46-48. – URL: <https://moluch.ru/archive/305/68824/> (дата обращения: 22.12.2025).

23. Козырева, О.А. Логопедические технологии: учебное пособие / О.А. Козырева. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – 216 с.

24. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2002. – 286 с.

25. Кузнецова, М.В. Сенсорно-интегративный подход в коррекции нарушений / М.В. Кузнецова. – М.: Высшая школа, 2022. – 220 с.

26. Кузнецова, Н.В. Интеграция междисциплинарного подхода в обучение письму младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Кузнецова // Научные исследования в образовании. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 33-40.

27. Кузнецова, Т.С. Мультимедийные технологии в обучении письму: новые горизонты для детей с особыми потребностями / Т.С. Кузнецова, Т.А. Громова // Психология и образование: современные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми потребностями. – 2021. – № 2. – С. 15-25.

28. Кулагина, И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования / И.Ю. Кулагина. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 291 с.

29. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2005. – 224 с. – URL: [https://vk.com/wall-60565866\\_32](https://vk.com/wall-60565866_32) (дата обращения: 22.12.2025).

30. Лебедева, В.И. Коррекционная работа по развитию письменной речи у детей с задержкой психического развития: методические рекомендации / В.И. Лебедева // Логопедические исследования. – 2020. – № 1. – С. 12-18.

31. Лебединская, К.С. Психология детей с задержкой психического развития: Клиническая систематика задержки психического развития / К.С. Лебединская. – СПб.: Речь, 1982. – 128 с.

32. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2014. – 368 с.

33. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1983. – 362 с. – URL: <https://clck.ru/3QxHfE> (дата обращения: 12.12.2025).

34. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Речь, 2004. – 208 с.

35. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

36. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

37. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с. – URL: <https://clck.ru/3F332L> (дата обращения: 04.12.2025).
38. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.
39. Лынская, М.И. Дифференциальная диагностика речевых нарушений. Авторская классификация речевых расстройств / М.И. Лынская. – М.: Национальный книжный центр, 2024. – 480 с.
40. Мартыненко, В.В. Современные методы работы с детьми с ЗПР / В.В. Мартыненко, Л.А. Повстан, Т.М. Юдина // НИР/S&R. – 2025. – № 1 (21). – С. 45-52. – URL: <https://clck.ru/3QxHoH> (дата обращения: 30.10.2025).
41. Михайлова, И.С. Письменная речь: от нарушения к коррекции / И.С. Михайлова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – 230 с.
42. Обухов, А.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.С. Обухов. – М.: Юрайт, 2017. – 320 с.
43. Орлова, Т.А. Методические рекомендации по работе с дисграфией / Т.А. Орлова. – Казань: Изд-во КГПУ, 2021. – 190 с.
44. Переслени, Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л.И. Переслени. – М.: Когито-Центр, 2019. – 61 с.
45. Петров, А.С. Эмоциональный интеллект и его влияние на развитие письменной речи у детей с задержкой психического развития / А.С. Петров // Психология и педагогика. – 2020. – № 3. – С. 56-62.
46. Петров, В.Н. Интегративные подходы в коррекции нарушений речи / В.Н. Петров. – Челябинск: Изд-во ЧГУ, 2022. – 240 с.
47. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – URL: <https://clck.ru/3QxHtt> (дата обращения: 09.12.2025).

48. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2010. – 279 с. – URL: <https://clck.ru/3QxAXQ> (дата обращения: 22.12.2025).

49. Сидоренко, Е.В. Дифференцированный подход к обучению письму у детей с задержкой психического развития: практические рекомендации для педагогов / Е.В. Сидоренко // Коррекционная педагогика. – 2022. – № 2. – С. 44-50.

50. Смирнова, Е.Н. Развивающая коррекция нарушений письменной речи / Е.Н. Смирнова. – М.: Академия, 2020. – 220 с.

51. Соловьев, М.И. Роль родителей в коррекции письменной речи у детей с задержкой психического развития: опыт работы с семьями / М.И. Соловьев // Журнал семейной терапии. – 2019. – № 4. – С. 29-35.

52. Узорова, О.В. Сборник контрольных диктантов и изложений по русскому языку: 1-4 классы / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. – М.: АСТ, 2022. – 286 с.

53. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с. – URL: <https://clck.ru/3QxCJn> (дата обращения: 22.12.2025).

54. Федорова, Е.А. Групповая работа как средство развития письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития: результаты исследования / Е. А. Федорова // Научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 88-95.

55. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с. – URL: <https://litmir.club/br/?b=815285&p=2> (дата обращения: 30.12.2024).

56. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 1999. – 136 с. – URL: <https://clck.ru/3QxDxf> (дата обращения: 22.12.2025).

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и  
дефектологическое образование»

Направление подготовки:  
Специальное «дефектологическое»  
образование»

Магистерская программа:  
«Логопедическая работа в системе  
комплексного сопровождения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой  
«15» 11 2023 года

Протокол № 3

Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Клейменовой Елизаветы  
Дмитриевны

1. Тема работы «Сенсорно-интегративный подход в профилактике и  
коррекции нарушений письменной речи младших школьников с  
ограниченными возможностями здоровья»

Утверждена приказом по Университету «16» 11 2023 г. № 1144/О

2. Срок сдачи студентом законченной работы «15» 01 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

**Цель исследования:** коррекция и профилактика письменной речи  
(письмо и чтение) посредством применения сенсорно-интегративного  
подхода у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой  
психического развития.

**Объект исследования:** ошибки дисграфического и дислексического  
характера у младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** сенсорно-интегративный подход как средство  
повышения эффективности коррекционно-развивающей и логопедической  
работы.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме экспериментального исследования;
2. Выявить трудности формирования письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
3. Определить уровень сформированности сенсорных эталонов как предпосылки к формированию письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
4. Провести экспериментальное исследование уровня сформированности письменной речи (письма и чтения) у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотеза:** нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР связаны со стойкими сенсомоторными дефицитами, в основе которых лежит несформированность процессов сенсорной интеграции. Формирование сенсорно-интегративной базы у детей младшего школьного возраста с ЗПР позволят снизить риск и частоту возникновения дисграфических ошибок на письме.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Эффективность профилактики и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР существенно возрастает при условии воздействия не только на речевые, но и на базовые сенсорно-интегративные уровни.
2. Сенсорно-интегративный подход, реализованный в системе логопедической работы, обеспечивает формирование сенсомоторной базы для усвоения навыков письма и чтения.
3. Разработанная коррекционно-развивающая программа, основанная на последовательной интеграции сенсорных, моторных и речевых компонентов, является эффективным средством снижения

количества специфических ошибок на письме и повышения общего уровня сформированности письменной речи у обучающихся с ЗПР.

**Методы экспериментального изучения:**

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, дефектологической, методической литературы; систематизация и обобщение, моделирование коррекционной программы.

2. Эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольные эксперименты; наблюдение; анализ продуктов деятельности (письменных работ учащихся); тестирование; количественный и качественный анализ данных; методы математической статистики.

**5. Календарный план**

| № п/п | Наименование этапов ВКР                                                                                                                                   | Сроки выполнения этапов |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1.    | Провести анализ психолого-педагогической, дефектологической, методической литературы по проблеме формирования письменной речи у младших школьников с ЗПР. | 01.04.2023 – 01.09.2023 |
| 2.    | Провести констатирующий эксперимент                                                                                                                       | 02.09.2023 – 15.09.2023 |
| 3.    | Провести формирующий эксперимент                                                                                                                          | 16.09.2023 – 15.05.2025 |
| 4.    | Провести контрольный эксперимент                                                                                                                          | 16.05.2025 – 23.05.2025 |
| 5.    | Проанализировать результаты и доказать эффективность исследования                                                                                         | 01.09.2025 – 29.12.2025 |

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2023 г.

Руководитель Мол Карпушкина Е.А.

Задание принял к исполнению Клейменова / Клейменова Е.Д.

## **ОТЗЫВ**

**на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)  
на тему: «Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции  
нарушений письменной речи младших школьников с ограниченными  
возможностями здоровья»**

**студентки 3 курса заочной формы обучения**

**факультета педагогики, психологии и социальных наук**

**Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ**

**Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование**

**Магистерская программа: Логопедическая работа в системе  
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья**

**Клейменова Елизавета Дмитриевна**

Выпускная квалификационная работа «Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции нарушений письменной речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» посвящена актуальной и социально значимой проблеме современной логопедии и специальной педагогики – поиску эффективных путей профилактики и коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников с задержкой психического развития.

Елизавета Дмитриевна продемонстрировала глубокое владение теоретическим материалом. В работе проанализированы и систематизированы современные научные источники по проблемам нарушений письменной речи, особенностям когнитивного и сенсомоторного развития детей с ЗПР, а также методологические основы сенсорно-интегративного подхода.

Практическая часть исследования выполнена на высоком научно-методическом уровне. Елизавета Дмитриевна грамотно организовала и провела комплексный констатирующий эксперимент, позволивший выявить характерную структуру нарушений сенсомоторных предпосылок письма у детей с ЗПР. На основе полученных данных автором разработана, теоретически обоснована и реализована оригинальная коррекционно-

развивающая программа, интегрирующая методы сенсорной интеграции в структуру логопедических занятий. Особую практическую ценность представляет адаптация данной программы к условиям работы логопункта общеобразовательной школы, что подчеркивает ее практико-ориентированный характер.

Программа была успешно апробирована в ходе формирующего эксперимента. Представленная система работы подтвердила свою эффективность, что объективно доказано методами математической обработки данных контрольного среза. Сравнительный анализ динамики в экспериментальной и контрольной группах убедительно свидетельствует о положительном влиянии разработанного комплекса на развитие сенсорно-интегративной базы и снижение количества специфических ошибок на письме у обучающихся.

Выпускная квалификационная работа Клейменовой Елизаветы Дмитриевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:  
к.п.н., доцент кафедры  
«Дошкольное и  
дефектологическое образование»

 / Карпушкина Е.А.

## **РЕЦЕНЗИЯ**

**на выпускную квалификационную работу  
на тему: «Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции  
нарушений письменной речи младших школьников с ограниченными  
возможностями здоровья»**

**студентки 3 курса заочной формы обучения  
факультета педагогики, психологии и социальных наук  
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ  
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование**

**Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе  
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»**

**Клейменовой Елизаветы Дмитриевны**

Диссертация Клейменовой Е.Д. представляет собой актуальное и практически значимое изыскание, направленное на решение одной из наиболее частых проблем в практике школьного логопеда – стойких нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития. Автором проведен глубокий и разносторонний анализ, охватывающий как теоретические основы нарушений письменной речи и особенностей развития детей с ЗПР, так и современные научные данные в области сенсорной интеграции. Это позволило убедительно обосновать авторский замысел: воздействовать не на симптом, а на его сенсомоторную причину.

Особую ценность с практической точки зрения представляет разработанный и апробированный авторский коррекционно-развивающий комплекс. Программа логично структурирована, содержит конкретные, технологичные задания, которые могут быть органично интегрированы в стандартное логопедическое занятие. Важнейшим достоинством работы является доказанная эффективность данной системы в условиях общеобразовательной школы, что делает её готовым инструментом для широкого круга практикующих специалистов. Материалы исследования могут быть успешно использованы в работе школьных логопедов,

дефектологов и педагогов-психологов для коррекционной и развивающей работы с обучающимися младшего школьного возраста с ЗПР.

Автором продемонстрированы высокие навыки исследовательской работы: от грамотного подбора диагностического инструментария и организации чистоты эксперимента до глубокого анализа и убедительной интерпретации полученных эмпирических данных. Работа отличается четкой структурой, логичностью изложения и соответствием всем формальным требованиям.

В качестве пожелания можно отметить потенциал для дальнейшего развития представленного подхода. Перспективным видится расширение практического блока работы за счет разработки конкретных методических рекомендаций для учителей начальных классов по созданию сенсорно-развивающей среды на уроке, а также комплекса заданий для включения родителей в процесс закрепления сенсомоторных навыков в домашних условиях.

Указанные пожелания носят рекомендательный характер и не снижают несомненных достоинств и завершенности представленного исследования.

Выпускная квалификационная работа Клеймёновой Елизаветы Дмитриевны «Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития» является самостоятельным, законченным исследованием, имеющим высокую теоретическую и практическую значимость. Работа выполнена на высоком научно-методическом уровне, соответствует предъявляемым требованиям и заслуживает положительной оценки.

Учитель-логопед

МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды

Героя Советского Союза В.А. Глазунова



Ю.В. Резикова

Директор

МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды

Героя Советского Союза В.А. Глазунова



С.В. Гаранин

## СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего  
образования "Пензенский государственный  
университет"

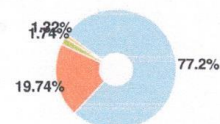
### ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

**Автор работы:** Клейменова Елизавета Дмитриевна  
**Самоцитирование**  
**рассчитано для:** Клейменова Елизавета Дмитриевна  
**Название работы:** Клейменова Е.Д. Сенсорно-интегративный подход в профилактике и коррекции нарушений письменной речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья  
**Тип работы:** Не указано  
**Подразделение:**

### РЕЗУЛЬТАТЫ

|                 |        |
|-----------------|--------|
| СОВПАДЕНИЯ      | 19.74% |
| ОРИГИНАЛЬНОСТЬ  | 77.2%  |
| ЦИТИРОВАНИЯ     | 1.74%  |
| САМОЦИТИРОВАНИЯ | 1.32%  |
| ИИ-КОНТЕНТ      | 0%     |

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 14.01.2026



**Структура документа:**  
**Модули поиска:**

Проверенные разделы: основная часть с.10-74, содержание с.2, введение с.3-9, выводы с.75-77

Публикации eLIBRARY; Кольцо вузов; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Цитирование; Публикации РГБ; Интернет Плюс; Переводные заимствования; Перефразирования по коллекции IEEE; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; PubMed; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Шаблонные фразы; Медицина; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Патенты СССР, РФ, СНГ; IEEE; Профессиональная лексика; СМИ России и СНГ; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; ИПС Адилет; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования);...

**Работу проверил:** Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

**Дата подписи:**

 14.01.26

 Подпись проверяющего



Чтобы убедиться  
в подлинности справки, используйте QR-код,  
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование  
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.  
Предоставленная информация не подлежит использованию  
в коммерческих целях.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### *Диктант для обучающихся 2-х классов*

#### Осень

Быстро летит время. Уже пожелтели березки. Вода в реке потемнела. Ветер оборвал листья и унес их. Солнце мало греет. Небо покрылось темными облаками. Часто моросит дождь. На юг улетели перелетные птицы.

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

### *Диктант для обучающихся 3-х классов*

#### Весенняя ночь

Стояла тихая тёплая весенняя ночь. Вдруг громкий и резкий звук раздался среди деревьев. Это была печальная песня ночной птицы. Высокие деревья слегка качали вершинами. Набухшие почки были уже готовы выпустить клейкие зелёные листочки. Плакучие ивы опускали свои гибкие ветки в речку. Днём они гляделись в это гладкое текучее зеркало. Юные хрупкие сосенки раскинули свои изящные ветки. Апрельский лес был погружён в счастливый весенний сон. Долгая мрачная зима позади. Впереди жаркое радостное лето.

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

## *Диктант для обучающихся 4-х классов*

### **Поздняя осень**

На дворе октябрь. Уже убрали с полей картофель. На огородах срезают капусту. Тяжёлые светлые кочаны лежат в корзинках. Сладкая репка и красная морковка насыпаны между грядками.

На краю леса краснеет рябина. Кудрявое дерево ее усыпано ягодами, словно яркими бусами. По опушкам алеют зрелые ягоды калины. Сильнее дует осенний ветер. В комнатах потеют окошки.

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

### *Списывание для обучающихся 2-х классов*

#### **Медведь**

Жил на берегу Байкала старик. Однажды видит в окошко, что бежит к избе большой медведь. А за ним гонится стая волков. Мишка заскочил в сени. Дверь за ним закрылась. А он ещё ее и лапой придавил. Так и остался медведь в избе зимовать под охраной старика.

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

### *Списывание для обучающихся 3-х классов*

#### **Старые знакомые**

Слонёнок, попугай, удав и мартышка жили в Африке. Каждый день они собирались вместе. Мартышка пела смешные песенки. Удав, слонёнок и

попугай слушали и смеялись. Слонёнок задавал всем умные вопросы. Иногда слонёнок и мартышка брали удава и крутили, как скакалку, а попугай прыгал через него. Всем было очень весело.

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

*Списывание для обучающихся 4-х классов*

### Берёзка

Росла в таёжной глуши стройная берёзка. Она мечтала увидеть солнце. Лиственницы закрывали её. Суровой зимой случилась беда. Накренили её тяжёлые снежные сугробы. Всю весну она плакала. Струйки сока стекали на влажную землю. Осенние ветры изогнули берёзку дугой. Без яркого солнца, под холодным дождём стала берёзка морщинистой. В её листьях запутался мох.

Шло время. На сгорбленной берёзе появились маленькие берёзки. Они росли быстро и стали выше лиственниц. Берёза-мать держала деток на своей спине и радовалась. Им удалось увидеть солнце!

Критерии оценки:

5 баллов – самостоятельно справился с заданием без единой ошибки.

4 балла – справился с заданием, но допустил 1-2 ошибки.

3 балла – выполнил задание, но допустил 3-4 ошибки.

2 балла – выполнил задание, но допустил 5 ошибок и больше.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

*Текст для чтения для обучающихся 2-х классов*

### Воробьиный термометр

У меня птицы не бездельничают. Воробьи у меня температуру показывают, как термометры.

Утром только взгляну в окно на кормушку – и уже знаю, тепло на улице или холодно. Если воробьи гладенькие и поджарые, значит, тепло на улице, а если пухлые и взъерошенные, словно надутые шарики, значит, мороз трескучий, береги уши и нос!

И хоть-бы когда подвели меня воробьишки.

Критерии оценки:

5 баллов – чтение без ошибок, выразительное, с соблюдением знаков препинания.

4 балла – чтение без ошибок, монотонное, с соблюдением знаков препинания.

3 балла – чтение с ошибками, монотонное, с соблюдением знаков препинания.

2 балла – чтение с ошибками, монотонное, без соблюдения знаков препинания.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

*Текст для чтения для обучающихся 3-х классов*

Пушок

В доме у нас был ёжик, он был ручной. Когда его гладили, он прижимал к спине колючки и делался совсем мягким. За это мы прозвали его Пушок. Если Пушок был голоден, он гонялся за мной, как собака. При этом ёж пыхтел, фыркал и кусал меня за ноги, требуя еды.

Летом я брал Пушка с собой гулять в сад. Он бегал по дорожкам, ловил лягушат, жуков, улиток и с аппетитом их съедал.

Когда наступила зима, я перестал брать Пушка на прогулки, держал его дома. Кормили мы теперь Пушка молоком, супом, мочёным хлебом. Наестся, бывало, ёжик, заберётся за печку, свернётся клубочком и спит. А вечером вылезет и начнёт по комнатам бегать. Всю ночь бегают, лапками топает...

Критерии оценки:

5 баллов – чтение без ошибок, выразительное, с соблюдением знаков препинания.

4 балла – чтение без ошибок, монотонное, с соблюдением знаков препинания.

3 балла – чтение с ошибками, монотонное, с соблюдением знаков препинания.

2 балла – чтение с ошибками, монотонное, без соблюдения знаков препинания.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

*Текст для чтения для обучающихся 4-х классов*

### Собака

Собака – верный друг человека. Собака – самое разумное, самое понятливое животное. Она помогает человеку в работе. В глухом непроходимом лесу собака лучше всякого опытного проводника чутьём отыскивает дорогу и выводит своего хозяина на верный путь. И сколько ещё разных услуг оказывает она человеку! Есть собаки водолазы, которые вытаскивают людей из воды. Есть пожарные собаки, которые приучены спасать на пожарах детей и животных. На севере в некоторых местах даже ездят на собаках. Запрягут в одни сани собак двадцать, и везут они своего хозяина по снежному полю. Есть ещё большие собаки – сенбернары. Собаки эти очень умные. Их научили разыскивать в горах под снегом замерзающих людей. Много людей спасли и спасают они от смерти в снежные метели. Собака крепко привязывается к своему хозяину, дорожит каждой его лаской и прощает его обиды.

Критерии оценки:

5 баллов – чтение без ошибок, с соблюдением знаков препинания.

4 балла – чтение монотонное, с соблюдением знаков препинания.

3 балла – чтение с ошибками, монотонное, с соблюдением знаков препинания.

2 балла – чтение с ошибками, монотонное, без соблюдения знаков препинания.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

### *Текст для пересказа для обучающихся 2-х классов*

#### **Умная галка**

Захотела галка пить. Заметила она на столе кувшин с водой. В кувшине было мало воды. Галка не могла достать её. Тогда галка стала кидать в кувшин камешки. Вода в кувшине поднялась. Галка смогла напиться.

Критерии оценки:

5 баллов – пересказ текста полный, последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

4 балла – пересказ текста краткий, но все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

3 балла – пересказ краткий, монотонный, все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный. Речь аграмматична.

2 балла – пересказ краткий, монотонный, с выбрасыванием смысловых звеньев, не последовательный, не логичный. Речь аграмматична.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

### *Текст для пересказа для обучающихся 3-х классов*

#### **Заяц и Зайчишка**

Жили-были два брата: заяц и зайчишка. Однажды, когда наступила весна и стало совсем тепло, пошли зайчата погулять на полянку и увидели лису. Один из зайчат испугался и помчался домой. Это был трусливый зайчишка! А храбрый заяц крикнул: «не бойся, я смогу защитить тебя!». Лисе он сказал: «прочь отсюда, рыжая, а то охотника позову!». Лиса испугалась и попятилась назад в лес. А смелый заяц пошел домой. Дома мама похвалила храбреца, поцеловала его, а затем рассказала зайчатам сказку, и они уснули.

Критерии оценки:

5 баллов – пересказ текста полный, последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

4 балла – пересказ текста краткий, но все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

3 балла – пересказ краткий, монотонный, все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный. Речь аграмматична.

2 балла – пересказ краткий, монотонный, с выбрасыванием смысловых звеньев, не последовательный, не логичный. Речь аграмматична.

0 баллов – не смог справиться с заданием.

*Текст для пересказа для обучающихся 4-х классов*

Кто хозяин?

Большой черный бродячий пес отзывался на кличку Жук. У Жука была больная лапа. Илья и Ваня стали ухаживать за несчастным псом. Каждый из них хотел быть хозяином Жука.

Однажды осенью мальчики с собакой гуляли по лесу. Вдруг дался яростный лай. Из кустов малинника выскочили две овчарки и повалили Жука.

Ваня мгновенно влез на дерево. Илья схватил длинную палку, бросился защищать Жука. Прибежал местный лесник и прогнал озверевших овчарок.

Лесник поинтересовался хозяином Жука. Илья сказал, что это его собака. Ваня промолчал.

Критерии оценки:

5 баллов – пересказ текста полный, последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

4 балла – пересказ текста краткий, но все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный, логичный. Речь выразительна, соответствует всем правилам построения высказывания.

3 балла – пересказ краткий, монотонный, все смысловые звенья сохранены, рассказ последовательный. Речь аграмматична.

2 балла – пересказ краткий, монотонный, с выбрасыванием смысловых звеньев, не последовательный, не логичный. Речь аграмматична.

0 баллов – не смог справиться с заданием.