

Денисова Ирина Дмитриевна

студентка

Научный руководитель

Безносюк Екатерина Владимировна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

г. Херсон, Херсонская область

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

***Аннотация:** в статье анализируются теоретические и прикладные вопросы применения ситуативных заданий в логопедической практике при работе над связной речью у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи. На основе обзора научной литературы охарактеризованы основные трудности, испытываемые детьми с ОНР при построении развёрнутых высказываний: слабость внутреннего программирования, бедность активного словаря, аграмматизмы, низкая речевая инициатива. Раскрыто содержание понятия «ситуативное задание» применительно к логопедическим занятиям. Представлена авторская классификация таких заданий. Отдельное внимание уделено возможностям использования современной интерактивной книги Милы Дашиковой «А что, если... Это будет твоя история!» (2026) как источника учебных речевых ситуаций. Приведены примеры заданий для активизации диалогической и монологической речи, а также опыт их апробации на базе Лозовской специальной школы-интерната. Обоснована эффективность системного включения ситуативных заданий в структуру коррекционного обучения.*

***Ключевые слова:** начальное общее образование, интерактивные книги, сказкотерапия, мотивации речевой деятельности, диалогические речи, монологические речи, домашние театры, практический опыт.*

В современной системе российского образования одним из ключевых ориентиров выступает создание условий для полноценного обучения всех категорий детей, в том числе тех, чьи возможности здоровья имеют те или иные ограничения. Формирование навыков речевой коммуникации у данной группы обучающихся признаётся приоритетной задачей коррекционно-педагогической деятельности. Уровень развития связной речи во многом определяет успешность интеграции ребёнка в школьную среду, его способность усваивать учебный материал и выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми. Как подчёркивает В.П. Глухов, качество связной речи служит не только маркером речевого онтогенеза, но и фундаментальным условием эффективности учебной деятельности и личностного становления [3, с. 3].

Для детей, имеющих заключение «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР), овладение связной речью представляет собой серьёзную проблему. Речевая недостаточность при ОНР носит системный характер: страдают фонетическая сторона, словарный запас, грамматический строй и просодика. Традиционные коррекционные методики, разработанные Т.Б. Филичевой [15, с. 5], Г.В. Чиркиной [16, с. 12], Р.И. Лалаевой [9, с. 8] и другими учёными, доказали свою состоятельность в преодолении многих речевых дефектов. Однако практика показывает, что у значительного числа детей не удаётся сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию к речевому общению. Сформированные на занятиях навыки с трудом переносятся в повседневные коммуникативные ситуации. Указанное противоречие стимулирует поиск новых методических решений, базирующихся на ситуативно-деятельностном подходе.

Теоретическое обоснование применения ситуативных заданий. Методологической основой для разработки ситуативных заданий составляют концепция речевой деятельности А.А. Леонтьева [11, с. 42], а также исследования А.Р. Лурии, посвящённые мозговым механизмам речи [12, с. 128]. И.А. Зимняя справедливо утверждает, что речевая деятельность всегда встроена в более широкий контекст общения и деятельности, а её становление невозможно вне ситуаций, порождающих естественную потребность в высказывании [6, с. 56].

Применительно к логопедии системный анализ речевых расстройств, предложенный Р.Е. Левиной, показал, что коррекционная работа не должна сводиться к изолированной тренировке отдельных умений. Она требует целостного воздействия, направленного на все компоненты речевой деятельности в их единстве [10, с. 5]. Именно этот принцип системности лежит в основе ситуативных заданий, которые позволяют одновременно воздействовать на мотивационную, смысловую и языковую стороны речи.

Понятие и типология ситуативных заданий. Под ситуативными заданиями в логопедической практике понимаются специально сконструированные коммуникативные ситуации, имитирующие реальные жизненные обстоятельства. Такие задания побуждают ребёнка к речевому высказыванию, направленному на решение конкретной практической или познавательной задачи. По мнению О.А. Безруковой, ситуативные задания помогают преодолеть формальный характер традиционного обучения, превращая порождение речи из учебной обязанности в осмысленное и мотивированное действие [1, с. 34].

В специальной литературе встречаются различные классификации ситуативных заданий. По типу решаемой коммуникативной задачи выделяют: а) задания для отработки диалогических умений (вступление в контакт, вежливое обращение, поддержание беседы); б) задания для развития монологической речи (объяснение, доказательство, описание). По степени опоры на наглядность различают: а) задания с полной визуальной поддержкой (реальные предметы, игрушки, иллюстрации); б) задания с частичной визуальной поддержкой (схемы, пиктограммы, символы); в) задания без наглядной опоры (вербально задаваемые ситуации). По форме организации учебного взаимодействия выделяют индивидуальные, парные и групповые ситуативные задания [8, с. 22].

Использование интерактивной книги как источника ситуативных заданий. В последние годы в детской литературе появился особый жанр – книги-диалоги, где ребёнок становится соавтором повествования. Ярким примером служит издание Милы Дашковой «А что, если... Это будет твоя история!» (2026). В аннотации

указано, что это «книга-диалог, в которой ваш ребёнок становится главным соавтором» [4, с. 38]. Автор специально подчёркивает, что «в ней нет «правильных» ответов» [4, с. 3]. Данный методический приём особенно ценен для детей с ОНР, у которых из-за боязни ошибиться нередко снижена речевая активность. Сюжет книги построен вокруг приключений пёсика по имени Пузырик, который ищет свой дом. Повествование постоянно прерывается открытыми вопросами, обращёнными к ребёнку-читателю. Этот материал может быть успешно адаптирован для логопедических занятий. Ниже приведены разработанные нами типы заданий.

Первый тип: задания для развития диалогической речи. На странице 13 книги содержится вопрос: «Почему у него такие грустные глазки?» [4, с. 13]. Логопед организует диалог-расспрос, предлагая ребёнку выступить в роли «детектива» или «волонтёра», который помогает отыскать хозяина пёсика. Примерные реплики: «Как ты полагаешь, откуда прибежал Пузырик?», «Кто мог его обидеть?», «Какие слова ты сказал бы грустному пёсику, чтобы его успокоить?». Цель – активизировать использование вопросительных конструкций, научить поддерживать беседу и выражать сочувствие.

Второй тип: задания для формирования монологической речи – описания. На странице 12 ребёнку предлагается описать внешность персонажа: «Собачки ведь разные бывают. Как ты думаешь, каким был наш пёсик? Если его погладить, какой он на ощупь?» [4, с. 12]. Учащемуся с ОНР даются опорные вопросы: «Какой цвет имеет шерстка Пузырика?», «Какая форма у его ушей?», «Как выглядит его хвост?». Цель – расширение словаря прилагательных и формирование навыка последовательного описания.

Третий тип: задания на прогнозирование и творческое рассказывание. На странице 17 содержатся вопросы: «Почему он не захотел ехать с добрыми дедушкой и бабушкой? Куда он так спешит?» и «А как ты думаешь, из-за чего убегают собаки?» [4, с. 17]. Логопед предлагает ребёнку выдвинуть не менее трёх возможных причин. Затем ребёнок строит короткое рассуждение по схеме: «Я считаю,

что собаки убегают, потому что...». Цель – развитие умения устанавливать причинно-следственные связи, активизация союзов «потому что» и «так как».

Четвёртый тип: задания на интерпретацию и аргументацию. На странице 15 обсуждается вопрос о выборе клички: «Тебе нравится это имя? На что оно похоже? А какое имя дал бы ты этому пёсику, если бы встретил его первым?» [4, с. 15]. Ребёнок должен обосновать свой выбор по формуле: «Я бы назвал пёсика..., потому что...». Цель – развитие аргументированной речи, обогащение оценочной лексики.

Пятый тип: задания на восстановление событийной последовательности. На страницах 18–21 излагается предыстория Пузырика (потеря старого хозяина, переезд в город, побег обратно в деревню). Логопед просит ребёнка восстановить хронологию с помощью вопросов: «Какое событие произошло первым?», «Почему Пузырик убежал из города?», «Что он увидел, добравшись до родного дома?» [4, с. 21]. Затем ребёнок пересказывает сюжет с опорой на иллюстрации. Цель – формирование умения передавать последовательность событий с использованием временных связок («сначала», «потом», «в конце концов»).

Шестой тип: задания на творческое завершение истории. В финале основной части книги автор приглашает ребёнка продолжить сюжет: «А как Пузырик подружился с кошкой Мусей? Или со всеми деревенскими котами сразу? Может быть, сначала Муся шипела и выгибала спинку... А может, у тебя совсем другая версия?» [4, с. 27]. Логопед предлагает придумать свой вариант развития событий, давая опорные слова («шипела», «выгибала спинку», «осторожно приблизился», «обнюхал», «вильнул хвостом»). Цель – стимуляция творческого воображения и формирование навыка самостоятельного построения связного высказывания.

Седьмой тип: задания с использованием домашнего театра. Уникальная особенность книги – раздел, посвящённый изготовлению театра из картонной коробки. Автор пишет: «А что, если герои хотят шагнуть прямо к тебе в комнату и ожить? Давай построим для них настоящую сцену!» [4, с. 34]. Далее приводится

«секретный чертёж волшебного театра» [4, с. 35]. Логопед организует коллективное изготовление сцены и фигурок персонажей. Дети вырезают героев, приклеивают их на палочки («приклей к каждому герою длинную палочку... чтобы водить героев по сцене сверху» [4, с. 35]), а затем разыгрывают спектакль. Автор призывает: «Сделай своих актёров, меняй декорации и придумывай свои собственные спектакли!» [4, с. 36]. Данная форма работы интегрирует речевую практику, мануальную деятельность и ролевую игру.

Опыт практической апробации. В своей профессиональной деятельности на базе Лозовской специальной школы-интерната (Симферопольский район, Республика Крым) я использую описанную методику в индивидуальной и подгрупповой работе с учащимися первых классов, имеющими ОНР (II-III уровни речевого развития). Практика показала, что включение ситуативных заданий на материале интерактивной книги даёт положительные результаты.

Во-первых, открытые вопросы, встроенные в повествование, стимулируют речевую активность без прямого учебного давления. Так, после вопроса «Как ты думаешь, из-за чего убегают собаки?» [4, с. 17] учащийся впервые самостоятельно использовал конструкции «потому что», «так как», что ранее вызывало у него серьёзные затруднения.

Во-вторых, отсутствие «правильных» ответов создаёт для каждого ребёнка ситуацию успеха. Проведённое наблюдение показало, что уже после 3–4 занятий у большинства детей (8 из 10 участников) заметно возрастает речевая инициатива: они начинают активнее задавать вопросы, дополнять истории, предлагать альтернативные концовки.

В-третьих, изготовление домашнего театра и постановка спектакля позволяют сочетать речевую практику с ручным трудом и игрой. На одном из подгрупповых занятий (3 учащихся первого класса, ОНР III уровня) мы совместно смастерили сцену, вырезали персонажей и разыграли диалог: «Какой хороший пёсик! – улыбнулась бабушка. – Может, возьмём его себе?» [4, с. 15]. Дети по очереди озвучивали реплики, стараясь передать интонацию (радость, удивление, сомнение). Затем мы придумали продолжение: «А что сказал бы Пузырик, если бы

умел говорить?». Учащиеся составили короткие монологи от лица персонажа («Я очень хочу жить с вами!», «Я буду охранять ваш дом!»). Занятие способствовало не только развитию связной речи, но и повышению эмоциональной вовлечённости детей.

Методические рекомендации по организации работы. Эффективность применения ситуативных заданий обеспечивается соблюдением ряда условий. Как отмечает Е.А. Кричевец, задания должны соответствовать актуальному речевому уровню детей, быть проблемными, эмоционально привлекательными и предусматривать постепенное нарастание сложности [8, с. 23].

Процесс включения ситуативных заданий в логопедическую практику строится поэтапно. На подготовительном этапе используются простейшие задания из книги: придумывание имён героев («Давай наполним эти чашки теплом! Впиши имена, которые ты подаришь Бабушке и Дедушке» [4, с. 5]), ответы на элементарные вопросы по иллюстрациям. На основном этапе дети обучаются построению отдельных предложений и их объединению в короткие рассказы. Л.Н. Ефименкова подчёркивает, что пересказ по серии картинок является наиболее доступной формой связного высказывания для детей с ОНР, поскольку визуальная опора компенсирует трудности смыслового программирования [5, с. 45]. Иллюстрации книги (художник Людмила Коновалова) дают богатый материал для такой работы. На закрепительном этапе используются проблемно-поисковые ситуации, требующие развёрнутого монолога с элементами доказательства. По данным Т.А. Ткаченко, творческое рассказывание стимулирует воображение и речевую самостоятельность, однако нуждается в предварительной подготовке и опоре на усвоенные речевые образцы [14, с. 28].

Интеграция ситуативных заданий в общую систему коррекции. Важно подчеркнуть, что ситуативные задания не заменяют традиционные логопедические методы, а органично их дополняют. По мнению В.П. Глухова, работа над связной речью в рамках ситуативных заданий должна осуществляться в неразрывной связи с обогащением лексики, формированием грамматического строя, развитием фонематического слуха и высших психических функций [3, с. 61].

Особое значение имеет работа над мотивационным компонентом речевой деятельности. Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что у младших школьников с ОНР наблюдается пониженная потребность в речевом общении и низкая речевая инициативность, что требует создания на занятиях особых лично значимых ситуаций [2, с. 82]. Книга М. Дашковой как раз и создаёт такие ситуации. Автор формулирует главный принцип: «Наша общая цель – не найти ответ, а научить ребёнка мыслить смело и самостоятельно» [4, с. 3]. Принимается любая идея ребёнка: «Принимайте любую идею! Ребёнок решил, что пёсик живёт на крыше? Это гениально. Ваше «Ух ты!» – лучшая опора для самой смелой фантазии» [4, с. 3].

Результативность ситуативного подхода. Анализ научной литературы и передовой логопедической практики свидетельствует о высокой эффективности использования ситуативных заданий. И.А. Овчинникова утверждает, что дидактический потенциал таких заданий огромен: они обеспечивают естественную речевую мотивацию, коммуникативную направленность обучения, активизируют речемыслительную деятельность, способствуют переносу сформированных навыков в новые условия и развивают коммуникативную компетенцию в целом [13, с. 45].

Успех реализации ситуативного подхода напрямую зависит от профессионализма логопеда, его умения выстраивать комфортную коммуникативную среду. Логопед выступает одновременно как диагност, проектировщик, организатор, обучающий, стимулятор и контролёр. На разных этапах его роль гибко меняется: от активного участника и помощника до наблюдателя, который создаёт условия для самостоятельной речевой активности детей.

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи с использованием ситуативных заданий представляет собой эффективное направление коррекционного воздействия. Ситуативные задания позволяют преодолеть основные трудности, характерные для детей с ОНР: слабость речевой мотивации, несформированность внутреннего программирования высказывания, лексико-грамматические затруднения. Современные интерактивные книги, в частности издание Милы

Дашковой «А что, если... Это будет твоя история!» (2026), предоставляют богатый дидактический материал, поскольку изначально строятся как диалог с ребёнком-читателем и содержат методические подсказки для взрослого. Особую ценность представляет раздел по созданию домашнего театра, позволяющий объединить речевую практику с игровой и мануальной деятельностью. Личный практический опыт автора подтверждает высокую эффективность данного пособия в работе с младшими школьниками с ОНР (II–III уровни). Систематическое и поэтапное использование ситуативных заданий, встроенных в общую структуру логопедических занятий, создаёт условия для формирования устойчивых коммуникативных навыков и обеспечивает перенос речевых умений в ситуации повседневного общения.

Список литературы

1. Гаркуша Ю.Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под общ. ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: МОДЭК, 2001. – 256 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2023. – 279 с. – EDN YSXWBL.
3. Дашкова М. А что, если... Это будет твоя история! / М. Дашкова. – М.: Е-Студия, 2026. – 72 с. – ISBN 978-5-6056096-0-5.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у детей с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. – М.: В. Секачев, 2022. – 143 с. – EDN ZXCVCBN.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 2021. – 219 с. – EDN WSXCDE.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2020. – 310 с. – EDN SDFGHJ.

7. Кричевец Е.А. Ситуативные задания в коррекции нарушений речи у младших школьников / Е.А. Кричевец // Специальное образование. – 2022. – №3 (67). – С. 20–28. – EDN LKJHGF.
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2018. – 223 с. – EDN QWERTY.
9. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 87 с. – EDN ZXCVMN.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Либроком, 2014. – 216 с. – EDN UJDFHB.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Московского университета, 2019. – 336 с. – EDN RWQAZX.
12. Овчинникова И.А. Коммуникативный подход в логопедии: теория и практика / И.А. Овчинникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – 158 с. – EDN QWERTYU.
13. Ткаченко Т.А. Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Ткаченко. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 79 с. – EDN ASDFGH.
14. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2022. – 217 с. – EDN НКМСДР.
15. Чиркина Г.В. Проблемы изучения и коррекции общего недоразвития речи у детей / Г.В. Чиркина // Логопедия: теория и практика. – 2021. – №1 (3). – С. 8–15. – EDN VYWZMK.
16. Чумакова М.В. Сказкотерапия в логопедической работе с детьми с ОНР / М.В. Чумакова // Логопедия сегодня. – 2021. – №2 (18). – С. 31–36. – EDN MNBVCD.