



Оригинальная статья

## Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи

О. Е. Грибова<sup>1</sup>, А. А. Алмазова<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,  
г. Москва, Российская Федерация,

\* [aa.almazova@mpgu.su](mailto:aa.almazova@mpgu.su)

**Введение.** Уровень сформированности текстовой компетенции в аспекте понимания фактуальной информации текста в основной школе обеспечивает успешность освоения предметного содержания обучения. Актуальность исследования стратегий работы с деформированным текстом учащихся – подростков с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что ее результаты способствуют определению механизмов недостаточного уровня понимания текстовой информации. Цель статьи – представить результаты исследования динамики реализации ведущих стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте у школьников с общим недоразвитием речи, обучающихся в V–X классах.

**Материалы и методы.** В качестве основного метода исследования на уровне констатирующего эксперимента использовался модифицированный метод клоуз-теста. Результаты выполнения клоуз-теста, в качестве которых служили ученические работы по заполнению лакун в тексте, подвергались количественно-качественному анализу. На аналитическом этапе исследования применялись методы выделения признаков и факторов, корреляционный анализ. Математическая обработка осуществлялась с использованием однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

**Результаты исследования.** На основе качественно-количественного анализа работ учащихся выявлены три основные группы стратегий линейного развертывания и вероятностного прогнозирования: установление семантических связей на уровне лексического компонента, на уровне ассоциаций, отсутствие стратегии. Анализ субститутов в отношении их соответствия грамматическим требованиям позволил выявить следующую типологию проявлений аграмматизма: неверное использование частей речи, ошибки оформления грамматической связи в рамках словосочетания, несоответствие грамматической формы субститута требованиям к грамматическому оформлению предложения. С помощью корреляционного анализа обнаружены связи между различными видами стратегий заполнения лакун подростками с общим недоразвитием речи, а также их взаимосвязь с уровнями понимания фактуального содержания текста.

**Обсуждение и заключение.** Выявленные характеристики функционирования механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования текста могут быть использованы в целях диагностической, коррекционной и образовательной работы со школьниками. Полученные результаты вносят вклад в развитие онтолингвистики, дизонтолингвистики, специальной педагогики, логопедии и школьной методики развития речи.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, подросток, клоуз-тест, стратегии заполнения лакун, механизмы понимания текста, линейное развертывание, вероятностное прогнозирование

**Благодарности:** авторы выражают благодарность руководителям школ для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Москвы и г. Владимира Т. Королевой и И. Великановой и педагогам этих школ за помощь в сборе материалов, а также приносят дань уважения светлой памяти Г. В. Чиркиной за глубокий анализ и ценные замечания в процессе работы над исследованием.

© Грибова О. Е., Алмазова А. А., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Грибова, О. Е. Стратегии заполнения лагун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи / О. Е. Грибова, А. А. Алмазова. – DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 340–358.

Original article

## Close Gap Test Strategies for Students with Severe Speech Impairment

O. E. Gribova<sup>a</sup>, A. A. Almazova<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup> Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>b</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation,  
\* aa.almazova@mpgu.su

**Introduction.** The level of formedness of text competence at secondary school in the aspect of understanding the text's factual information ensures the successful grasping of the learning content. The purpose of the research was to identify the specifics of the functioning of linear deployment mechanisms and probabilistic forecasting among learners of 5–10<sup>th</sup> grade (form) with specific language impairment.

**Materials and Methods.** The modified close gap test method was used as the main research method at the level of the ascertaining experiment. The results of the close gap tests, filled by learners, were exposed to quantitative and qualitative analysis. The research was conducted by applying theoretical (interpretive) and empirical (ascertaining experiment based on author's method) methods. The analytical stage involved the use of the method of correlation analysis, the mathematical processing was carried out with the help of one-way analysis of variance (ANOVA).

**Results.** Analysis of experimental data helped determine the close gap test strategies in adolescent students with specific language impairment. The qualitative and quantitative analysis of students' work was applied to determine three main groups of strategies for linear deployment and probabilistic forecasting: strategies for establishing semantic links at the level of the lexical component, a strategy for establishing links at the level of associations, and no strategy. Furthermore, the analysis of substitutes with regard to their compliance with grammatical requirements revealed the following typology of manifestations of agrammatism: the use of an inadequate part of speech, deficiencies of grammatical presentation in phrases, non-compliance of the grammatical form of the substitute with the requirements for the grammatical design of the sentence. Correlation analysis was applied to establish links between different types of close gap test strategies used by adolescents with specific language impairment, as well as their relationship with the levels of understanding the factual content of the text.

**Discussion and Conclusion.** The results obtained contribute to the development of developmental psycholinguistics, special pedagogy, speech therapy and school methods of speech development.

**Keywords:** severe speech and language disorders, specific language impairment, adolescents, close test, gap filling strategies, text understanding mechanisms, linear deployment, probabilistic forecasting

**Acknowledgments:** The authors would like to thank the principals of special-needs schools for children with severe speech and language disorders in Moscow and Vladimir Tatyana Koroleva and Irina Velikanova and the teachers of these schools for their help in collecting materials. The authors should like to pay tribute to the memory of late Galina Vasilievna Chirkina for in-depth analysis and valuable comments during the research.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Gribova O.E., Almazova A.A. Close Gap Test Strategies for Students with Severe Speech Impairment. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):340-358. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358>

### Введение

Одной из базовых компетенций, формируемых в процессе школьного обучения, является текстовая компетенция,

подразумевающая не только чтение, написание текстов обучающимися, но и их анализ. В настоящее время в исследованиях отмечается низкий уровень



сформированности умения работы с текстом на всех ступенях школьного обучения. Как свидетельствуют результаты международного тестирования PISA-2013, 2015, российские школьники не занимают лидирующих позиций при работе с информацией текста, хотя в целом и отмечается положительная тенденция. Например, в 2000 г. наша страна занимала одно из последних мест, сейчас она находится посередине списка. Отдельного внимания заслуживает факт снижения показателей результативности текстовой деятельности у старшеклассников по сравнению с младшими школьниками (PISA-2019)<sup>1</sup>.

Проблема низкого уровня понимания текстов приобретает специфику в ситуации инклюзивного обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), недостаточность понимания текста у которых детерминируется характером и особенностями нарушения развития. Наиболее многочисленной группой обучающихся с ОВЗ являются дети с нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи различного генеза. Выявление природы несформированности текстовой компетентности у детей со специфическими речевыми расстройствами позволит разработать соответствующие специальные коррекционные и обучающие методики, а также сделать выводы о трудностях, которые могут испытывать при работе с текстом ученики с нормативным речевым развитием, и определить возможности их преодоления.

Однако в литературе практически отсутствуют исследования, посвященные выявлению причин несформированности текстовой компетентности у учащихся. Традиционные методики проверки понимания текста (пересказ, ответы на вопросы и др.) не могут ответить на вопрос, почему ребенок недостаточно полно

понимает фактологию текста. Клоуз-тесты, по нашему мнению, могли бы стать надежным инструментом диагностики, направленным на исследование механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования, лежащих в основе понимания текстов как в процессе аудирования, так и при чтении.

Цель исследования – выделение специфических стратегий заполнения лагун в клоуз-тесте и факторов, влияющих на их развитие, у подростков с общим недоразвитием речи на уровне основного образования.

### Обзор литературы

Среди механизмов, обеспечивающих текстовую компетенцию в аспекте понимания информации текста, выделяются механизмы компрессии, линейного развертывания, вероятностного прогнозирования и ряд других.

В научной литературе линейное развертывание рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих порождение речевого высказывания. Данный механизм обеспечивает преобразование глубинной синтаксической структуры в поверхностную за счет сукцессивной развертки элементов высказывания с учетом их лексической и грамматической сочетаемости (Т. В. Ахутина, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев)<sup>2</sup>.

Аналогичный механизм, по мнению некоторых авторов, реализуется в процессе восприятия и понимания высказываний различной протяженности. В этом случае он обеспечивает установление смысловых и формальных грамматических связей с опорой на фоновые или энциклопедические знания языковой личности (И. А. Зимняя<sup>3</sup>, Г. А. Золотова<sup>4</sup>, И. М. Фейгенберг [1], Дж. Холлер, К. Х. Кендрик, М. Касиллас [2]).

<sup>1</sup> Исследование PISA: российские школьники стали грамотнее [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/news/avant/109239812.html> (дата обращения: 12.05.2019).

<sup>2</sup> Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.; Залевская А. А. Психоллингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 542 с.; Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 444 с.

<sup>3</sup> Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.

<sup>4</sup> Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 368 с.

Успешность реализации механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования основывается на приемах антиципации и реципации (Е. С. Богданова [3], Т. А. ванн Дейк<sup>5</sup>, В. З. Демьянков [4], К. Кейн и соавторы [5]). Прием антиципации позволяет прогнозировать развитие событий с опорой на уже прочитанное/услышанное, т. е. на левый контекст сообразно фабуле текста и энциклопедическим знаниям. Прием реципации предполагает периодические возвраты к отдельным фрагментам текста и к тексту в целом под влиянием новых данных и ассоциаций для уточнения прогноза или для коррекции проекции текста с опорой на правый контекст.

В научно-методической литературе существует мнение, что функционирование данных механизмов запускается на интуитивном уровне в процессе школьного обучения и требует целенаправленной педагогической работы по их развитию [6–9]. Как правило, предлагаемые упражнения носят характер тренажа с опорой на «чувство языка», что ограничивает сферу их применения учениками с высоким уровнем речевого развития.

Однако особенности функционирования данных механизмов у лиц с нормативным речевым развитием практически не изучались. В полном объеме данный

вопрос исследовался в рамках логопедии, в частности, при изучении текстовой деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В англоязычной специальной литературе для обозначения сходных проявлений речевой недостаточности используется несколько терминов, среди которых наиболее употребительными являются *speech and language disorders*<sup>6</sup> или *specific language impairment*<sup>7</sup> [10–12].

В такую категорию включены дети с первичными нарушениями всех сторон речи при сохранном интеллекте и физическом слухе. В тех случаях, когда ОНР оказывается устойчивым к коррекционному воздействию, его проявление к подростковому возрасту выражается в некоторой обедненности словарного запаса, несовершенствах грамматического оформления, недостаточном уровне понимания и продуцирования текстов как в устной, так и в письменной формах. Данный контингент учащихся способен освоить программу основной школы при наличии специальных условий, к которым относятся, в том числе методики обучения<sup>8</sup>.

Анализ имеющихся литературных данных позволяет выделить несколько подходов к изучению причин, препятствующих формированию текстовой компетенции у детей с ОНР, в частности успешному пониманию ими информации текста.

<sup>5</sup> ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. 1988. С. 153–211. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения: 20.11.2020).

<sup>6</sup> Smith T. E. C. Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings / Т. Е. С. Smith [et al.]. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada Inc., 2001. 480 p. URL: <http://www.pearsoncanada.ca/media/highered-showcase/multi-product-showcase/smith-preface.pdf> (дата обращения: 20.11.2020); Woolfolk A. E. Educational Psychology. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada, 2002. 631 p.

<sup>7</sup> Leonard L. Children with Specific Language Impairment. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: MIT Press, 2014. 480 p.; Leonard L. Specific Language Impairment. 2017. URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-64>.

<sup>8</sup> Алмазова А. А., Сосинская И. Н. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование. М.: МПГУ, 2016. 76 с.; Грибова О. Е. Особенности содержания коррекционных курсов ФГОС НОО для детей с ОВЗ по варианту 5.2 (дети с тяжелыми нарушениями речи) // Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе ФГОС. Сборник научных трудов по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, посвященной 110-летию педагогического образования в Иркутской области; под ред. Е. Л. Инденбаум. Иркутск, 2019. С. 20–24; Левина Р. Е. К построению педагогической классификации аномалии речевого развития // Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. Ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. С. 37–38; Туманова Т. В., Хорошко Ю. В., Тимушкова С. А. Персонифицированные средства в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. М., 2018. С. 59–65.



В российской логопедии преобладающими подходами являются психолого-педагогический и психолингвистический, в рамках которых авторами выделяются следующие причины: несформированность лексико-грамматической стороны речи; недостатки операций анализа предикативных связей и установления их иерархии; нарушение серийно-последовательного способа обработки информации (А. А. Алмазова [13], О. Е. Грибова [14], Г. В. Бабина<sup>9</sup>); неполноценность когнитивных процессов, обуславливающих неустойчивость выбора стратегий смысловой переработки материала, нарушения механизмов прогнозирования текста, несформированность процесса внутреннего программирования речи и выраженной незрелости тема-рематических средств смысловой связи; затруднения в удержании замысла и исключения побочных ассоциаций (А. А. Алмазова [13], О. Е. Грибова [14], Ю. А. Шулекина, А. А. Кузнецова<sup>10</sup>).

В зарубежных публикациях, посвященных недостаткам текстовой деятельности детей со специфической языковой недостаточностью, преобладает психологический подход, в рамках которого в качестве причин недостаточности называются дефицитность объемов и скорости рецептивных процессов, трудности затормаживания побочных ассоциаций, недостаток энциклопедических знаний, низкий объем вербальной памяти, дефицитное когнитивное развитие ребенка, подразумевающее комплекс причин как неврологического, наследственного, так и социального характера (К. Ф. Норбери, Д. В. М. Бишоп [15], Дж. У. Монтгомери, Р. Б. Гиллам, Дж. Л. Ивэнс [16], А. А. Лаутербах, Й. Парк, Л. Дж. Ломбардино [17], А. Л. Пох, Э. С. Лембке [18]).

Сближение позиции российских и иностранных ученых отмечается в отношении квалификации причин нарушения

понимания печатных текстов зарубежными исследователями, среди которых выделяется недостаточность лексико-грамматического развития [19–21].

Кроме того, на уровень понимания текстов влияет наличие и степень развернутости наглядности, иллюстрирующей содержание текста, и протяженность текста.

Таким образом, результаты исследований позволяют констатировать наличие у детей с ОНР (SLI) устойчивых проблем формирования механизмов текстовой компетенции и, в частности, механизмов линейного развертывания и вербального прогнозирования. Однако в литературе отсутствуют данные, свидетельствующие о возрастной динамике формирования рассматриваемых механизмов.

В нашей статье впервые описаны стратегии заполнения лагун в клоуз-тесте подростками с общим недоразвитием речи, выявлены взаимосвязи между различными видами стратегий и охарактеризована динамика их становления в подростковом возрасте, доказано, что клоуз-тест может быть использован в качестве диагностического инструментария для оценки уровня сформированности понимания фактуальной информации текста.

### Материалы и методы

Методологическую основу проведенного исследования составил ряд концепций и теоретических постулатов лингвистики, психолингвистики и онтолингвистики. Ориентируясь на взгляды И. Р. Гальперина, А. А. Залевской, У. Кинча, мы рассматривали текст как иерархически организованную единицу семиотической системы. Целостный образ информационного содержания текста в сознании реципиента обеспечивают механизмы его понимания (В. З. Демьянков, А. И. Новиков, А. ван Дейк и др.). Принципиально важной для нашего исследования явилось представление

<sup>9</sup> Бабина Г. В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности учащихся с нарушениями чтения // Чтение в цифровую эпоху. Сборник материалов VIII междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. 2018. С. 16–19.

<sup>10</sup> Шулекина Ю. А., Кузнецова А. А. Особенности восприятия информации в учебнике учащимися начальных классов общеобразовательной школы // Концепт культура: диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс: сборник статей VI междунар. науч. конф. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2016. С. 584–589.

Н. И. Жинкиным, К. Ф. Седовым процесса формирования текстовой компетенции как длительного скачкообразного, индивидуально вариативного. Кроме того, мы отталкивались от концепции Л. С. Выготского, В. В. Лебединского, характеризующих универсальность закономерностей развития психических функций вне зависимости от типа развития ребенка, а также учитывали основные положения психолого-педагогического подхода к изучению нарушений речезыковой деятельности (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

В российской и зарубежной логопедии широко дискутируется проблема отбора валидных методов диагностики текстовой компетенции у детей с ОНР, однако предлагаемые методы и приемы предназначены в основном для исследования процессов понимания и продуцирования текстов дошкольниками и младшими школьниками. Проблемы изучения специфики формирования стратегий и механизмов текстовой компетенции у подростков с речевой патологией остаются вне сферы обсуждения в научной и научно-методической литературе. Одним из приемов, направленных на изучение механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования, обеспечивающих полноту понимания фактологии текста у подростков, является клоуз-тест.

Особенностью клоуз-теста является то, что он представлен в виде связного текста определенной протяженности. Успешность его выполнения зависит от способности испытуемого устанавливать взаимосвязи между фактами или действиями и состояниями персонажей, представленными в первичном тексте. Это, в свою очередь, определяется тем, в какой степени у него развиты механизмы вероятностного прогнозирования, процессы антиципации и реципации. Однако не существует однозначного мнения, насколько успешность заполнения клоуз-теста коррелирует с уровнем понимания информации [22–25].

Процедура исследования динамики формирования стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте и особенностей

становления механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования у учащихся с ОНР представляла собой самостоятельное выполнение письменных работ учащимися на отдельных листах с печатным материалом на уроках развития речи. Ученикам предлагалось вставить слова вместо точек в модифицированном варианте клоуз-теста. Повествовательный текст имел небольшой объем, доступный для анализа детям с ОНР. Модификация данного теста учитывала специфику проявления общего недоразвития речи, а именно, пропущенные слова являлись полными частями речи: именами существительными, глаголами, именами прилагательными. Это было сделано с целью уменьшить трудности при выборе подстановочного слова с учетом проблем в использовании служебных частей речи данными учащимися, обусловленными лексико-грамматическим недоразвитием. Второй особенностью предлагаемого клоуз-теста было отсутствие соблюдения частотности лакун, как это принято в классическом варианте (каждое седьмое или шестое и т. д.). Слова были пропущены с таким расчетом, чтобы учащиеся могли их подобрать для подстановки с учетом ограничивающей вариативность выбора информации как предшествующей пропущенному слову, так и расположенной после него в непосредственной близости или на некотором отдалении. Кроме того, они могли опираться на грамматические маркеры ближайшего окружения и свои энциклопедические знания по теме текста.

Учащимся предъявлялась инструкция, требующая прочитать текст, самостоятельно подобрать и вставить пропущенные слова, соответствующие содержанию (искомые слова представлены в скобках, испытуемым они не предъявлялись).

*Ярким примером смелой военной . . . . . (операции) является налет брянских партизан на железнодорожный . . . . . (мост) через реку Десну в марте 1943 года. Этот мост имел для противника чрезвычайно . . . . . (важное) значение. Поэтому гитлеровцы тщательно . . . . . (охраняли) его.*



*Операция началась в час . . . . . (ночи). Луны не было. Действия партизан оказались полной . . . . . (неожиданностью) для немцев. Группа разгромила . . . . . (фашистов) и захватила мост. Минеры заложили под рельсы . . . . . (взрывчатку), и партизаны организованно отошли.*

В качестве правильно выполненных подстановок рассматривались варианты, семантически и грамматически соответствовавшие содержанию текста.

Всего в эксперименте участвовали 169 школьников с тяжелыми нарушениями речи (логопедическое заключение – «общее недоразвитие речи»), обучающихся в 5–10 классах (Москва, Владимир). Данное исследование не противоречит этическим нормам и не угрожает безопасности личностей детей (не раскрывает конфиденциальную информацию).

Анализ вторичных текстов был проведен в двух аспектах: семантическом и грамматическом. В первом случае нас интересовало:

– на каких основаниях идет отбор лексики в составе синтаксических конструкций; влияет ли объем предшествующего текста на адекватность отбора лексики;

– насколько учитывается раскрывающаяся в тексте общая содержательно-фактуальная информация и есть ли

соотношение между уровнем ее понимания и успешностью заполнения лакун;

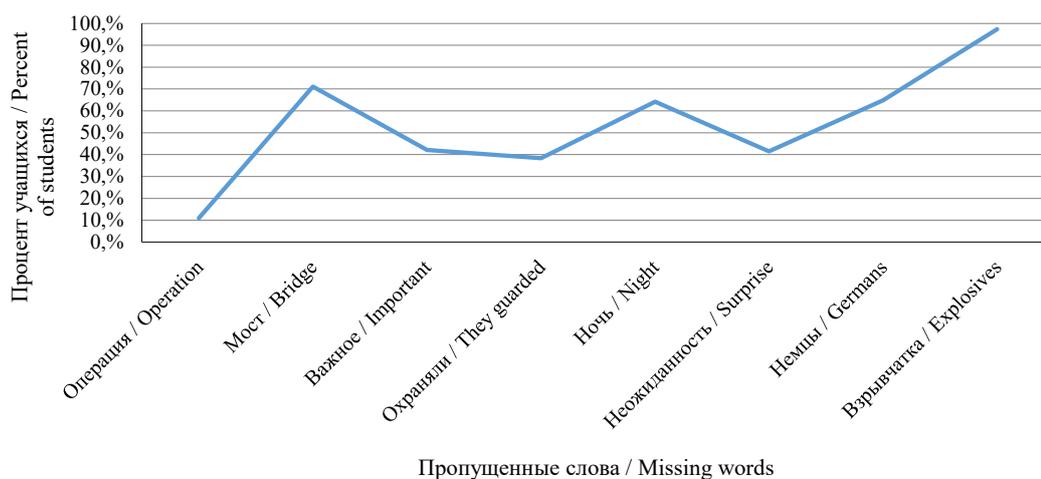
– можно ли говорить о сохранении патологических механизмов линейного развертывания текста в подростковом возрасте.

В рамках второго аспекта решались следующие проблемы: насколько грамматическая форма слова определяется грамматическими требованиями контактного левого контекста (впереди стоящим словом); насколько грамматическая форма соответствует требованиям контекста в целом.

### Результаты исследования

Количественный анализ субститутов, использованных в данном клоуз-тесте, позволяет проверить гипотезу о влиянии места пропущенного слова в тексте. Очевидным было предположение, что содержание текста является опорой для построения его проекции. Следовательно, чем дальше находится пропущенное слово в тексте, тем более успешно должен происходить поиск субститута.

Количественный анализ опроверг наше предположение (рис. 1). Продвижение по тексту не оказывает прямого влияния на качество выполнения задания. Положительные результаты мы наблюдаем при наличии ближайшего жесткого контекста, который накладывает ограничения на использование лексики.



Р и с. 1. Успешность выполнения клоуз-теста (лексический аспект)

F i g. 1. Success of the close gap test (lexical aspect)

В результате анализа семантических стратегий заполнения лагун в клоуз-тесте нами были выявлены три группы стратегий: установление семантических связей на уровне лексического компонента, на уровне ассоциаций, отсутствие стратегии.

Каждая группа стратегий неоднородна.

Среди первой группы стратегий выявлен ряд разновидностей.

СК (связь контекстная) – данная стратегия выстраивается на основе анализа семантики текста в целом, демонстрирует успешность перехода с уровня глубинной грамматики на поверхностный уровень, выявляет возможности успешного линейного развертывания текста.

ЛК (лексические замены в контексте) – демонстрирует потенциальные возможности реализации механизма линейного развертывания. В целом ученик ориентируется на семантику текста, однако проблемы с актуализацией лексики не позволяют ему достаточно точно подобрать субститут.

СЦик (связь циклическая) – стратегия основывается на более широких возможностях учета окружающего контекста; ребенок пытается объединить слова, непосредственно примыкающие к пропущенному слову.

СЦеп (связь цепная) – стратегия специфического развертывания текста, основывающаяся на анализе семантики контекста в целом; ребенок ориентируется непосредственно на предыдущее слово. В рамках данной стратегии весьма сильны тенденции использования стереотипных высказываний.

Количественный анализ всего массива работ в первой группе стратегий выявил преобладание использования контекстной связи при выборе субституты. Второй по частоте использования является стратегия СЦеп, что свидетельствует о значимости синтагматических связей в структуре вербального прогнозирования текста. Анализ установил отсутствие прямой зависимости адекватности подбора субститута от места пропущенного слова в тексте, что позволяет проследить тенденцию: на выбор подстановочного слова в большей мере влияет его непосредственное

окружение, т. е. ближайший контекст, а не содержание текста в целом.

Вторая группа стратегий также имеет разновидности.

АК (ассоциации контекстные) возникают у ребенка по отношению к той информации, которая представлена в тексте. Актуализируются его энциклопедические знания на данную тему, при этом ассоциации не всегда соответствуют содержанию текста.

АРепр (ассоциации репродуктивного характера) представляют собой воспроизведение слов, имеющих в предыдущем либо последующем текстах.

АИзб (ассоциации, обуславливающие избыточность семантики) – ребенок, реализующий данную стратегию, не использует имеющиеся в тексте лексемы, он подбирает синонимы или родственные слова, тем самым усиливая роль и значение субъективно выделенного слова в теле текста.

При выборе субститута данный вид стратегий использовался достаточно часто. При этом активизация ассоциаций во многом зависела от ближайшего контекста и наличия энциклопедических знаний о предмете повествования. Количественный анализ свидетельствует, что в начале текста наиболее употребительными оказывались стратегии контекстных и избыточных ассоциаций, т. е. в первую очередь ученики ориентировались на лексическую составляющую текста, достраивая его в соответствии со своими субъективно значимыми представлениями. Во второй половине текста лексика начинает играть доминирующую роль. Увеличивается количество репродуктивных ассоциаций.

Таким образом, выявляется вторая тенденция – выделение субъективно значимой лексики в качестве опорных единиц, которые либо вызывают к жизни посторонние ассоциации, либо детерминируют воспроизведение данной лексики в различных вариантах.

Третья группа стратегий обозначена нами как НЕТ и представляет собой отказ от выполнения задания. Подобных случаев отмечается относительно немного, но они встречаются на протяжении всего текста, что является еще одним подтверждением



того, что ученики с ОНР ориентируются на ближайший контекст, а не на информацию текста в целом. Кроме семантических требований в области лексики при подстановке слов в клоуз-тексте учащимся было необходимо учитывать грамматические требования и ограничения.

Анализ субститутов с точки зрения их адекватности грамматическим требованиям позволил выявить следующую типологию проявлений аграмматизма:

ГЧР – использование неадекватной части речи.

ГСл – недостатки оформления грамматической связи в рамках словосочетания.

ГПр – грамматическая форма не соответствует грамматическому оформлению предложения, что, с нашей точки зрения, обусловлено приоритетным использованием ребенком цепных связей.

Статистический анализ выявил, что аграмматичных подстановок было выполнено относительно немного (максимальный показатель – 18,3 % работ).

В ходе выполнения данного задания учащиеся продемонстрировали наличие нескольких стратегий развертывания текста в условиях «зашумления»: осуществление семантического анализа контекста, выстраивание взаимосвязей на основе словосочетания и денотатных ассоциаций. При этом наиболее устойчивой проблемой оказался не аграмматизм, поскольку у учеников формируются фразовые стереотипы, а адекватное словоупотребление, требующее интуитивного владения сочетаемостью слов в соответствии с традициями русского языка. Стереотипия (лексическая и грамматическая) ограничивает речевое развитие учащихся и является основой формирования ложных аналогий.

С целью определения сочетаний выделенных ранее стратегий был произведен корреляционный анализ, который позволил уточнить механизмы их реализации (табл. 1).

Стратегия (СК) имеет устойчивые отрицательные корреляции (с достоверностью не менее 95 %) с остальными стратегиями, поскольку предполагает нормативное функционирование процесса линейного развертывания текста.

Все виды ассоциативных стратегий имеют устойчивые корреляционные связи с ГЧР, соответственно, подбор неадекватной морфологической категории обусловлен реализацией ассоциативных стратегий любого вида, имеющих более сильное воздействие на сознание ребенка, чем информация и языковой материал, содержащийся в тексте. Однако, если АРепр и АИЗб детерминированы лексическим компонентом и взаимосвязаны, то АК стоит несколько особняком от них и имеет устойчивую корреляцию со СЦеп, которая предполагает установление последовательных связей между парами слов, находящихся в контактных конструкциях. Данная стратегия не позволяет ребенку понять содержание текста в полном объеме, но достаточна для построения прогноза об общем содержании текста.

Аграмматизм также имеет различную природу. Выше уже упоминалось о характере корреляций ГЧР, обусловленных прежде всего срабатыванием ассоциативных стратегий. ГСл имеет несколько иную структуру корреляций: обнаруживается устойчивая взаимосвязь с двумя стратегиями установления семантических связей и с ассоциативной стратегией АИЗб.

Сильная корреляционная связь ГСл с ЛК позволяет предположить, что у детей при отборе лексики отмечается диссоциация между лексическим и грамматическим компонентами. При этом лексический компонент оказывается более значимым при актуализации субститута. Однако недостаточность семантических связей в структуре индивидуального лексикона (что обуславливает отбор неточной по семантике лексики) препятствует учету грамматических маркеров, накладывающих грамматические обязательства на актуализированное слово.

Менее очевидна взаимосвязь ГСл и СЦеп. С нашей точки зрения, ГСл является проявлением несформированности грамматического строя языка и сочетается со СЦеп как непродуктивной стратегией, отражающей низкий уровень сформированности в целом речезыковой компетентности подростка.



Таблица 1. Результаты корреляционного анализа стратегий выполнения клоуз-теста (n = 169)  
Table 1. Results of correlation analysis of close gap test strategies (n = 169)

Группа и вид стратегий / Groups and types of strategies	Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies				Стратегии установления ассоциативных связей / Semantic relationship strategies				Вид аграмматизма / Types of agrammatism			
	СК	ЛК	СЦик	СЦеп	СК	ЛК	СЦик	СЦеп	ГЧР	ГСл	ГПр	
Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies	1,00	-0,27	-0,19	-0,60	-0,39	-0,42	-0,34	-0,30	-0,29	-0,24	-0,16	
ЛК		1,00	0,06	0,07	-0,10	-0,06	0,06	-0,06	0,05	0,21	0,03	
СЦик			1,00	-0,02	0,02	0,15	0,04	0,07	0,05	-0,11	-0,10	
СЦеп				1,00	0,17	0,18	-0,01	-0,18	0,12	0,16	0,24	
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies					1,00	0,03	0,04	-0,01	0,22	0,13	0,11	
АК						1,00	0,22	0,00	0,37	-0,01	0,08	
АРепр							1,00	-0,02	0,19	0,15	0,02	
АИЗб								1,00	0,02	0,02	-0,04	
Нет / No									1,00	0,12	0,03	
ГЧР										1,00	0,10	
ГСл											1,00	
ГПр												1,00

Критические значения / Critical values:

**0,16** – корреляции на уровне значимости  $p < 0,05$  / correlations at the significance level  $p < 0,05$ .

**0,21** – корреляции на уровне значимости  $p < 0,01$  / correlations at the significance level  $p < 0,01$ .

**0,27** – корреляции на уровне значимости  $p < 0,001$  / correlations at the significance level  $p < 0,001$ .

*Примечание / Note.* Здесь и далее в таблицах / Hereinafter in tables.

СК – связь контекстная / contextual communication, ЛК – лексические замены в контексте / lexical replacements, СЦик – связь циклическая / cyclic connection, СЦеп – связь цепная / chain connection, АК – ассоциации контекстные / contextual associations, АРепр – ассоциации репродуктивного характера / associations of a reproductive nature, АИЗб – ассоциации, обуславливающие избыточность семантики / associations that make semantics redundant, ГЧР – использование неадекватной части речи / use of inappropriate parts of speech, ГСл – недостатки оформления грамматической связи в рамках словосочетания / the shortcomings of the grammatical connection in the framework of the phrase, ГПр – грамматическая форма не соответствует грамматическому оформлению предложения / the grammatical form does not correspond to the grammatical formulation of the sentence.



Третий вид аграмматизма ГПр также имеет устойчивую положительную корреляционную связь со СЦеп. В этом случае можно предположить, что ведущей недостаточностью выступает именно стратегия установления семантических связей, поскольку вероятностное прогнозирование на уровне словосочетания не может обеспечить учет более широкого круга семантических и синтаксических связей в предложении.

По итогам корреляционного анализа можно сделать вывод о разнообразии взаимодействий стратегий в структуре процесса контаминации у подростков с ОНР.

Рассмотрим динамику формирования механизма линейного развертывания по двум переменным в зависимости от класса обучения и степени сформированности уровня текстовой компетенции. Для статистической обработки данных использовалась номинальная шкала, в основу которой легло наличие или отсутствие данного проявления в каждом конкретном случае. Было выделено четыре группы стратегий в соответствии с результатами качественного анализа: «стратегии установления семантических связей», «стратегии установления ассоциативных связей», «виды аграмматизма», «нет (отказ)». Результаты каждого ученика суммировались сначала по отдельным подвидам внутри стратегий, а затем подсчитывался общий балл по каждой группе.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA свидетельствуют, что фактор года обучения значимо влияет на большинство показателей (табл. 2).

Статистический попарный анализ по U-критерию Манна – Уитни позволил выявить значимые различия в зависимости от года обучения по отдельным показателям на уровне значимости  $p < 0,05$ . Оказалось, что наиболее радикальные изменения в количественном отношении происходят на границе 5–6 и 9–10-х классов.

При переходе от 5 к 6 классу в работах учеников значимо увеличивается количество адекватных подстановок прежде всего за счет уменьшения АИЗб, т. е. использования слов, являющихся родственными или синонимами уже имеющихся в тексте

словам. Также уменьшается общее количество проявлений аграмматизма за счет ГСл, что свидетельствует о совершенствовании грамматического строя языка у детей.

На последующих двух годах обучения (7–8-е классы) изменения касаются только количества отказов – их постепенно становится меньше, что свидетельствует в пользу положительной динамики становления процессов линейного развертывания: поставленная перед подростками в ходе выполнения клоуз-теста задача уже не кажется им неразрешимой. Они подбирают субституты, хотя и не всегда адекватные содержанию текста, соответственно, механизм вербального прогнозирования функционирует достаточно активно.

В 9 классе, по сравнению с 8-м, меняется соотношение стратегий установления связей между словами: уменьшается количество субституты, использованных на основе СЦеп, и увеличивается СЦик. Это свидетельствует о формировании умения устанавливать семантические связи в образованиях больших, чем непосредственно граничащая пара слов.

В 10-м классе отмечается положительная динамика за счет затормаживания нежелательных ассоциаций и уменьшения количества проявлений аграмматизма в целом. Среди ассоциаций уменьшается количество АК (контекстных) и АИЗб.

Таким образом, положительная динамика в основном определяется за счет затормаживания ассоциаций, что детерминируется, в том числе возможностями установления семантических связей между словами в предложении, а также за счет уменьшения проявлений аграмматизма. При этом по мере обучения среднее количество правильно подобранных субституты увеличивается, хотя и не достигает абсолютных величин (рис. 2).

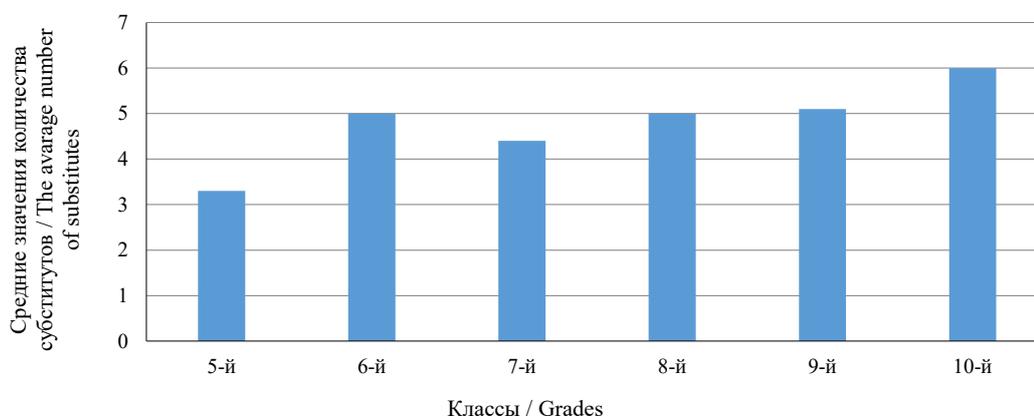
Рассмотрим, существует ли предпочтение тех или иных стратегий учащимися в соответствии с уровнем сформированности текстовой компетенции. Ранее при анализе вторичных текстов у этих учащихся нами было выделено 4 уровня понимания фактуально-содержательной информации текста: выше среднего, средний, ниже среднего и низкий [14].



Т а б л и ц а 2. Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (результаты выполнения клауэз-теста; фактор – год обучения)  
 T a b l e 2. One-way ANOVA analysis of variance (results of a close gap test; factor: year of study)

Группа стратегий / Strategy groups	Вид стратегий / Types of strategies		SS	df	MS	SS		df	MS	F	Уровень значимости / Significance level		Примечание / Note
	Effect	Error				Error	Error				p		
Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies	СК		107,419	5	21,4839	550,0080	160	3,43755	6,24976		<b>0,00002530</b>	***	
	ЛК		1,04101	5	0,20820	76,4530	160	0,47783	0,43572		0,82312819		
	СЦик		0,91332	5	0,18266	15,9120	160	0,09945	1,83674		0,10855387		
	СЦеп		<b>20,91760</b>	<b>5</b>	<b>4,18352</b>	<b>220,5580</b>	<b>160</b>	<b>1,37849</b>	<b>3,03486</b>		<b>0,01205809</b>	*	
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies	АК		2,00358	5	0,40072	72,1410	160	0,45088	0,88874		0,49012190		
	АРепр		1,41221	5	0,28244	34,7806	160	0,21738	1,29931		0,26682161		
	АИзб		<b>3,49753</b>	<b>5</b>	<b>0,69951</b>	<b>36,3398</b>	<b>160</b>	<b>0,22712</b>	<b>3,07984</b>		<b>0,01107374</b>	*	
<b>Всего</b>			<b>12,74970</b>	<b>5</b>	<b>2,54995</b>	<b>157,7800</b>	<b>160</b>	<b>0,98613</b>	<b>2,58582</b>		<b>0,02799645</b>	*	
<b>Отказ / Refusal</b>			<b>16,49070</b>	<b>5</b>	<b>3,29815</b>	<b>154,3100</b>	<b>160</b>	<b>0,96444</b>	<b>3,41975</b>		<b>0,00580020</b>	**	
	ГЧР		<b>2,90365</b>	<b>5</b>	<b>0,58073</b>	<b>37,5361</b>	<b>160</b>	<b>0,23460</b>	<b>2,47540</b>		<b>0,03434792</b>	*	
<b>Аграмматизм / Agrammatism</b>			<b>7,14802</b>	<b>5</b>	<b>1,42960</b>	<b>88,4002</b>	<b>160</b>	<b>0,55250</b>	<b>2,58751</b>		<b>0,02790840</b>	*	
	ГПр		<b>2,76412</b>	<b>5</b>	<b>0,55282</b>	<b>36,6094</b>	<b>160</b>	<b>0,22881</b>	<b>2,41610</b>		<b>0,03831406</b>	*	
<b>Всего</b>			<b>30,24540</b>	<b>5</b>	<b>6,04907</b>	<b>166,9900</b>	<b>160</b>	<b>1,04368</b>	<b>5,79588</b>		<b>0,00006021</b>	***	

Примечание / Note. \* – различия на уровне значимости  $p < 0,05$  / differences at the significance level  $p < 0,05$ , \*\* – различия на уровне значимости  $p < 0,01$  / differences at the significance level of  $p < 0,01$ , \*\*\* – различия на уровне значимости  $p < 0,001$  / differences at the significance level of  $p < 0,001$ . SS – сумма квадратов отклонения значений параметра от среднего (от англ. Sum of Squares), df – степени свободы / degrees of freedom, MS – «средний квадрат» (от англ. Mean Square) / «mean square», F – F-критерий, критерий Фишера / F-criterion, Fisher criterion.



Р и с. 2. Динамика использования стратегий установления семантических связей

F i g. 2. Dynamics of using strategies for establishing semantic relations (contextual relations)

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ ANOVA выявил что показатели «Стратегии установления семантических связей», «Стратегии установления ассоциативных связей», «Аграмматизм» значимо различаются по фактору «Уровень сформированности текстовой компетенции» (табл. 3).

Таким образом, результаты выполнения клоуз-тестов могут служить диагностическими показателями при оценке понимания текста.

### Обсуждение и заключение

Результаты экспериментального исследования выявили специфическую динамику формирования стратегий заполнения лакун в клоуз-тексте подростками с ОНР. Становление механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования у данной категории школьников осуществляется эволюционным путем, а не скачкообразно, в отличие от их нормотипично развивающихся сверстников. В процессе коррекционного обучения у учащихся с ОНР от класса к классу постепенно совершенствуются способности выявлять смысловые и грамматические взаимосвязи между левым и правым контекстами. Причем, если в начале обучения в основной школе преимущественно устанавливались связи в контактных конструкциях, к концу обучения школьники были способны устанавливать связи

и в дистантных позициях. Таким образом, совершенствующиеся механизмы линейного развертывания и вербального прогнозирования обеспечивают затормаживание ассоциаций различных видов, что, в свою очередь, позволяет подросткам извлекать из первичного текста больший объем содержательно-фактуальной информации.

Анализ работ продемонстрировал, что в процессе продвижения по тексту наблюдается повышение качества выполнения задания. При выборе субститутов в начале текста учащиеся демонстрируют значительные затруднения в актуализации адекватных субститутов. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, у данного контингента обучающихся недостаточно сформированы механизмы упреждающего и завершающего контроля, обеспечивающие возможности мониторинга соответствия подстановок общему содержанию текста и самокоррекцию. Во-вторых, у учащихся отмечаются достаточно сильно выраженные стратегии актуализации лексики на основе фразовой стереотипии, что также препятствует выбору адекватных субститутов. Продолжая работать с текстом, подростки с ОНР начинают использовать предшествующую информацию текста для построения адекватных гипотез о дальнейшем его содержании. Таким образом, чем больший объем информации получают обучающиеся, тем точнее отбираются субституты.



Т а б л и ц а 3. Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (результаты выполнения клауэз-теста; фактор – уровень сформированности текстовой компетенции)

Группа стратегий / Strategy groups	Вид стратегий / Types of strategies	SS		df		MS		SS		df		MS		F	Уровень значимости / Significance level		Примечание / Notes
		Effect	Error	Effect	Error	Effect	Error	Error	Error	Error	Error	p					
Стратегии установления семантических связей / Semantic Relationship strategies	СК	90,55753	30,185840	3	3	30,185840	505,23580	146	3,460519	8,722923	0,00002322	***					
	ЛК	3,083934	1,027978	3	3	1,027978	70,08385	145	0,483337	2,126836	0,09938366						
	СЦик	0,544304	0,181435	3	3	0,181435	15,29570	146	0,104765	1,731825	0,16304016						
	СЦел	11,124900	3,708299	3	3	3,708299	220,31510	146	1,509008	2,457442	0,06530264						
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies	АК	7,042977	2,347659	3	3	2,347659	63,65036	146	0,435961	5,385017	0,00152337	**					
	АРепр	1,315311	0,438437	3	3	0,438437	29,27802	146	0,200534	2,186344	0,09214813						
	АИзб	1,929352	0,643117	3	3	0,643117	35,94398	146	0,246192	2,612263	0,05359514						
	Всего	26,219810	8,739936	3	3	8,739936	141,62020	146	0,970001	9,010231	0,00001633	***					
Отказ / Refusal		1,843966	3	3	0,614655	160,39600	146	1,098603	0,559488	0,64259927							
Аграмматизм / Agrammatism	ГЧР	2,156120	0,718707	3	3	0,718707	30,61721	146	0,209707	3,427196	0,01882764	*					
	ГСл	21,859080	7,286361	3	3	7,286361	70,83425	146	0,485166	15,018280	0,00000001	***					
	ГПр	0,907722	0,302574	3	3	0,302574	34,96561	146	0,23949	1,263407	0,28921008						
	Всего	40,197020	13,399010	3	3	13,399010	143,86300	146	0,985363	13,598040	0,00000007	***					

Примечание / Note. \* – различия между кластерами на уровне значимости  $p < 0,05$  / differences between clusters at the significance level of  $p < 0,05$ , \*\* – различия между кластерами на уровне значимости  $p < 0,01$  / differences between clusters at the significance level of  $p < 0,01$ , \*\*\* – различия между кластерами на уровне значимости  $p < 0,001$  / differences between clusters at significance level  $p < 0,001$ .



Тем не менее фразовая стереотипия играет определенную положительную роль в развитии речи подростков с ОНР, в частности ее грамматической стороны. Формирование фразовых стереотипов приводит к росту числа грамматически верных субститутов, более того, отмечается изменение характера проявления аграмматизма. Выявляется прямая корреляция между уровнем сформированности текстовой компетенции и успешностью выбора субститутов. Чем выше уровень, тем меньше проявлений аграмматизма при выборе субститутов. В частности, подростки более успешно справляются с выбором нужной части речи, делают меньше ошибок на уровне словосочетания. С другой стороны, фразовая стереотипия играет отрицательную роль, поскольку вплоть до 10 класса отмечаются проявления аграмматизма на уровне предложения, что детерминировано представлениями учащихся о словосочетании как единице синтаксической связи.

Анализ результатов выполнения клауз-тестов выявил, что основным недостатком, препятствующим полноценной реализации механизмов линейного раз-

вертывания и вероятностного прогнозирования, являются проблемы установления семантических связей в тексте с учетом ближайшего контекстного окружения и совокупной фактуальной информации, что отрицательно влияет на формирование текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи.

Обсуждение проблематики и материалов представленного исследования в широком профессиональном сообществе подтверждает значимость и прогнозируемую эффективность внедрения полученных результатов в образовательный процесс и определяет в качестве перспективы изучение процесса формирования текстовой компетенции и ее компонентов у школьников с нормативным и нарушенным речезыковым развитием.

Материалы статьи будут полезны специалистам в области онтолингвистики, дизонтолингвистики, дефектологам, учителям-логопедам, учителям русского языка и литературы основной школы, работающим в системе инклюзивного образования. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ и методик развития речи обучающихся с общим недоразвитием речи.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Фейгенберг, И. М. Память и вероятностное прогнозирование / И. М. Фейгенберг // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 37–46. – Текст : непосредственный.
2. Holler, J. Turn-taking in Human Communicative Interaction / J. Holler, K. H. Kendrick, M. Casillas. – DOI 10.3389/fpsyg.2015.01919 // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01919/full> (дата обращения: 20.11.2020).
3. Богданова, Е. С. Прием выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста / Е. С. Богданова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2017. – Т. 12, № 6. – С. 134–140. – URL: <http://uchzap.com/wp-content/uploads/251120011143-Bogdanova.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
4. Демьянков, В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58–67. – URL: [http://www.infolex.ru/Vja6\\_83.html](http://www.infolex.ru/Vja6_83.html) (дата обращения: 12.05.2019).
5. *Theories of Reading Development* / ed. by K. Cain, D. L. Compton, R. K. Parrila. – DOI 10.1075/swll.15. – Amsterdam John Benjamins Publishing Company series: Studies in written language and literacy, 2017. – 534 p. – URL: <https://benjamins.com/catalog/swll.15> (дата обращения: 12.05.2019).
6. Будаева, Л. Н. Тексты с пропусками как метод проверки понимания звучащей речи / Л. Н. Будаева, А. В. Григорьева, Л. В. Шмакова // Филологический аспект. – 2019. – № 3 (47). – С. 75–78. – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/teksty-s-propuskami-kak-metod-proverki-ponimaniya-zvuchashhej-rechi.html> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

7. Бруева, Е. Ф. Некоторые психологические аспекты восприятия текста. Антиципация и ее роль в скорочтении / Е. Ф. Бруева // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 2 (95). – С. 8–10. – URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2\(95\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2(95)-main.pdf) (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

8. Нигматуллина, М. М. Подходы к изучению понятия антиципация и прогнозирование / М. М. Нигматуллина. – DOI [10.24411/2500-1000-2020-11367](https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11367) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 11-1 (50). – С. 174–177. – URL: <http://intjournal.ru/wp-content/uploads/2020/12/Mezhdunarodnyj-ZHurnal-11-1.pdf> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.

9. Ткачева, Е. А. Этап антиципации в работе с учебным текстом на уроках иностранного языка в старших классах / Е. А. Ткачева, В. В. Дольнева // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Сер. 4: Филологические науки. Медиакommunikации. – 2018. – № 1 (13). – С. 76–80. – Текст : непосредственный.

10. Bishop, D. V. M. Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children / D. V. M. Bishop. – DOI [10.4324/9780203381472](https://doi.org/10.4324/9780203381472). – 1<sup>st</sup> ed. – London, 2013. – 368 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203381472/uncommon-understanding-classic-edition-dorothy-bishop> (дата обращения: 20.11.2020).

11. Bishop, D. V. M. Specific Language Impairment as a Language Learning Disability / D. V. M. Bishop. – DOI [10.1177/0265659009105889](https://doi.org/10.1177/0265659009105889) // Child Language Teaching and Therapy. – 2009. – Vol. 25, no. 2. – Pp. 163–165. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659009105889> (дата обращения: 20.11.2020).

12. Spanoudis, G. Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? / G. Spanoudis, T. Papadopoulou, S. Spyrou. – DOI [10.1177/0022219418775111](https://doi.org/10.1177/0022219418775111) // Journal of Learning Disabilities. – 2019. – Vol. 52, issue 1. – Pp. 3–14. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219418775111> (дата обращения: 20.11.2020).

13. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83. – URL: [https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36\\_qKBuvA6/view](https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36_qKBuvA6/view) (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

14. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи (аспект понимания фактуальной информации текста): этапы и закономерности / О. Е. Грибова // Специальное образование. – 2016. – № 2 (44). – С. 15–25. – URL: <http://clar.uspu.ru/bitstream/uspu/2952/1/speo-2016-02-02.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

15. Norbury, C. F. Inferential Processing and Story Recall in Children with Communication Problems: A Comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism / C. F. Norbury, D. V. M. Bishop. – DOI [10.1080/13682820210136269](https://doi.org/10.1080/13682820210136269) // International Journal of Language and Communication Disorders. – 2002. – Vol. 37, issue 3. – Pp. 227–251. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/13682820210136269> (дата обращения: 20.11.2020).

16. Montgomery, J. W. Syntactic Versus Memory Accounts of the Sentence Comprehension Deficits of Specific Language Impairment: Looking Back, Looking Ahead / J. W. Montgomery, R. B. Gillam, J. L. Evans. – DOI [10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0325](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325) // Journal of Speech, Language and Hearing Research. – 2016. – Vol. 59, issue 6. – Pp. 1491–1504. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5399765> (дата обращения: 20.11.2020).

17. Lauterbach, A. A. The Roles of Cognitive and Language Abilities in Predicting Decoding and Reading Comprehension: Comparisons of Dyslexia and Specific Language Impairment / A. A. Lauterbach, Y. Park, L. J. Lombardino. – DOI [10.1007/s11881-016-0139-x](https://doi.org/10.1007/s11881-016-0139-x) // Annals of Dyslexia. – 2017. – Vol. 67, issue 3. – Pp. 201–218. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11881-016-0139-x> (дата обращения: 20.11.2020).

18. Poch, A. L. Promoting Content Knowledge of Secondary Students with Learning Disabilities through Comprehension Strategies / A. L. Poch, E. S. Lembke. – DOI [10.1177/1053451218765238](https://doi.org/10.1177/1053451218765238) // Intervention in School and Clinic. – 2018. – Vol. 54, issue 2. – Pp. 75–82. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1053451218765238> (дата обращения: 20.11.2020).

19. The Impact of Vocabulary, Grammar and Decoding on Reading Comprehension among Children with SLI: A Longitudinal Study / C. J. Colomaa, Z. De Barbierid, C. Quezadaa [et al.]. – DOI [10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002](https://doi.org/10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002). – Текст : электронный // Journal of Communication Disorders. – 2020. – Vol. 86. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0021992420300708?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2020).

20. Oliveira, C. M. The Relationship between Developmental Language Disorder and Dyslexia in European Portuguese School-Aged Children / C. M. Oliveira, A. P. Vale, J. M. Thomson. – DOI [10.1080/13803395.2020.1870101](https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101) //



Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. – 2021. – Vol. 43, issue 1. – Pp. 46–65. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803395.2020.1870101> (дата обращения: 20.11.2020).

21. Snowling, M. J. Language Difficulties Are a Shared Risk Factor for Both Reading Disorder and Mathematics Disorder / M. J. Snowling, K. Moll, Ch. Hulme. – DOI 10.1016/j.jecp.2020.105009. – Текст : электронный // Journal of Experimental Child Psychology. – 2021. – Vol. 202. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030463X?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2020).

22. Мякшева, О. В. Уровни понимания текста (на примере восстановленных текстов) / О. В. Мякшева // Мир русского слова. – 2016. – № 2. – С. 37–42. – URL: <http://mirs.ropryal.ru/full-text/2016-2.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

23. Is the Cloze Test a Reliable and Valid Measure for Reading Comprehension? / M. Muijselaar, E. G. Steenbeek-Planting, E. de Bree, P. F. De Jong // Pedagogische Studien. – 2017. – Vol. 94, issue 5. – Pp. 418–435. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/324313797\\_Is\\_the\\_cloze\\_test\\_a\\_reliable\\_and\\_valid\\_measure\\_for\\_reading\\_comprehension](https://www.researchgate.net/publication/324313797_Is_the_cloze_test_a_reliable_and_valid_measure_for_reading_comprehension) (дата обращения: 20.11.2020).

24. Kleijn, S. Cloze Testing for Comprehension Assessment: The HyTeC-cloze / S. Kleijn, H. Pander Maat, T. Sanders. – DOI 10.1177/0265532219840382 // Sage Journal. – 2019. – Vol. 36, issue 4. – Pp. 553–572. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532219840382> (дата обращения: 20.11.2020).

25. Pyria Baghaei, Hamdollah Ravand. Method Bias in Cloze Tests as Reading Comprehension Measures / Pyria Baghaei, Hamdollah Ravand. – DOI 10.1177/2158244019832706. – Текст : электронный // Sage Journals. – 2019. – Vol. 9, issue 1. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244019832706> (дата обращения: 20.11.2020).

Поступила 15.12.2020; одобрена после рецензирования 02.02.2021; принята к публикации 16.02.2021.

#### Об авторах:

**Грибова Ольга Евгеньевна**, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>, [gribova@ikp.email](mailto:gribova@ikp.email)

**Алмазова Анна Алексеевна**, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119571, Российская Федерация, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 88), доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, **Scopus ID:** 57201726878, [aa.almazova@mpgu.ru](mailto:aa.almazova@mpgu.ru)

#### Заявленный вклад авторов:

О. Е. Грибова – разработка методики и анализ результатов исследования; подготовка первоначального варианта текста статьи.

А. А. Алмазова – проведение критического анализа материалов; подготовка окончательной редакции текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### REFERENCES

1. Feigenberg I.M. [Memory and Probabilistic Forecasting]. *Voprosy psikhologii* = Psychological Issues. 1973; (1):37-46. (In Russ.)

2. Holler J., Kobin H.K., Casillas M. Turn-Taking in Human Communicative Interaction. *Frontiers Psychology*. 2015; 6. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01919>

3. Bogdanova E.S. Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya* = Scholarly Notes of Transbaikal State University. Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017; 12(6):134-140. Available at: <http://uchzap.com/wp-content/uploads/251120011143-Bogdanova.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

4. Demyankov V.Z. [Understanding as Interpreting Activity]. *Voprosy yazykoznaviya* = Issues of Linguistics. 1983; (6):58-67. Available at: [http://www.infoplex.ru/Vja6\\_83.html](http://www.infoplex.ru/Vja6_83.html) (accessed 12.05.2019). (In Russ.)

5. Cain K., Compton D.L., Parrila R.K. Theories of Reading Development: Amsterdam John Benjamins Publishing Company Series: Studies in Written Language and Literacy; 2017. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.15>
6. Budaeva L.N., Grigorieva A.V., Shmakova L.V. Texts with Omissions as a Method of Testing the Understanding of Spoken Speech. *Philologicheskii aspekt* = Philological Aspect. 2019; (3):75-78. Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/teksty-s-propuskami-kak-metod-proverki-ponimaniya-zvuchashhej-rechi.html> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Brueva E.F. Some Psychological Aspects of Text Perception. Anticipation and Its Role in Speed Reading. *Globalnyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2019; (2):8-10. Available at: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2\(95\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2(95)-main.pdf) (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Nigmatullina M.M. Approaches to Studying the Concept of Anticipation and Forecasting. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; (11-1):174-177. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11367>
9. Tkacheva E.A., Dolneva V.V. [The Stage of Anticipation in Working with Educational Text in Foreign Language Lessons in High School]. *Vestnik Luganskogo natsionalnogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko. Seriya 4. Filologicheskiye nauki. Mediakommunikatsii* = Lugansk National University Bulletin. 2018; (1):76-80. (In Russ.)
10. Bishop D.V.M. Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children. 1<sup>st</sup> ed. London; 2013. 368 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203381472>
11. Bishop D.V.M. Specific Language Impairment as a Language Learning Disability. *Child Language Teaching and Therapy*. 2009; 25(2):163-165. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659009105889>
12. Spanoudis G., Papadopoulos T., Spyrou S. Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? *Journal of Learning Disabilities*. 2019; 52(1):3-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219418775111>
13. Almazova A.A. Opportunities for Implementing Anthropocentric Approach to the Language Mastering in Modern Speech Therapy. *Nauka i shkola* = Science and Schools. 2019; (1):78-83. Available at: [https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36\\_qKBuvA6/view](https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36_qKBuvA6/view) (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Gribova O.E. Formation of Text Comprehension Competence in Students with General Speech Underdevelopment (Understanding Factual Information): Stages and Peculiarities. *Spetsialnoye obrazovaniye* = Special Education. 2016; (2):15-25. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2952/1/speo-2016-02-02.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Norbury C.F., Bishop D.V.M. Inferential Processing and Story Recall in Children with Communication Problems: A Comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2002; 37(3):227-251. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>
16. Montgomery J.W., Gillam R.B., Evans J.L. Syntactic Versus Memory Accounts of the Sentence Comprehension Deficits of Specific Language Impairment: Looking Back, Looking Ahead. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2016; 59(6):1491-1504. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0325](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325)
17. Lauterbach A.A., Park Y., Lombardino L.J. The Roles of Cognitive and Language Abilities in Predicting Decoding and Reading Comprehension: Comparisons of Dyslexia and Specific Language Impairment. *Annals of Dyslexia*. 2017; 67(3):201-218. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0139-x>
18. Poch A.L., Lembke E.S. Promoting Content Knowledge of Secondary Students with Learning Disabilities through Comprehension Strategies. *Intervention in School and Clinic*. 2018; 54(2):75-82. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451218765238>
19. Colomaa C.J., De Barbierid Z., Quezadaa C., Bravob C., Chafb G., Arayaa C. The Impact of Vocabulary, Grammar and Decoding on Reading Comprehension among Children with SLI: A Longitudinal Study. *Journal of Communication Disorders*. 2020; 86:106002. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002>
20. Oliveira C.M., Vale A.P., Thomson J.M. The Relationship between Developmental Language Disorder and Dyslexia in European Portuguese School-Aged Children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2021; 43(1):46-65. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101>



21. Snowling M.J., Moll K., Hulme Ch. Language Difficulties Are a Shared Risk Factor for Both Reading Disorder and Mathematics Disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2021; 202:105009. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105009>
22. Myaksheva O.V. The Levels of Text Comprehension (on the Base of “Restored” Texts). *The World of Russian Word*. 2016; (2):37-42. Available at: <http://mirs.ropryal.ru/full-text/2016-2.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Muijselaar M., Steenbeek-Planting E.G., de Bree E., De Jong P.F. Is the Cloze Test a Reliable and Valid Measure for Reading Comprehension? *Pedagogische Studien*. 2017; 94(5):418-435. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/324313797\\_Is\\_the\\_cloze\\_test\\_a\\_reliable\\_and\\_valid\\_measure\\_for\\_reading\\_comprehension](https://www.researchgate.net/publication/324313797_Is_the_cloze_test_a_reliable_and_valid_measure_for_reading_comprehension) (accessed 20.11.2020). (In Eng.)
24. Kleijn S., Pander Maat H., Sanders T. Cloze Testing for Comprehension Assessment: The HyTeC-cloze. *Sage Journal*. 2019; 36(4):553-572. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532219840382>
25. Baghaei P., Ravand H. Method Bias in Cloze Tests as Reading Comprehension Measures. *Sage Journals*. 2019; 9(1). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244019832706>

Submitted 15.12.2020; approved after reviewing 02.02.2021; accepted for publication 16.02.2021.

*About the authors:*

**Olga E. Gribova**, Chief Researcher, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education (8 bd. 1 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), Ph.D. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>, [gribova@ikp.email](mailto:gribova@ikp.email)

**Anna A. Almazova**, Director of the Institute of Childhood, Head of the Speech Therapy Chair, Moscow Pedagogical State University (88 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119571, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, Scopus ID: **57201726878**, [aa.almazova@mpgu.su](mailto:aa.almazova@mpgu.su)

*Contribution of the authors:*

O. E. Gribova – development of methodology and analysis of research findings; writing the draft.

A. A. Almazova – conducting critical analysis of materials; preparation of the final wording of the text.

*All authors have read and approved the final manuscript.*