

ЧТЕНИЕ И МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А. А. Алмазова, М. И. Саввиди

Аннотация. Цель статьи состоит в теоретическом анализе подходов к определению метаязыковой деятельности в отечественной и зарубежной науке. Обозначается, что метаязыковая деятельность связана с освоением технической и смысловой сторон чтения. Обозначается предметное поле исследований. Раскрывается содержание и предварительные данные констатирующего эксперимента. Предметом обсуждения являются отечественные и зарубежные исследования метаязыковой деятельности у детей с нарушениями письма, чтения, трудностями обучения, а также билингвизмом. Представлены данные участника констатирующего эксперимента. Область применения. В статье рассмотрены компоненты метаязыковой деятельности (фонологический, морфологический, синтаксический), способствующие ее формированию. Указанные компоненты играют значимую роль в чтении слов и понимании прочитанного. Данный факт поможет специалистам выстроить программу коррекционной и пропедевтической работы. В заключение делается вывод о том, что изучение метаязыковой деятельности представляет собой актуальное направление исследования, требующее дальнейшего изучения в ситуациях речевого онто- и дизонтогенеза.

Ключевые слова: чтение, метаязыковая деятельность, нарушение чтения, младшие школьники, трудности обучения.

Для цитирования: Алмазова А. А., Саввиди М. И. Чтение и метаязыковая деятельность // Наука и школа. 2022. № 3. С. 121–130. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-3-121-130.

READING AND METALINGUISTIC AWARENESS

A. A. Almazova, M. I. Savvidi

Abstract. The purpose of the article is to analyze approaches to the definition of metalinguistic awareness in foreign and domestic science. It is indicated that metalinguistic awareness is associated with the development of the technical and semantic aspects of

© Алмазова А. А., Саввиди М. И., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

reading. The subject area of research is indicated. The content and preliminary data of the summative assessment are disclosed. The subject of consideration is domestic and foreign studies of metalinguistic awareness in children with writing, reading, learning difficulties and bilingualism. The data of the participant of the summative assessment are presented. The article examines the components of metalinguistic awareness (phonological, morphological, and syntactic) that contribute to its formation. These components play a significant role in word reading and reading comprehension. This fact will help specialists to build a program of correction and propaedeutic work. In conclusion, study of metalinguistic awareness is an urgent line of research that requires further study of the situation of speech onto- and dysontogenesis.

Keywords: *reading, metalinguistic awareness, components of metalinguistic awareness, primary school students.*

Cite as: Almazova A. A., Savvidi M. I. Reading and metalinguistic awareness. *Nauka i shkola*. 2022, No. 3, pp. 121–130. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-3-121-130.

Умение читать традиционно рассматривается как основа академической успеваемости. Это необходимое умение практически для любой работы и ключ к обучению на протяжении всей жизни. В рамках ФГОС НОО и АООП НОО осуществляется формирование умений «овладения навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами», «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [1; 2].

Специфика формирования этого умения определяется сложной организацией процесса чтения и структуры данного вида речевой деятельности. Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, М. Н. Русецкая, Л. С. Цветкова и др. [3, с. 48; 4, с. 25; 5; 6, с. 223] указывают на то, что чтение является сложным психическим процессом, сочетающим в себе как технический компонент, так и смысловое восприятие письменного текста, его понимание, что обеспечивается взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней. Единство этих уровней обеспечивает быстроту, точность восприятия знаков, а также

понимание значения, которое несут эти знаки. Чтение является сложной деятельностью, задействующей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

А. Н. Корнев отмечает, что функциональную базу навыка чтения составляют когнитивные, языковые и метаязыковые предпосылки [5]. Tunmer W. E., Bowey J., руководствуясь взглядом на чтение как на набор независимых процессов и на развитие чтения как на приобретение нескольких составляющих навыков, указывают на особую роль металингвистических способностей в процессе чтения [7, с. 124].

А. А. Алмазова рассматривает уровень и специфику сформированности метаязыковой деятельности как значимый параметр оценки развития языковой личности обучающихся с нарушениями речи [8, с. 15].

Исходя из этих позиций, в проблематике нарушения чтения мы представляем актуальным и необходимым представить изучение метаязыковой деятельности.

В отечественной и зарубежной литературе используются и в определенном контексте выступают как равноправные

термины метаязыковая деятельность, метаязыковая способность и метаязыковая осведомленность.

В словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило метаязыковая (металингвистическая) функция языка понимается как назначение языка выступать одновременно как средство исследования и описания языка [9, с. 193].

И. Г. Овчинникова отмечает, что метаязыковая способность – это способность к осознанной деятельности над языком (как объектом деятельности), способность осознавать язык как предмет оценки и контролировать свою речевую деятельность [10].

В зарубежной литературе используется термин металингвистическая осведомленность. С. Pratt, R. Grieve отмечают, что металингвистическая осведомленность может быть определена на общем уровне как способность думать и размышлять о природе и функциях языка [11, с. 2].

W. E. Tunmer, M. L. Herriman рассмотрели три взгляда на возникновение металингвистической осведомленности:

1. Металингвистическая осведомленность развивается одновременно с освоением языка. Металингвистическая осведомленность является неотъемлемой частью процесса овладения языком и, следовательно, приобретает в раннем возрасте.

2. Металингвистическая осведомленность развивается в среднем детстве приблизительно от 4 до 8 лет. Считается, что металингвистическая осведомленность отражает новый тип лингвистического функционирования, на который сильно влияют процессы когнитивного контроля, начинающие проявляться в этот период.

3. Металингвистическая осведомленность развивается после того, как ребенок начинает формальное обучение и в значительной степени является результатом обучения чтению [11, с. 12].

Сторонники первой точки зрения в отечественной литературе (Т. А. Воробьева,

Г. Р. Доброва, С. Н. Цейтлин и др.) подчеркивают, что первые проявления метаязыковой деятельности характерны для детей уже в возрасте двух лет [12, с. 63]. Примерами могут служить словообразовательные инновации, самоисправления [13, с. 104]. Н. Б. Мечковская отмечает, что метаязыковая функция формируется позже остальных в онтогенезе. Факты метаязыковой рефлексии возможны в 3–4 года и обычны в 5–6 лет. Это проявляется в вопросах о словах (их значении, звучании, различиях), в исправлении собственной и чужой речи, в переименовании слов и форм, в языковых играх, в комментировании речи [14, с. 243].

В контексте второго подхода процессы метаязыкового анализа рассматриваются как высший уровень развития психической деятельности, связанного с осознанным отношением к речи. Отмечается, что от степени развития метаязыковых процессов зависит успешность овладения письменной и устной речью [15, с. 13].

Сторонник третьей точки зрения J. E. Gombert не рассматривает формирование метаязыковой деятельности как само собой разумеющееся, он указывает на то, что ее зарождение и дальнейшее развитие детерминированы целенаправленным обучением чтению, письму, грамматике, которые не всегда могут быть обеспечены социальной и культурной средой, то есть внешними факторами, которые и являются «запускающим» механизмом для метапроцессов [16, с. 114].

Данной точки зрения придерживается и А. М. Шахнарович [17, с. 201], который определяет метаязыковую способность как способность иметь суждение о языке, объяснять его особенности. Автором подчеркивается, что метаязыковая способность появляется значительно позже формирования языковой способности, обеспечивающей возможности порождать и понимать речевые произведения.

Теоретический анализ литературных источников позволил отметить различие подходов как отечественных, так и зарубежных специалистов на возраст возникновения метаязыковой деятельности и определения данной деятельности (способности, осведомленности) в целом.

В качестве рабочего мы формулируем следующее определение метаязыковой деятельности. Метаязыковая деятельность – это процесс взаимодействия человека с языком, который включает в себя приобретение знаний о языке, формирование умения оперировать ими и использовать их в целях восприятия, воспроизведения, создания и оценки высказываний в устной и письменной формах.

Особую актуальность для нашего исследования представляет изучение связи метаязыковой деятельности и чтения. Анализируя данную связь, исследователи выделяют компоненты метаязыковой деятельности, к которым относят фонологическую, морфологическую, синтаксическую и прагматическую осведомленность. Рассмотрим подробнее влияние сформированности каждого компонента на эффективность чтения.

На **фонологическом** уровне основное внимание уделяется тому, в какой степени ребенок может сегментировать произнесенное слово на составляющие его соответствующие единицы и синтезировать эти единицы в слова. Maria Silvia Carnio, Jessica Sales Vosgrau и Aparecido Jose Couto Soares изучали в сопоставительном плане связь фонологической осведомленности с пониманием прочитанного у младших школьников, имеющих нарушения письменной речи и нормативно развивающихся [18, с. 253]. Авторы отмечают, что ученики начальной школы без нарушений чтения и письма имеют лучшие показатели в отношении фонологической осведомленности и понимания прочитанного предложения и текста, чем ученики с

признаками нарушений чтения и письма. Корреляции между фонологической осведомленностью и пониманием прочитанного текста и предложений показывают важность метафонологических навыков не только для выработки навыков чтения, но и для понимания прочитанного. Результаты показывают, что слоговые и фонематические навыки фонологической осведомленности являются ключом к хорошей успеваемости в понимании прочитанного текста и предложений.

С. В. Дорофеева и соавторы исследовали навыки фонематической обработки и их вклада в скорость чтения и уровень понимания прочитанного у русскоязычных детей младшего школьного возраста. Результаты, полученные на материале тестирования учеников 1–4-го классов, показали, что в группе нормотипично развивающихся детей наибольшая корреляция с результатом оценки навыка чтения обнаруживается при выполнении самых сложных фонологических заданий, требующих вовлечения нескольких речевых процессов для успешного их выполнения [19, с. 154].

Корреляция, обнаруженная между уровнем сформированности фонологической осведомленности и навыка чтения, показывает не только важность фонологических навыков для технической стороны чтения, но и для понимания прочитанного на уровне слова, предложения и текста.

Вклад **морфологического** компонента в чтение слов рассматривали в своих исследованиях J. R. Kirby, S. H. Deacon, P. N. Bowers, L. Izenberg Авторы пришли к выводу, что морфологическая осведомленность была значимым предиктором эффективности чтения реальных слов в 1-м и 2-м классах, а чтения псевдослов – в 1–4-м классах. Морфологическая осведомленность была важным предиктором точности и скорости чтения слов, псевдослов, текста и понимания прочитанного [20, с. 394]. На связь

данного компонента метаязыковой деятельности с чтением (технической и смысловой стороной) указывают в своем исследовании Liping Li, Xinchun Wu [21, с. 12].

Говоря о **синтаксической** осведомленности, основное внимание авторы уделяют появлению у ребенка способности размышлять о внутренней грамматической структуре предложений. С. Х. Дикон, М. Киффер представили данные, доказывающие связь синтаксической осведомленности с пониманием прочитанного на материале исследования в 3-м и 4-м классах [22, с. 81].

Прагматическая осведомленность определяется через знания, которые есть у человека об отношениях, возникающих внутри самой лингвистической системы (например, между различными предложениями), и об отношениях, возникающих между языковой системой и контекстом, в который встроены язык (например, способность говорящего соответствовать высказыванию в соответствии с его предыдущими знаниями и текущей перспективой) [11, с. 105].

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что высокий уровень развития метаязыковой деятельности на разных уровнях является существенным условием для успешного освоения чтения. Следует предположить, что недостаточная сформированность одного из компонентов метаязыковой деятельности приведет к нарушению процесса смыслового чтения. Преодоление дефицита, корреляционно связанного с чтением, поможет преодолеть нарушение смыслового компонента чтения.

Для проверки данной гипотезы мы исследовали состояние чтения, затем состояние метаязыковой деятельности, где изучались: фонологический компонент, морфологический компонент, синтаксический компонент.

Для каждого компонента были разработаны блоки заданий, позволяющих оценить состояние таких действий, как

идентификация, анализ, синтез и обобщение.

Констатирующий эксперимент (в его пилотной версии) проводился на базе МБОУ СОШ № 15 Предгорного района станции Ессентукской, МБОУ Средняя школа № 7 станции Ессентукской, ГБОУ Школа № 158 г. Москвы, ГБОУ УР «Школа-интернат» № 13 г. Ижевска. В пилотном экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся 3-го класса. Из них: 18 школьников, обучающихся по адаптированной образовательной программе 5.2 (имеющих нарушение чтения в соответствии с заключением учителя-логопеда) – ЭГ, и 20 детей, обучающихся по общей образовательной программе – ГСА (группа сравнительного анализа). Обследование проводилось в свободное от уроков время.

Исследование чтения проводилось на материале текста «Петух и наседка» [23, с. 102]. После прочтения текста детям было предложено ответить на вопросы и выполнить ряд заданий по тексту. При этом техника чтения отдельно не оценивалась.

Результаты исследования показали, что трудности понимания и интерпретации текста испытывают школьники с ТНР (68%). Школьники с нормотипичным речевым развитием могли испытывать трудности при ответах на вопросы и понимании отдельных слов (например, «стремглав» – это «главный»), но понимание скрытого смысла текста им оказалось доступным (30%).

Для обучающихся с ТНР характерным было непонимание значения отдельных выражений («моргнуть не успел»). Дети либо повторяли лексику выражения, либо давали ответы, не раскрывающие смысл выражения (Напр.: «закрыть глаз» – значит «не успел моргнуть»). Обучающиеся с нормативным развитием справились с данным заданием (Напр.: значит «быстро»; «быстро что-то произошло»).

Обучающиеся с ТНР не понимали скрытого смысла предъявленного текста.

При выборе пословицы, отражающей смысл текста, они ориентировались на формальные признаки (наличие знакомых слов в пословице), а не на смысловые (Выбор детей с ТНР: «драчливый петух жирен не бывает», вместо: «материнская забота в огне не горит и в воде не тонет»).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что трудности интерпретации отдельных слов и выражений не повлияли на понимание текста у школьников с нормативным развитием, возможно, это было достигнуто за счет ориентации на контекст. В то время как у младших школьников с ТНР трудности интерпретации отдельных слов и выражений значительно повлияли на понимание смысла текста.

Рассмотрение материалов обследования **фонологического компонента** позволило представить следующую картину выполнения экспериментальных заданий. С заданиями на идентификацию (соотнесение предложения и схемы), простым анализом (количественный) и синтезом (составление слов из звуков и слогов) обучающиеся ЭГ справились без затруднений, это свидетельствует о том, что данные операции к третьему классу становятся наработанными. Трудности у данной категории вызывали операции:

- сложного фонематического анализа (позиционный; отбор слов с одинаковыми начальными и конечными звуками (Напр.: вата, сова, лупа, вода. Дети: вата, сова);
- сложного синтеза из начальных звуков (Напр.: ремень, игла, сок. Дети: рик), слогов, произнесенных в беспорядке (Напр.: ма-фер. Дети: марка), удаление сегментов для образования новых слов (Напр.: горох-город. Дети: гороп);
- установления обобщающего признака между словами (Напр.: рады-дыра. Дети: там ды).

Полученные результаты свидетельствуют об относительной сформиро-

ванности (полагаем, тренированности выполнения) простых форм фонологической идентификации, анализа и синтеза. Освоение сложных форм фонологического анализа, синтеза и обобщения требует дальнейшей работы.

Рассмотрение материалов обследования **морфологического компонента** метаязыковой деятельности позволило получить следующие данные.

Установление связи между родственными словами вызывало затруднения у представителей обеих групп (Напр.: не указана связь: аптека-аптечка; больница и т. д.; указана связь: ветер-ветрянка). В данном задании результаты групп отличались количественным показателем.

В задании на словообразование дети с ТНР прибегали к лексическим заменам (фонарщик-электрик; селедочница-блюдец); заменам словообразовательного аффикса (барабанщик-барабанить); заменам синонимичными суффиксами (крольчиха-кролица); либо ничего не производили (мармелад-мармелад; учитель-учитель).

В ГСА отмечались лексические замены; замены суффиксов, словоизменение вместо словообразования.

Следующее задание, которое было предложено детям, было направлено на установление связи между словами (фонетической, морфологической, семантической). Для обучающихся без речевых нарушений доступным оказалось выделение всех типов связи. Чаще всего они отмечали морфологические и семантические связи, при выборе из четырех стимулов (Напр.: снег-снеговик-зима-река). В аналогичных стимулах обучающиеся с ТНР устанавливали только морфологическую связь, не ориентируясь на фонетическую или семантическую (Напр.: снег-снеговик-зима-река; лес-лесник-белка-лестница).

Ориентировка на формальный признак при выборе из четырех стимулов облегчала выполнение задания, но

идентификация из двух стимулов уже затрудняла выполнение задания, так как детям требовалось ориентироваться еще и на значение словообразовательного суффикса.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности морфологического компонента метаязыковой деятельности.

Рассмотрение материалов обследования **синтаксического компонента** позволило установить, что с заданием на понимание логико-грамматических конструкций успешно справились 15% обучающихся ГСА, 10% допустили единичные ошибки, остальные 75% допустили значительное количество ошибок. В ЭГ все школьники не справились с выполнением данного задания.

Затруднительными для школьников обеих групп оказались конструкции типа:

- пассивная конструкция, обратный порядок слов (Антилопа ранена львом.);
- пассивная конструкция, прямой порядок слов (Львом ранена антилопа.);
- пассив-филлер, прямой порядок (Картошка почищена папой.);
- актив-филлер, обратный порядок (Картошку почистил папа.);
- пассив-филлер, обратный порядок (Папой почищена картошка.).

Указанные трудности обусловлены тем, что в конструкциях такого типа присутствует несовпадение порядка слов с обозначенным в них порядком действий.

Успешнее дети обеих групп справились с заданием на верификацию грамматических конструкций. В группе обучающихся с нормативным развитием 70% справились успешно, 30% испытывали затруднения. В группе обучающихся с ТНР 44% справились с данным заданием.

Труднодоступными для верификации были конструкции типа:

- Сказку читает Оля (активная конструкция -).
- Сестра пишет письмо (активная конструкция +).
- Папой сделана табуретка (пассивная конструкция -).
- Картина нарисована художником (пассивная конструкция -).

Дети с ТНР ошибались в активных и пассивных конструкциях, а дети с нормативным развитием чаще в пассивных.

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод о наличии у учащихся 3-го класса трудностей при выполнении действия идентификации, анализа и обобщения языковых единиц вне зависимости от типа образовательной программы (в сопоставлении «массовой» программы и варианта 5.2). Это позволяет говорить о незавершенности формирования метаязыковой деятельности на данном этапе обучения в целом. Перспективы исследования заключаются в выявлении специфики трудностей, разграничении особенностей формирования метаязыковой деятельности в ситуациях речевого онто- и дизонтогенеза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г.). URL: <https://base.garant.ru/1971127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 13.06.2021).
2. Приложение № 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. URL: <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/> (дата обращения: 14.06.2021).
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.

4. *Величенкова О. А., Русецкая М. Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
5. *Корнев А. Н.* Дифференциальный диагноз дислексии и сходных состояний. Запись вебинара: видео. 28 окт. 2020 г. URL: https://www.youtube.com/watch?v=20oUc_rdXw8&feature=youtu.be (дата обращения: 12.06.2021).
6. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 256 с.
7. *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications / W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman, J. Bowey.* New York: Springer Verlag, 1984. 264 p.
8. *Алмазова А. А.* Возможности изучения речевого дизонтогенеза с антропоцентрических позиций // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2020. С. 14–19.
9. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
10. *Овчинникова И. Г.* Что такое метаязыковая способность // Филолог. 2007. № 7. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (дата обращения: 11.06.2021).
11. *Gombert J. E.* Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 264 p.
12. *Воробьева Т. А.* К вопросу о разграничении метаязыковой деятельности и языковой рефлексии детей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 61–68.
13. *Елисеева М. Б.* Прямые и косвенные самоисправления в речи детей дошкольного возраста // Уральский филологический вестник. Сер.: Психолингвистика в образовании. 2015. № 4. С. 98–112.
14. *Мечковская Н. Б.* Семиотика: язык. Природа. Культура: курс лекц.: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 410 с.
15. *Шапиро Е. И.* Специфика вербально-когнитивных и зрительно-образных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушенным и нормальным речевым развитием: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 19 с.
16. *Gombert J. E.* Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press. 1992. 264 p.
17. *Шахнарович А. М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185–220.
18. *Carnio M. S., Vosgrau J. S., Soares A. P.* The role of phonological awareness in reading comprehension // Rev. CEFAC. 2017. Vol. 19, Iss. 5. P. 590–600.
19. Исследование взаимосвязи навыков фонематической обработки и навыков чтения / С. В. Дорофеева, В. А. Решетникова, А. К. Лауринавичюте [и др.] // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции 19 июня. М.: Буки Веди, 2019. С. 151–156.
20. *Children's morphological awareness and reading ability / J. R. Kirby, S. H. Deacon, P. N. Bowers [et al.]* // Reading and Writing. 2011. No. 25. P. 389–410.
21. *Liping Li, Xinchun Wu.* Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4 // PLoS One. 2015. Vol. 10, Iss. 3. P. 1–16.
22. *Deacon S. H.* Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models // Journal of Educational Psychology. 2018. № 110 (1). P. 72–86.
23. *Ахутина Т. В., Иншакова О. Б.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: Сфера: В. Секачев, 2008. 125 с.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g.). Available at: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 13.06.2021).

2. Prilozhenie No. 5. Trebovaniya k AООP NOO dlya obuchayushchikhsya s tyazhelyimi narusheniyami rechi. Available at: <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/> (accessed: 14. 06. 2021).
3. Akhutina T. V., Pylaeva N. M. *Preodolenie trudnostey ucheniya: neyropsikhologicheskiy podkhod*. St. Petersburg: Piter, 2008. 320 p.
4. Velichenkova O. A., Rusetskaya M. N. *Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narusheniy chteniya i pisma u mladshikh shkolnikov*. Moscow: Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2015. 320 p.
5. Kornev A. N. Differentsialnyy diagnoz disleksii i skhodnykh sostoyaniy. Zapis vebinara: video. 28 Oct. 2020. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=20oUc_rdXw8&feature=youtu.be (accessed: 12.06.2021).
6. Tsvetkova L. S. *Neyropsikhologiya scheta, pisma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie*. Moscow: Yurist", 1997. 256 p.
7. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L., Bowey J. *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. New York: Springer Verlag, 1984. 264 p.
8. Almazova A. A. Vozmozhnosti izucheniya rechevogo dizontogeneza s antropotsentricheskikh pozitsiy. In: *Obrazovanie lits s osobymi obrazovatelnyimi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika. Proceedings of International scientific-practical conference*. Minsk, 2020. Pp. 14–19.
9. Zherebilo T. V. *Slovar lingvisticheskikh terminov*. Nazran: Pilgrim, 2010. 486 p.
10. Ovchinnikova I. G. Chto takoe metazykovaya sposobnost. *Filolog*. 2007. № 7. Available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (accessed: 11.06.2021).
11. Gombert J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 264 p.
12. Vorobyeva T. A. K voprosu o razgranichenii metazykovoy deyatelnosti i yazykovoy refleksii detey. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. 2020, No. 196, pp. 61–68.
13. Eliseeva M. B. Pryamye i kosvennye samoispravleniya v rechi detey doshkolnogo vozrasta. *Uralskiy filologicheskiy vestnik. Ser.: Psikholingvistika v obrazovanii*. 2015, No. 4, pp. 98–112.
14. Mechkovskaya N. B. *Semiotika: yazyk. Priroda. Kultura: kurs lekts.: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Akademiya, 2008. 410 p.
15. Shapiro E. I. Spetsifika verbalno-kognitivnykh i zritelno-obraznykh protsessov u detey mladshego shkolnogo vozrasta s narushennym i normalnym rechevym razvitiem. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. St. Petersburg, 1998. 19 p.
16. Gombert J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press. 1992. 264 p.
17. Shakhnarovich A. M. K probleme yazykovoy sposobnosti (mekhanizma). *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi*. Moscow: Nauka, 1991. Pp. 185–220.
18. Carnio M. S., Vosgrau J. S., Soares A. P. The role of phonological awareness in reading comprehension. *Rev. CEFAC*. 2017, Vol. 19, Iss. 5, pp. 590–600.
19. Dorofeeva S. V., Reshetnikova V. A., Laurinavichyute A. K. et al. Issledovanie vzaimosvyazi navykov fonematischeskoy obrabotki i navykov chteniya. In: *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya. Proceedings of conference 19 June*. Moscow: Buki Vedi, 2019. Pp. 151–156.
20. Kirby J. R., Deacon S. H., Bowers P. N. et al. Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*. 2011, No. 25, pp. 389–410.
21. Liping Li, Xinchun Wu. Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4. *PLoS One*. 2015. Vol. 10, Iss. 3, pp. 1–16.
22. Deacon S. H. Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*. 2018, No. 110 (1), pp. 72–86.
23. Akhutina T. V., Inshakova O. B. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pisma i chteniya mladshikh shkolnikov*. Moscow: Sfera: V. Sekachev, 2008. 125 p.

Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии, директор Института детства, Московский педагогический государственный университет

e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Almazova Anna A., ScD in Education, Associate Professor, Head of Speech Therapy Department, Director of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Саввиди Марина Исаковна, аспирант кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: m.savvidi96@mail.ru

Savvidi Marina I., Savvidi Marina I., PhD postgraduate student, Speech Therapy Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: m.savvidi96@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.09.2021

The article was received on 15.09.2021