

**О. Е. Грибова** **O. E. Gribova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
(АСПЕКТ ПОНИМАНИЯ  
ФАКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ  
ТЕКСТА): ЭТАПЫ  
И ЗАКОНОМЕРНОСТИ**

**FORMATION OF TEXT  
COMPREHENSION COMPETENCE  
IN STUDENTS WITH GENERAL  
SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT (UNDERST  
ANDING FACTUAL  
INFORMATION): STAGES AND  
PECULIARITIES**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода. На основе многофакторного анализа экспериментальных данных описывается динамика становления механизмов текстовой деятельности и стратегий понимания содержательно-фактуальной информации текста у младших школьников и подростков, обучающихся в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Определены закономерности и этапы формирования указанных механизмов в условиях специального обучения.

Доказывается, что в условиях общего недоразвития речи уровень сформированности текстовой компетенции определяется не столько возрастными параметрами, сколько комплексом причин, важнейшей из которых является зрелость механизмов текстовой деятельности, а именно механизмов компрессии текста, антиципации, реципации, вероятностного прогнозирования, ассоциирования и др. На начальных этапах текст воспринимается как нерасчлененное вербальное единство, из состава которого сначала выделяются ключевые позиции текста (зачин, основная часть, заключение), а затем субъектно-предикатная основа.

**Abstract.** The article considers the problem of formation of text competences in students with general speech underdevelopment in terms of communicative-pragmatic approach. Based on a multivariate analysis of experimental data, it describes the dynamics of formation of mechanisms of text activity and strategies of comprehending factual text information by primary school children and adolescents enrolled in a school for children with severe speech disorders. The main tendencies and the stages of their formation in the conditions of special education are described.

The article argues that under the conditions of general underdevelopment of speech the level of text competence formation is determined not so much by age parameters as by a complex of reasons, the most important of which is the maturity of text activity mechanisms, namely the mechanisms of text compression, anticipation, recipation, probabilistic prediction, association, etc. At beginner levels, the text is perceived as a whole verbal unity from which the learner first singles out the key positions of the text (introduction, main part, conclusion), and then determines the subject-predicate base.

Successful comprehension of factual information is determined by the possibil-

Успешность понимания фактологии текста детерминируется возможностями расчлененного восприятия текста, затормаживания побочных ассоциаций, анализа коммуникативной структуры текста, процессами ауторефлексии. Выявляется взаимосвязь уровня развития лексико-грамматических средств и уровня понимания фактуальной информации текста. Если на начальных этапах сужение словарного запаса и недоразвитие грамматического строя речи препятствуют пониманию содержания текста, то в последующем, при развитии механизмов текстовой деятельности, в частности механизмов выводного знания, у учеников формируется языковая догадка, что позволяет компенсировать недостатки развития лексико-грамматического строя речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи; понимание содержательно-фактуальной информации текста; текстовая компетенция; механизмы и стратегии текстовой деятельности; этапы становления.

**Сведения об авторе:** Грибова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор.

**Место работы:** кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

**Контактная информация:** 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2.

**E-mail:** gribovae21@mail.ru

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного образования, а также в Федеральных государственных стандартах началь-

ного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья значительное внимание уделяется формированию метапредметных результатов.

ity of segmental perception of the text, ruling out irrelevant associations, analysis of the communicative structure of the text, and auto-reflection processes. The article also reveals the relationship between the level of development of lexicogrammatical skills and the level of understanding of the factual information of the text. At early stages, limited vocabulary and underdevelopment of grammatical skills hinder text comprehension; later on, after the formation of text activity mechanisms, and especially the mechanisms of reasons-based knowledge, the students master contextual guess which allows them to overcome the lack of proper lexicogrammatical skills.

**Key words:** general speech underdevelopment, understanding factual information of the text, text comprehension competence, mechanisms and strategies of text comprehension activity, stages of formation.

**About the author:** Gribova Ol'ga Evgen'evna, Candidate of Pedagogy, Professor.

**Place of employment:** Department of Special Pedagogy and Special Psychology of the Academy of Advanced Training and Professional Development of Teachers.

Одной из метапредметных компетенций является текстовая, поскольку обеспечивает учащимся не только освоение предметных областей стандарта, но и дальнейшую успешную социализацию в обществе [7; 11]. Умение эффективно работать с текстом является одним из условий формирования профессиональной компетентности и социальной адекватности члена цивилизованного общества. Именно поэтому в современных педагогических исследованиях широко дискутируется проблема изучения и формирования текстовой компетенции в процессе школьного и профессионального обучения.

Основное внимание в методической литературе уделяется вопросам формирования навыков самостоятельного продуцирования текстов. Однако не менее важна проблема формирования навыков понимания содержания текстов, принадлежащих к различным жанрам, в разнообразных условиях восприятия. К сожалению, данная проблема, а именно формирование текстовой компетенции в аспекте понимания текстов, рассматривается в основном в рамках обучения и совершенствования навыков работы с письменными текстами. Исключением являются методические разработки в области обучения иностранному языку, в рамках которых предлагаются методические примы по развитию понимания аудируемых текстов.

Изучение особенностей становления текстовой компетенции в аспекте понимания содержания тек-

стовой информации выявило определенные закономерности (Е. Д. Божович, Н. И. Жинкин, Н. А. Пленкин, К. Ф. Седов и др.).

– К моменту начала обучения в школе ученики могут воспринимать содержание текста, при условии, что оно соответствует их жизненному опыту. Механизмы текстовой деятельности (в данном случае мы имеем в виду механизмы, которые лежат в основе понимания текста, например, механизмы компрессии, антиципации, реципации и т. п. [3]) находятся в зачаточном состоянии. При этом достаточно сильны ассоциативные, которые препятствуют полноценному пониманию текста. Новобразованием данного уровня является формирование представления о тексте как о завершенной языковой единице.

– На уровне 3—4 классов формируется представление о цельности текста, что позволяет ученикам самостоятельно определять тему текста. При воспроизведении первичного текста учащиеся стремятся максимально полно воспроизвести его вербальную оболочку (пересказ, близкий к тексту). При выделении ключевых слов предпочтение отдается денотатному плану.

– В 5—6-х классах за счет формирования механизма упреждения формируется понятие о цельности текста. Текст воспринимается как самостоятельное произведение. Формируется проекция текста при его восприятии.

– 8—9 класс: пересказы представляют собой перекодированную информацию. Механизмы тексто-

вой деятельности в основном сформированы.

По имеющимся данным, в последнее десятилетие отмечается противоречие между достаточно хорошим уровнем понимания текстов в начальной школе и низким уровнем их понимания в основной и средней [4; 6].

Данное противоречие может иметь достаточно большое количество объяснений и трактовок. В частности, мы полагаем, что «корень зла» кроется в отсутствии методик, направленных на формирование механизмов текстовой деятельности, и в опоре на интуитивное владение ими обучающимися как начальной школы, так и старших ступеней обучения.

Особенно актуальна разработка подобных методик в рамках коррекционной педагогики, что поможет не только решить проблему методического оснащения процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, но и выявить трудности обучающихся с условно нормативным развитием.

Проблема методов диагностики и технологий формирования текстовой компетенции у детей с речевой патологией активно обсуждается в российской и зарубежной логопедии (Г. В. Бабина, В. П. Глухов, Л. Ф. Спирина, D. V. M. Bishop, K. Cain & J. Oakhill, B. Leonard Laurence и др.), при этом основное внимание уделяется исследованию речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Е. Н. Российская, Л. Ф. Спирина,

Г. В. Чиркина и др.). Это свидетельствует о дефиците исследований в области подросткового возраста.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей становления текстовой компетенции в аспекте понимания фактуального содержания текста у обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР).

Методологической основой явились положения лингвистики о тексте как многоуровневой иерархически структурированной единице семиотической системы (И. Р. Гальперин, А. А. Залевская, W. Kintsch и др.), теории психолингвистики о процессах понимания текста, в том числе о формировании в сознании реципиента целостного образа содержания, в котором реализуется информационный аспект текста (В. З. Демьянков, А. И. Новиков, T. A. van Dijk & W. Kintsch), постулат Л. С. Выготского о единстве закономерностей становления психических функций у детей с нормой и с отклонениями в развитии; положения онтолингвистики о процессе формирования текстовой компетенции как длительном скачкообразном процессе, имеющем большую индивидуальную вариативность (Н. И. Жинкин, К. Ф. Седов), психолого-педагогический подход к анализу речевой деятельности у детей с ОНР (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина и др.).

В эксперименте участвовало 70 учеников начальных классов и 209 учеников 5—10 классов школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) Москвы, Владимира, Краснодара.

При планировании экспериментального изучения основой послужило положение о необходимости комплексного подхода к изучению речезыковой деятельности школьников и использования «батарей» методик и приемов [3; 9], а также положение, научно обоснованное Е. Л. Гончаровой: одно задание — много текстов [4].

В результате было проанализировано следующее количество вторичных текстов: в начальной школе — 205 пересказов и работ с

выделенными ключевыми позициями; в основной школе — 525 изложений, 438 работ с выделенными ключевыми словами; 169 клоуз-тестов.

Данные многофакторного анализа вторичных текстов обучающихся 5—10 классов позволили выделить четыре уровня сформированности текстовой компетенции и выявить динамику ее становления у подростков с общим недоразвитием речи (рис. 1).

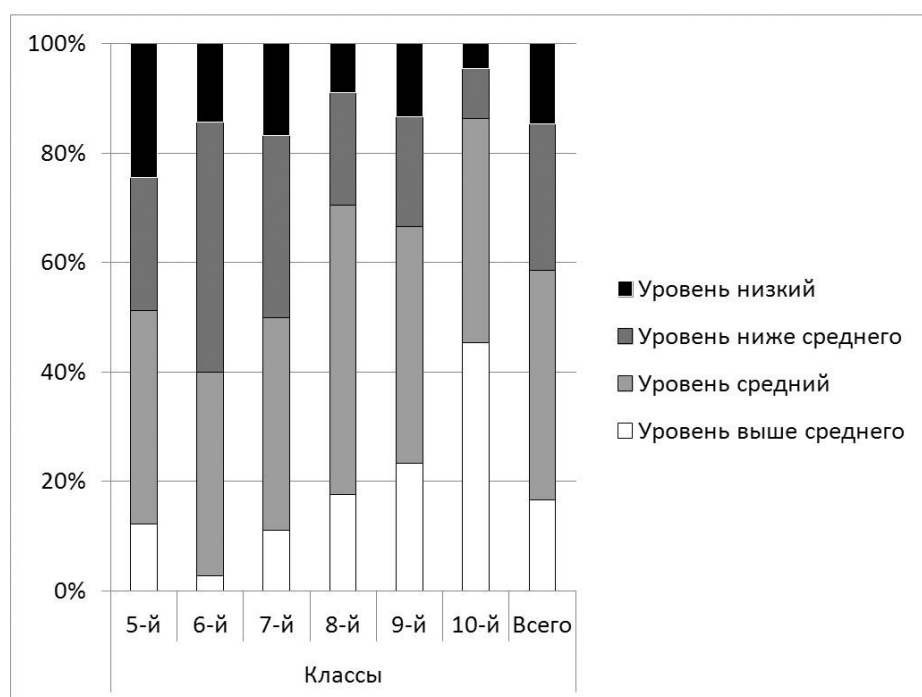


Рисунок 1. Показатели динамики формирования текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации обучающимися с ТНР 5—10 классов (доля обучающихся, %)

Наибольшее количество детей с низким уровнем текстовой компетенции обнаруживается в 5-х классах.

Это свидетельствует о том, что процессы понимания фактуальной информации в данный возрастной

период еще недостаточно сформированы.

В дальнейшем число детей, имеющих низкий уровень понимания, несколько уменьшается к 6 классу, но подобные проблемы обнаруживаются на протяжении всего времени обучения. Наличие детей с низким уровнем сформированности текстовой компетенции после 8 класса и с уровнем выше среднего до 8 класса можно рассматривать как вариативный признак, зависящий от переменной «состав класса».

Иная динамика наблюдается при анализе представленности детей, имеющих уровень выше среднего. Если в пятом-шестом классах таких детей единицы, то к десятому классу их число увеличивается. Однако и в десятом классе уровень выше среднего отмечен только у отдельных учеников.

Наиболее типичными для детей с ОНР являются средний и уровень ниже среднего. Они преобладают на протяжении всего времени обучения в основной школе, начиная с 5 и до 10 класса, демонстрируя обратно пропорциональную зависимость. Критическим является 8 класс, в котором увеличивается количество детей, имеющих средний уровень сформированности текстовой компетенции, и уменьшается число учащихся, имеющих уровень ниже среднего. В 10 классе учеников, имеющих средний уровень и уровень выше среднего, оказывается примерно поровну. Таким образом, можно утверждать, что динамика формирования текстовой компетенции подростков с ОНР

заключается прежде всего в переходе от уровня ниже среднего к среднему. Количественно-качественный и статистический анализ динамики формирования текстовой деятельности и текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста обучающимися с общим недоразвитием речи позволили выявить основные закономерности их становления в условиях коррекционного обучения.

На начальных этапах становления текстовой компетенции основное внимание обучающихся сосредоточено на вербальной оболочке текста, которая имеет для них сверхценное значение, поэтому в своих вторичных текстах они пытаются дословно воспроизвести образец, не выделяя из него факты (информацию) и не создавая за-текст. Анализ содержания информации практически не осуществляется самостоятельно и возможен только под руководством взрослого. Встречная активность обучающихся низкая. Тем не менее к концу обучения в начальной школе ученики овладевают знанием о трехчастности текста, что в дальнейшем облегчает им понимание текста, поскольку зачин и заключение являются его сильными позициями.

В основной школе происходит увеличение объемов текстов, поэтому механизм их дословного запоминания, которым учащиеся начальной школы преимущественно пользовались, уже не срабатывает, так как предлагаемый объем материала превышает возможности их

кратковременной вербальной памяти. Это стимулирует развитие иных механизмов работы с текстом.

В частности, у учеников наблюдается процесс формирования механизма выделения ключевых элементов текста, в качестве которых выступают субъект и действия, им производимые. В первую очередь данный механизм начинает эффективно использоваться при понимании информации повествовательных текстов линейной структуры, что повышают уровень понимания данных текстов, поскольку выделенные элементы составляют основной сюжет. Вторичные тексты приобретают относительную оригинальность по сравнению с первичными.

Это явление может расцениваться как показатель роста встречной активности детей при понимании текста. Однако на данном уровне становления текстовой деятельности отмечается сосуществование стратегий трансформации первичного текста и стратегии его прямого цитирования, что в ряде случаев детерминирует появление так называемых псевдотекстов или десемантизированных лексических единиц.

Качественный анализ характера выделения ключевых единиц текста позволил выявить, что они носят скорее референциальный, а не денотатный характер (разницу между референтом и денотатом знака можно определить как различие между его конкретным и обобщенным значением [5]). Данное явление обусловлено тем, что ученик, имеющий низкий уровень

понимания содержательно-фактуальной информации текста, не может пока построить проекцию текста и встать на позицию автора. Полученную в тексте информацию ребенок соотносит со своими теоретическими знаниями и жизненным опытом. Поэтому, выделяя в качестве значимого какой-либо объект из информационного поля текста, ученик подразумевает конкретный объект, знакомый по практике жизни или общения. В результате возникает стратегия ассоциирования референтов текста с объектами из собственного опыта, что обуславливает появление привнесенной информации, не соотносящейся с информацией первичного текста, вплоть до изменения содержания основного массива информации.

Таким образом, на начальных этапах обучения в основной школе при наличии положительной тенденции формирования механизма выделения ключевых слов обнаруживается борьба двух стратегий: стратегии дословного воспроизведения текста и стратегии ассоциирования с референтами вне первичного текста, при этом ассоциации носят, как правило, аффективно окрашенный характер.

Примечательно, что оба механизма: механизм выделения ключевых слов и механизм ассоциирования — формируются параллельно. Основой выделения ключевых позиций является не денотатная структура текста, а субъектно-предикатная. Это обеспечивает понимание фабулы повествовательного текста и непонимание связей между объек-

тами в описательном тексте, поскольку цельность текста на данном уровне в сознании ребенка детерминирована единым субъектом.

Переработка информации текста происходит последовательно от предложения к предложению или от ключевого словосочетания к следующему выделенному ключевому словосочетанию. Тема текста, его общее содержание игнорируются. Трудности удержания вербального материала в памяти обуславливают многочисленные пропуски информации, нарушение последовательности изложения. Инкорпорирования информации при возникновении трудностей понимания не осуществляется, поэтому оценить полноту собственного понимания информации текста ученики на данном уровне развития текстовой компетенции не способны.

Дальнейшее развитие и совершенствование механизма выделения ключевых слов обуславливает возможность выделения в качестве ключевых позиций вступления и заключения текста, что уже обеспечивает тематическое единство содержания текста в сознании ребенка. Таким образом формируется новообразование — представление о трехчастной структуре текста и его ключевых позициях. Механизм ассоциирования также преобразуется: преобладают направленные ассоциации, в основе которых лежат попытки соотнести собственные знания с теми фактами, которые ребенок извлекает из содержания текста. Происходит переход к активному построению проекции текста.

Встречная активность подростка, направленная на интерпретацию содержательно-фактуальной информации текста, возрастает. Однако на данном уровне понимания возможность проникнуть в модельный мир автора ограничена. Механизм выводного знания еще не сформирован, поэтому ребенок по-прежнему выстраивает проекцию текста в соответствии с имеющимися у него энциклопедическими знаниями и опытом. Кроме того, еще достаточно активно работает стратегия дословного запоминания текста.

На данном этапе становления текстовой компетенции характерно частичное понимание фактологии текста, обусловленное набором разнородных причин: недостаточным объемом кратковременной памяти, трудностями выделения ключевых слов; проблемами затормаживания побочных ассоциаций, несформированностью механизмов антиципации и реципации.

Огромную роль в дальнейшем становлении текстовой компетенции играет формирование механизмов, обеспечивающих анализ темо-рема-тической структуры текста, которая определяет возможность формирования в сознании ребенка понятия о цельности текста. Чем сильнее темо-рема-тическая структура текста отличается от линейного инкорпорирования, тем сложнее подростку обнаружить связи между отдельными фактами в тексте. Поэтому при относительной успешности понимания повествовательных текстов сохраняются трудности понимания текстов-описаний.



Одним из условий, подготавливающих подростков с ОНР к переходу на следующий уровень текстовой компетенции, является расширение номенклатуры языковых средств, в частности, отмечаются случаи использования «взрослой» лексики, которые в большинстве случаев оказываются неудачными вследствие неумения ее адекватно применить в тексте.

На этом этапе, вероятно, происходит совершенствование умения анализировать коммуникативную тему-рематическую структуру текста. Ученики осваивают тексты-описания. Однако анализ сложных тему-рематических структур требует от учащихся понимания различного рода лексико-грамматических конструкций, что, естественно, предполагает достаточно высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, который на данном этапе становления текстовой компетенции остается несовершенным. В результате понимание текста остается достаточно фрагментарным. Недостаток понимания фактологии текста начинает компенсироваться за счет запуска механизма вероятностного прогнозирования, который активизируется при наличии лакун в понимании. Таким образом, данный механизм «рождается» как стратегия разрешения противоречия между потребностью в построении целостного затекста и отсутствием возможности его создать, используя уже освоенные механизмы текстовой деятельности. Функционирование механизма вероятностного

прогнозирования предполагает, что при анализе содержания текста формируются процессы ауторефлексии: насколько адекватно замыслу автора понята информация первичного текста. Это проявляется в виде комментариев, уточнений по поводу информации первичного текста. Во вторичных текстах ученики стремятся не только отразить сухие факты, которые они извлекли из текста, но и выявить позицию автора, его отношение к данным фактам, что, в свою очередь, стимулирует повышение внимания учащихся к образным средствам.

Дальнейшее становление текстовой компетенции обеспечивается развитием вышеперечисленных механизмов, а также за счет затормаживания побочных ассоциаций. Работа с информацией всего массива текста позволяет формироваться языковой догадке, механизмам выводного знания, что в определенной степени компенсирует недостаточность уровня развития лексико-грамматических средств языка. Именно на этом уровне возможно становление и развитие механизмов, обеспечивающих не только самостоятельный анализ содержательно-фактуальной информации текста, но и переход к смысловому анализу.

Подведем некоторые итоги. В ходе экспериментального изучения выяснилось, что уровень сформированности текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста определяется комплексом причин, важнейшей из которых является зрелость механизмов тек-

стовой деятельности. Таким образом, становление текстовой компетенции — процесс длительный и многоступенчатый, в ходе которого затормаживаются непродуктивные стратегии и формируются продуктивные, позволяющие не только постигать фактуальную информацию текста, но и более глубокие смысловые уровни.

При наличии положительной динамики большая часть выпускников основной ступени обучения с общим недоразвитием речи не достигает приемлемого уровня анализа фактологии текста. Каждый класс представляет собой достаточно пеструю картину, поскольку в нем присутствуют ученики, находящиеся на различных уровнях становления текстовой компетенции, что требует пересмотра методик обучения в начальной школе и разработки методик для основной школы.

#### Литература

1. Глазанова, Е. В. О надежности психолингвистических методов / Е. В. Глазанова // Проблемы социо- и психолингвистики : сб. статей / отв. ред. Е. В. Ерофеева ; Перм.ун-т. — Пермь, 2004. — Вып. 5 : Языковая личность в условиях диглоссии и билингвизма.
2. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. — М., 2009.
3. Грибова, О. Е. К проблеме определения понятия «текстовая деятельность» / О. Е. Грибова // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. — 2014. — Т. 1, № 2 (41).
4. Исследование PISA: российские школьники стали грамотнее [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.hse.ru/news/avant>.
5. Мельчук, И. А. Язык: от смысла к тексту / И. А. Мельчук. — М. : Языки славянской культуры, 2012.
6. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011 : аналитический отчет / Г. С. Ковалева и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. — М. : МАКС Пресс, 2013.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» : с изм. и доп. от 26 нояб. 2010 г., 22 сент. 2011 г., 18 дек. 2012 г., 29 дек. 2014 г., 18 мая, 31 дек. 2015 г. [Электронный ресурс] // Гарант : система правовой информации. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz45uwqgoSW>.
8. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — М. : Айрис-дидактика, 2005.
9. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2004.
10. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы) / Л. Ф. Спирина. — М. : Педагогика.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html>.
12. Чиркина, Г. В. Принципы анализа и оценки коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: ди-

агностика и коррекция : моногр. / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. — Архангельск : Поморский ун-т, 2009.

13. Bishop, D. V. M. Uncommon understanding // Development and disorders of language comprehension in Children. — Psychology Press, 2005.

14. Cain, K. Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective / K. Cain, J. Oakhill. — Guilford Press, 2007.

15. Leonard, L. B. Children with Specific Language Impairment / B. Leonard Laurence. — Massachusetts Institute of Technology, 2000.

#### References

1. Glazanova, E. V. O nadezhnosti psikholingvistikeskikh metodov / E. V. Glazanova // Problemy sotsio- i psikholingvistiki : sb. statey / otv. red. E. V. Erofeeva ; Perm.un-t. — Perm', 2004. — Vyp. 5 : Yazykovaya lichnost' v usloviyakh diglossii i bilingvizma.

2. Goncharova, E. L. Rannie etapy stanovleniya chitatel'skoy deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyakh v razvitiy : avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk : 19.00.10 / Goncharova Elena L'vovna. — M., 2009,

3. Gribova, O. E. K probleme opredeleniya ponyatiya «tekstovaya deyatel'nost'» / O. E. Gribova // European Social Science Journal = Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. — 2014. — T. 1, № 2 (41).

4. Issledovanie PISA: rossiyskie shkol'niki stali gramotnee [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.hse.ru/news/avant>.

5. Mel'chuk, I. A. Yazyk: ot smysla k tekstu / I. A. Mel'chuk. — M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2012.

6. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya chitatel'skoy gramotnosti PIRLS-2011 : analiticheskiy otchet / G. S. Kovaleva i dr. ; pod nauch. red. G. S. Kovalevoy. — M. : MAKS Press, 2013.

7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. N 373

«Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» : s izm. i dop. ot 26 noyab. 2010 g., 22 sent. 2011 g., 18 dek. 2012 g., 29 dek. 2014 g., 18 maya, 31 dek. 2015 g. [Elektronnyy resurs] // Garant : sistema pravovoy informatsii. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz45uwqgoSW>.

8. Rossiyskaya, E. N. Metodika formirovaniya samostoyatel'noy pis'mennoy rechi u detey / E. N. Rossiyskaya. — M. : Ayris-didaktika, 2005.

9. Sedov, K. F. Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii / K. F. Sedov. — M. : Labirint, 2004.

10. Spirova, L. F. Osobennosti rechevogo razvitiya uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi (I—IV klassy) / L. F. Spirova. — M. : Pedagogika.

11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html>.

12. Chirkina, G. V. Printsipy analiza i otsenki kommunikativno-rechevykh umeniy detey s narusheniyami rechi // Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' detey s otkloneniyami v razvitiy: diagnostika i korrektsiya : monogr. / pod red. G. V. Chirkinoy, L. G. Solov'evoy. — Arkhangel'sk : Pomorskiy un-t, 2009.

13. Bishop, D. V. M. Uncommon understanding // Development and disorders of language comprehension in Children. — Psychology Press, 2005.

14. Cain, K. Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective / K. Cain, J. Oakhill. — Guilford Press, 2007.

15. Leonard, L. B. Children with Specific Language Impairment / B. Leonard Laurence. — Massachusetts Institute of Technology, 2000.