

Диагностика развития речи в старшем дошкольном возрасте: батарея нейропсихологических методик и нормы

Веракса А.Н.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru*

Алмазова О.В.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com*

Ощепкова Е.С.

*Институт языкознания РАН (ФГБУН Институт языкознания РАН),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru*

Бухаленкова Д.А.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru*

Цель исследования состояла в том, чтобы апробировать субтесты основных нейропсихологических методик на развитие речи на выборках детей 5–7 лет, имеющих нормативное развитие, и собрать средние показатели для этого возраста по фонематическому слуху, активному и пассивному словарному запасу, грамматическому развитию (пониманию предложных и логико-грамматических конструкций). Выборку исследования составили 635 детей (311 мальчиков и 324 девочки) в возрасте 5–7 лет. Дети посещали старшую и подготовительную группы детских садов в г. Москве. В статье представлены нормы выполнения методик для четырех возрастных групп (от 5 до 7 лет с шагом 0,5 года) отдельно для мальчиков и девочек. Кроме того, показано, что происходит значимое увеличение продуктивности выполнения речевых заданий в выделенные возрастные периоды, что говорит о сензитивности старшего дошкольного возраста к развитию всех рассматриваемых аспектов речи. Полученные данные будут полезны для широкого круга специалистов в области дошкольного образования и развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, речевое развитие, понимание логико-грамматических конструкций, словарный запас, фонематический слух.

Веракса А.Н., Алмазова О.В., Ощепкова Е.С. и др.
Диагностика развития речи в старшем
дошкольном возрасте: батарея
нейropsychологических методик и нормы
Клиническая и специальная психология
2021. Том 10. № 3. С. 256–282.

Veraksa A.N., Almazova O.V., Oshchepkova E.S. et al.
Assessment of Speech Development
in Senior Preschool Age: The Battery of
Neuropsychological Tests and Norms
Clinical Psychology and Special Education
2021, vol. 10, no. 3, pp. 256–282.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 17-29-09112.

Для цитаты: Веракса А.Н., Алмазова О.В., Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А. Диагностика развития речи в старшем дошкольном возрасте: батарея нейropsychологических методик и нормы [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 256–282. DOI: 10.17759/cpse.2021100313

Assessment of Speech Development in Senior Preschool Age: The Battery of Neuropsychological Tests and Norms

Aleksander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Ekaterina S. Oshchepkova

Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Daria A. Bukhalenkova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

The main goal of the study was to implement subtests of the main neuropsychological test to the development of speech in samples of children 5–7 years old with normative development, and also to collect average indicators for this age in phonemic awareness, active and passive vocabulary, grammatical development (understanding of prepositional and logical-grammatical structures). The study sample consisted of 635 children (311 boys and 324 girls) aged 5–7 years. Children attended senior and preparatory groups of kindergartens in Moscow. The norms for the implementation of tests for four age groups (from 5 to 7 years old with a step of 0,5 years) are presented separately in the article for boys and girls. It was shown that there is a significant increase in the productivity of performing speech tasks in the selected age periods, which indicates the sensitivity of older preschool age to the development of all aspects of speech under consideration. The data

obtained will be useful for a wide range of professionals in the field of early childhood education and development.

Keywords: preschool age, speech development, understanding of logical and grammatical constructions, vocabulary, phonemic awareness.

Funding. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research grant number 17-29-09112.

For citation: Veraksa A.N., Almazova O.V., Oshchepkova E.S., Bukhalenkova D.A. Assessment of Speech Development in Senior Preschool Age: The Battery of Neuropsychological Tests and Norms. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija=Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 256–282. DOI: 10.17759/cpse.2021100313 (In Russ.)

Введение

Речевое развитие ребенка стало объектом внимания целого ряда как теоретических, так и практикоориентированных дисциплин: психологии, онтолингвистики, детской психолингвистики, логопедии и других [1; 2; 6; 20]. Развитие речи является ключевым фактором для когнитивного развития ребенка [3], поэтому несмотря на долгую историю исследований эта проблематика до сих пор остается актуальной.

Для дисциплин, занимающихся развитием речи у ребенка, важнейшей является задача определения нормативного или типичного развития ребенка. Решение этой проблемы носит не только теоретический, но и сугубо прикладной характер: оно позволяет определить недоразвитие речи у ребенка, выявляет сильные и слабые стороны речевых аспектов, помогает логопедам и дефектологам ориентироваться, когда и в каком случае начинать комплекс мероприятий по преодолению недоразвития речи. Наконец, соответствие нормативному развитию речи у ребенка во многом предопределяет его готовность к обучению в школе и дальнейшую академическую успешность [30]. Однако остаются вопросы о том, как определить норму для каждого возраста, учитывая вариативность речевого развития [6], и по каким параметрам оценивать развитие речи ребенка, чтобы не возникло ни гипо-, ни гипердиагностики.

Очевидно, что понятие нормы в психологии является проблемой, которой посвящены отдельные монографии (см. обзор проблемы в [7]). Это же актуально и для онтолингвистики. Как показала Г.Р. Доброва [6], вариативность речевого поведения детей тоже является нормой. Мы считаем возможным выделить для детей с нормативным развитием (без клинических нарушений) *высокий, средний и низкий уровни* развития речи, что позволит, не стигматизируя ребенка, обратить внимание на те аспекты речи, которые требуют большего внимания со стороны психологов, логопедов, дефектологов и детских нейропсихологов. Однако кроме традиционной для логопедии, педагогики и дефектологии задачи на основе норм для данного возраста выявить дефицитарное развитие с целью его дальнейшей

корректировки, средние значения речевого развития ребенка в каждом возрасте имеют огромное значение для научных исследований в психологии, психолингвистике, лингвистике, нейронауках и педагогике. Наконец, норма развития речи для детей 5–7 лет позволяет сравнить с ней степень овладения иностранным языком.

Речевое развитие ребенка: аспекты и их диагностика

В целом речевое развитие ребенка осуществляется неравномерно в разных аспектах [23]. Традиционно в речевом развитии выделяются такие аспекты, как фонетика, лексика, грамматика и текстопорождение (или создание нарративов) [8]. Также отдельно изучаются навыки общения [10]. Сензитивным периодом для развития речи называют период 3–7 лет [8; 23], однако необходимо учитывать, что речевое развитие начинается раньше и не заканчивается с поступлением в школу. Напротив, именно в школе ребенок овладевает в полной мере письменной речью (чтением и письмом) [25], а также связной монологической речью, зачатки которой появляются уже в возрасте 4–5 лет [34]. Логика речевого развития состоит в построении системы фонем и развитии фонематического слуха [24], в расширении активного и пассивного словаря [20], а также в постепенном овладении морфологией и синтаксисом [23]. О.С. Ушакова показала, что все эти аспекты речевого развития приводят в свою очередь к развитию связной монологической речи, что и является главной целью обучения детей старшего дошкольного возраста [20].

До обучения грамоте в дошкольном возрасте для детей характерно неосознанное использование фонематического слуха в различении слов при понимании речи и говорении; при обучении грамоте владение фонематическим слухом становится произвольным [2; 9]. Важнейшим аспектом в овладении звуковой стороной языка является различение фонем — тех элементов языка, которые являются смыслоразличительными. Фонематический слух необходим ребенку для различения разных слов, а позже для овладения навыком письма, поскольку включает в себя анализ фонематического состава слова и его транскрибирование. И именно способность к произвольной дифференциации фонем является основной задачей подготовки детей к школе [9].

Для оценки уровня фонетического развития ребенка в логопедии разработано большое количество тестов, однако все они рассчитаны на индивидуальную работу с ребенком с нарушениями артикуляторного аппарата [14]. Методики, с помощью которых можно проводить массовые обследования детей, были разработаны в школе А.Р. Лурии и апробированы Т.В. Ахутиной [13]. В частности, методика «Понимание слов, близких по звучанию» была апробирована на детях 6–9 лет и доказала свою валидность [13].

Нельзя не упомянуть и овладение произношением звуков языка, как один из аспектов речевой деятельности, однако, как показал Ф.А. Сохин [17], к четырем годам дети в основном овладевают всеми звуками русского языка, включая самые сложные. В связи с этим мы считаем данный аспект речевого развития неактуальным для анализа речи детей 5–7 лет. Ф.А. Сохин считал, что в возрасте 5–7 лет, кроме дифференциации близких фонем, с детьми необходимо работать над

интонацией и выразительностью речи [17], однако методик для массовой оценки этих параметров на данный момент не существует.

При анализе лексической стороны речи исследователи опираются на одну из двух моделей: 1) нативистскую (в ее ортодоксальном варианте представлена в [34], в менее радикальном — у [29; 36]) или 2) теорию, восходящую к трудам Л.С. Выготского и его анализу формирования понятийного значения слова [3]. Вторая теория получила широкое распространение как в нашей стране [23], так и в многочисленных зарубежных работах [28; 29]. В частности, С.Н. Цейтлин [23] на эмпирическом материале показала, что при формировании значения слова ребенок проходит следующие стадии: ситуативная закреплённость, предметная соотнесённость, понятийная соотнесённость и наконец формирование системы сигнификативных значений слова (если оно многозначно), то есть возникновение собственно значения слова, понимаемого как совокупность его лексико-семантических вариантов [23].

Дальнейшее лексическое развитие происходит в отношении расширения словаря ребенка. При этом у детей выделяются две основные стратегии: аналитическая и холистическая. Данные стратегии получили различные названия (например, референциальные и экспрессивные дети [6; 28] или использование лево- и правополушарной стратегии в овладении лексикой [13]). Однако какую бы стратегию овладения лексикой не предпочитал ребенок, он остается в рамках нормативного развития [6]. Как показал Ф.А. Сохин [17], в возрасте 5–7 лет для детей наиболее важным становится овладение лексикой разных семантических групп: животных, мебели, посуды, фруктов и т.п.

Оценка развития словаря ребенка как в нашей стране, так и за рубежом традиционно осуществляется либо через называние и/или узнавание картинок, либо через свободное называние любых слов, которые приходят в голову. Шкала «Называние картинок» входит в такие распространенные батареи тестов как батарея Woodcock–Johnson IV [40], Batterie d'évaluation du langage oral de l'enfant aphasique, ELOLA [31], Batteria per la Valutazione del Linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni, BVL4–12 [38] и другие. Для обследования импрессивной речи, в частности, пассивного словарного запаса ребенка наиболее распространен «Рисуночный словарный тест Пибоди» (Peabody picture vocabulary test). В настоящее время используется 4-я версия этого теста [32]. Кроме теста Пибоди, для оценки пассивного словаря детей от 3 до 16 лет используется Британская шкала оценки словарного запаса (British Picture Vocabulary Scale, BPVS) [33]. Так же, как и в тесте Пибоди, ребенку называют слово и просят показать соответствующий рисунок, выбрав его из четырех, представленных на данном листе. Для обследования каждого ребенка требуется 10–15 минут. В отличие от описанных выше тестов, Тест на активный и пассивный словарь (Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, CREVT) позволяет оценить как пассивное знание ребенком слов, так и умение их употреблять [44]. Тест позволяет не только оценить, насколько объем словаря ребенка соответствует возрастным нормам, но и каков разрыв между активным и пассивным словарем. В качестве стимульного материала в данном тесте используются фотографии, тогда как в других чаще — картинки. Важно отметить,

что апробированных русскоязычных версий всех вышеозначенных тестов не существует.

В отечественной психологии, дефектологии и логопедии наиболее часто для оценки словарного запаса ребенка также используются узнавание и называние картинок [14]. Однако тестирование словарного запаса детей по картинкам имеет ряд существенных недостатков. Исходя из нашего личного опыта тестирования детей по данным методикам, можно отметить прежде всего следующие:

– картинки быстро устаревают (в частности, дети не знают многих реалий, изображенных на картинках из диагностического альбома А.Р. Лурии [15]). Очевидно, именно поэтому, как мы показали выше, у наиболее распространенных методик регулярно выходят новые версии;

– дети могут называть синонимы, уменьшительно-ласкательные формы, что по строгим канонам оценки является ошибкой, а следовательно, снижает оценку ребенка по данному аспекту;

– по простым и понятным картинкам легко достигается потолочный эффект уже в 4–5 лет;

– логопеды активно используют в своей работе именно эту методику, поэтому даже дети с общим недоразвитием речи легко называют или узнают картинки, однако весьма затрудняются в использовании названных слов в речи.

В связи с этим мы считаем более экологически валидной методику, получившую название «Ассоциативные ряды» (Verbal fluency test) [13]. Данная методика имеет несколько разновидностей: свободный ассоциативный ряд (то есть актуализация ребенком любых известных ему слов), актуализация названий действий, актуализация названий растений или животных. Результаты по данной методике легко обрабатываются, отражают различные аспекты овладения словарем и позволяют оценить как общий тезаурус ребенка, так и при необходимости различные сложности (повторения, называние несуществующих слов, использование вместо слов словосочетаний или предложений, «считывание обстановки» и многие другие).

Грамматика в лингвистике традиционно делится на морфологию и синтаксис [18]: грамматические значения могут выражаться либо внутри слова, либо вне его с помощью порядка слов, служебных слов и т.д. В зависимости от предпочтения тех или иных грамматических способов овладение грамматическим строем может представлять для ребенка большие или меньшие сложности. Поэтому необходимо помнить, что многие западные (особенно англоязычные) методики не подходят для русского языка, поскольку морфологически русский язык намного сложнее английского.

Для оценки грамматического развития ребенка логопеды и педагоги используют задания типа «поставить существительное в форму множественного числа, уменьшительно-ласкательную форму, в форму родительного падежа» [14]. Однако этот метод хорош для того, чтобы выявить сложности и проблемы

отдельного ребенка. При нормативном же развитии ребенок в целом к 5 годам овладевает морфологической системой языка. Как показал Ф.А. Сохин, основными грамматическими категориями ребенок овладевает к 3–3,5 годам [17], а А.Н. Гвоздев [4] утверждал, что к старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает всей грамматикой родного языка.

Итак, к пяти годам ребенок в устной форме овладевает большинством морфологических категорий. В этом возрасте у него только начинают формироваться сложные синтаксические конструкции (на уровне сложноподчиненных предложений, активно-пассивных форм, предложений с обратным порядком слов и т.д. [17]). В связи с этим для возраста 5–7 лет наиболее адекватным измерением грамматического развития становится понимание логико-грамматических конструкций, которые выступают в двух формах: обратимые активные/пассивные конструкции и обратимые предложные конструкции [12; 13]. Именно через логико-грамматические конструкции осуществляется переход от морфологических к синтаксическим средствам выражения грамматических значений [18]. Помимо апробированной методики Т.В. Ахутиной [13], мы видим ее модификации у других отечественных нейропсихологов, психологов и логопедов [3; 5; 14;]. Наиболее полную экспресс-диагностику грамматической компетентности ребенка разработала Т.А. Фотекова [21]. Эта методика включает задания на повторение предложений, верификацию предложений с поиском ошибки, составление предложений из слов в начальной форме, добавление предлогов в предложение и образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Однако данная методика апробирована на детях школьного возраста.

Таким образом, можно констатировать, что в отечественной психологии, нейропсихологии и педагогике оценка речевого развития ребенка появилась прежде всего благодаря трудам А.Р. Лурии. В его монографии 1962 года «Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга» [11] даются основные методики, разработанные им для оценки повреждения речи при афазиях. Методики были апробированы и уточнены Л.С. Цветковой, Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной [22], а затем адаптированы для оценки речи детей 6–9 лет.

В отечественной логопедии в русле работ Р.Е. Левиной (ученицы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии) было разработано и апробировано большое количество проб на оценку речи. Однако спецификой работы логопеда является индивидуальная работа с отклоняющимися случаями речевого развития. Кроме того, основное внимание уделяется фонетико-фонологической стороне речи, что накладывает свой отпечаток и на диагностические инструменты. В частности, отсутствует стандартный протокол обследования, акцент делается именно на индивидуальном выявлении проблем и недоразвитии тех или иных функций с преобладанием проб на фонетический анализ слов [14]. Что же касается детской нейропсихологии, то она не только продолжает разрабатывать методы, восходящие к А.Р. Лурии, но и адаптирует их к типично развивающимся детям [1].

Таким образом, **целью исследования** было выявление норм и особенностей развития таких аспектов речи детей 5–7 лет, как фонетика, лексика и грамматика.

Для этого использовались методики из батареи методов нейропсихологического обследования детей, адаптированной и стандартизированной для детей 6–9 лет Т.В. Ахутиной и ее коллегами [13]. Мы использовали именно эту диагностическую батарею тестов, поскольку она является одной из наиболее разработанных и часто используемых для оценки когнитивного развития детей данного возраста.

Методы

Выборку исследования составили 635 детей в возрасте 5–7 лет ($M=74,1$ месяцев, $SD=6,9$ месяцев), посещающих старшие (222 ребенка) и подготовительные (413 детей) группы детских садов в г. Москве. Из них 311 мальчиков и 324 девочки.

Процедура исследования. Обследование проводилось в индивидуальном порядке, в тихом помещении в детском саду, где обучался ребенок. С каждым ребенком была проведена одна диагностическая встреча продолжительностью 15–25 минут. Для отсеивания детей с возможными нарушениями интеллектуального развития, использовались Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена [34]. Также из выборки исключались дети, которые имели на момент исследования явные языковые трудности, препятствующие свободному общению (артикуляторные трудности не являлись основанием исключения ребенка, если это не затрудняло его коммуникацию). Таким образом, выборку составили дети, имеющие нормативное когнитивное развитие для своего возраста.

Методики. Для диагностики развития речи был использован набор из методик, широко применяющихся в нейропсихологическом обследовании детей 5–9 лет. Большую часть использованных в исследовании методик составляют субтесты нейропсихологического диагностического комплекса, разработанного Т.В. Ахутиной и ее сотрудниками и направленного на оценку речевого развития детей в возрасте 6–9 лет. Для нашего исследования уровня развития речевых навыков мы использовали комплекс методик, приведенных ниже.

1. Для оценки объема словарного запаса детей использовался субтест «Называние предметов и действий» из пособия [22], при этом было взято только *называние действий*. Ребенку давалась следующая инструкция: «Назови, что здесь делает человек. Называй одним словом».

Полученные результаты обрабатывались следующим образом: за правильный ответ начислялся 1 балл, за неправильный — 0. Кроме собственно подсчета общего балла (продуктивности), фиксировалось количество замен, словосочетаний и искажений. Всего было использовано 15 изображений, соответственно максимально возможный балл по данной методике составлял 15.

2. Для оценки развития *грамматических навыков* использовалась методика «Понимание обратимых конструкций» [13], в форме двух субтестов.

а) Понимание активных/пассивных конструкций. Ребенку показывалась пара картинок и давалась следующая инструкция: «Рассмотри картинки. Видишь, на первой картинке мальчик помогает девочке, а на второй, наоборот, девочка —

мальчику. И в других картинках каждый раз все наоборот. Я сейчас прочитаю предложение, а ты покажешь, про какую оно картинку». Всего предлагались 7 заданий. При анализе данной пробы оценивалась продуктивность ребенка, то есть за каждый правильный ответ начислялся 1 балл, после чего вычислялось количество правильных ответов (максимум — 7 баллов).

б) Понимание предложных конструкций. Ребенку давалась картинка с шестью различными изображениями ящика и бочонка и озвучивалась следующая инструкция: «Ты видишь склад. Где-то здесь спрятан клад. Где ты будешь искать, если в записке написано, что клад там, где...» Далее предлагались 6 вариантов ответа: а) в ящике бочонок; б) ящик за бочонком; в) на бочонке ящик; г) бочонок перед ящиком; д) бочонок на ящике; е) за ящиком бочонок. При анализе пробы вычислялась продуктивность, то есть количество правильных ответов (за каждый правильный ответ начислялся 1 балл; максимум — 6 баллов).

3. Для оценки развития *фонематического слуха* использовалась методика «Понимание слов, близких по звучанию» [13]. Ребенку предъявлялись два соответствующих листа из Луриевского альбома [15]. На первом этапе психолог рассматривал с ребенком картинки, чтобы убедиться, что ребенок правильно соотносит картинки с названиями, особенно там, где возможны варианты. В частности, обращалось внимание, что миска — это именно миска, а не тарелка, тазик и т.п. Для правильного опознания и называния картинок «почка» и «дочка» психолог подсказывал: «Весной на деревьях набухают... (почки)», «Девочка играет с куклой. Она мама, а кукла — ее ... (дочка)». Затем предъявлялась основная инструкция: «Я тебе буду называть предметы на картинках, а ты — их показывать. Слушай внимательно. Смотри на меня». При назывании слов психолог закрывал страницы, чтобы ограничить объем восприятия ребенка только слуховой модальностью. Если ребенок начинал сразу же за психологом проговаривать слова, ему предлагали продолжить задание молча. Если ребенок в ответе менял порядок слов, ему давалась дополнительная инструкция: «Показывай в том же порядке, в каком я тебе называю». Первые две серии были тренировочными. После первых двух заданий более сложные пробы предъявлялись до тех пор, пока ребенок не делал ошибки в трех заданиях подряд. Предъявлялись все стимулы. При анализе результатов оценивалась: а) продуктивность, то есть количество правильно показанных картинок (максимум — 40 баллов); б) количество ошибок: замены, пропуски, лишнее слова, дублирования.

4. Для оценки *экспрессивной речи и активного словаря* использовался тест «Ассоциативные ряды» (Verbal fluency test) [2], включающий свободный ассоциативный ряд, называние действий и называние животных.

а) Свободный ассоциативный ряд. Ребенку давалась инструкция: «Назови как можно больше любых слов. Слова должны быть разные. У тебя одна минута. Я засеку время, а когда оно закончится, скажу “стоп”. Начинай». Если ребенок называл предметы окружающей обстановки, его просили закрыть глаза и продолжить называние. Если ребенок начинал называть автоматизированные ряды, его останавливали и просили называть другие слова.

б) Актуализация названий действий. Ребенку давалась следующая инструкция: «Назови любые действия, что можно делать. Ты знаешь, что такое действия? Вот, например, что ты сейчас делаешь? А что можно еще делать? У тебя одна минута. Начинай». Если ребенок называл предложения, ему напоминали, что нужно называть отдельные действия.

в) Актуализация названий животных. Инструкция звучала так: «Назови как можно больше животных за одну минуту. Начинай».

После выполнения трех проб анализировались следующие параметры:

- продуктивность: за каждое слово начислялся 1 балл; за каждое словосочетание — 1 балл, но если ребенок использовал словосочетания с повторяющимся словом, за каждое следующее начислялось 0,5 балла. Если ребенок начинал так называемый «автоматизированный ряд» (т.е. заученный ряд слов, типа «понедельник, вторник, среда»), то за весь ряд начислялся один балл;

- число повторов;
- число словосочетаний (для действий), употребленных вместо слов.

Результаты исследования

На рис. 1 приведена корреляционная плеяда оценок продуктивности выполнения разных заданий диагностики речевого развития.

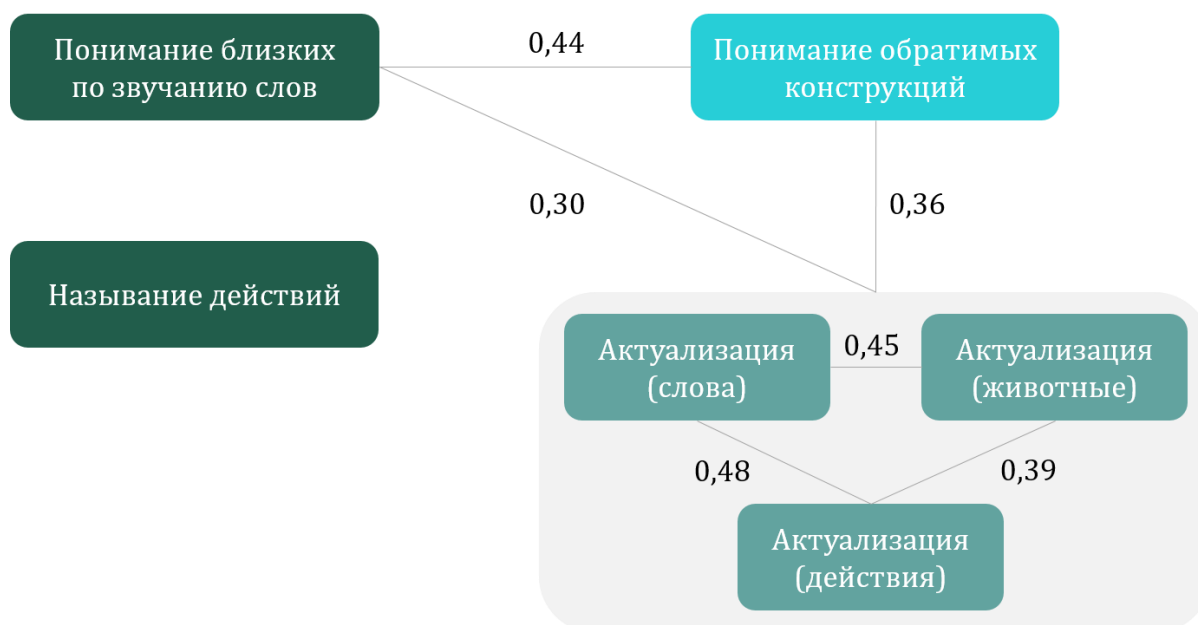


Рис. 1. Корреляционная плеяда оценок разных аспектов речевого развития ($p < 0,001$)

Для проверки нормальности распределения был использован критерий Колмогорова–Смирнова. Для всех интегральных переменных распределение нормально

(пороговый уровень значимости $p > 0,05$). При помощи коэффициента корреляции Пирсона было выявлено, что количество продуктивных ассоциаций (свободный ассоциативный ряд, актуализаций названий действий и животных) связано как с пониманием обратимых конструкций, так и с пониманием близких по звучанию слов ($r = 0,36$ и $0,30$ соответственно; $p < 0,001$). Понимание обратимых конструкций было связано с пониманием близких по звучанию слов ($r = 0,44$; $p < 0,001$). Продуктивность называния действий оказалась не связана ни с одним другим рассматриваемым компонентом речевого развития. При этом результаты выполнения детьми разных заданий на актуализацию значимо связаны между собой связями средней силы ($r = 0,39-0,48$; $p < 0,001$). Аналогичные результаты получены отдельно для дошкольников из старших и подготовительных групп.

Различия в основных оценках речевого развития у дошкольников разного возраста (4 возрастные группы: 1) 5 лет до 5 лет и 5 мес.; 2) 5 лет 6 мес. до 5 лет и 11 мес.; 3) от 6 лет до 6 лет и 5 мес.; 4) от 6 лет и 6 мес. до 7 лет) и пола проверялись с помощью однофакторного дисперсионного анализа и пост-хок теста Шеффе для множественных сравнений. Для групп по полу статистики Ливеня находились в диапазоне 0,017–1,263 при $p = 0,897-0,261$, подтверждая возможность использования ANOVA. Для проведения дисперсионного анализа данных 4 возрастных подгрупп из каждой подгруппы были случайным образом выбраны по 70 дошкольников (35 мальчиков и 35 девочек). Для возрастных групп статистики Ливеня находились в диапазоне 0,752–2,114 при $p = 0,585-0,072$, таким образом, проведение ANOVA обосновано.

Мы выявили необходимость рассматривать все 8 групп участников исследования, так как было получено много значимых различий в результатах респондентов разных групп ($p < 0,05$). В табл. 1 приведены результаты дисперсионного анализа.

Таблица 1

**Результаты сравнения основных оценок развития речи
 у дошкольников разного пола и возраста**

Оценки развития речи	Для пола		Для возраста	
	F	p	F	p
Называние действий, продуктивность	0,019	0,891	0,465	0,803
Понимание обратимых конструкций, сумма	4,509	0,034	30,732	<0,001
Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	8,702	0,003	14,508	<0,001
Актуализация слов, продуктивность	20,686	<0,001	28,045	<0,001
Актуализация действий, продуктивность	14,388	<0,001	32,408	<0,001
Актуализация животных, продуктивность	28,059	<0,001	16,372	<0,001

Для всех полученных значимых различий по полу (всех параметров, кроме Называния действий, продуктивности) оценки девочек оказались выше оценок мальчиков.

При помощи теста Шеффе было выявлено, между какими именно возрастными группами существуют значимые различия в оценках.

Понимание обратимых конструкций, сумма:

1) дети 5 лет–5 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-1,459; $p<0,001$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-2,405; $p<0,001$);

2) дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-0,797; $p=0,015$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-1,743; $p<0,001$);

3) дети 6 лет–6 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-0,946; $p<0,001$).

Понимание близких по звучанию слов, продуктивность:

1) дети 5 лет–5 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-3,044; $p=0,013$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-5,364; $p<0,001$);

2) дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-3,154; $p<0,001$);

3) дети 6 лет–6 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-2,320; $p=0,007$).

Актуализация слов, продуктивность:

1) дети 5 лет–5 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. (MD=-3,904; $p=0,016$), дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-8,204; $p<0,001$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-8,803; $p<0,001$);

2) дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-4,299; $p<0,001$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-4,898; $p<0,001$).

Актуализация действий, продуктивность:

1) дети 5 лет–5 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-2,771; $p<0,001$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-4,565; $p<0,001$);

2) дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-1,683; $p=0,005$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-1,794; $p<0,001$);

3) дети 6 лет–6 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-1,794; $p<0,001$).

Актуализация животных, продуктивность:

1) дети 5 лет–5 лет 5 мес. выполняют задание значимо хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-3,473; $p<0,001$) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-3,656; $p<0,001$);

2) дети 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес. выполняют задание значительно хуже, чем дети 6 лет–6 лет 5 мес. (MD=-1,926; p=0,003) и дети 6 лет 6 мес.–7 лет (MD=-2,109; p<0,001).

В приложениях 1 и 2 приведены средние и стандартные отклонения результатов выполнения методик, направленных на диагностику уровня развития речи, в выделенных группах. В таблицах 2–5 представлено распределение «высоких», «средних» и «низких» результатов продуктивности выполнения методик дошкольников из всех 8 групп. Остальные параметры (кроме продуктивности) не брались в рассмотрение, во-первых, из-за очень малой выраженности (маленьких средних значений) и, во-вторых, из-за того, что по большинству параметров дисперсия превосходила среднее значение. Результат попадал в разряд «низких» результатов, если соответствующий накопленный процент был меньше 15, «средних» — при накопленном проценте от 15 до 85, «высоких» — при накопленном проценте больше 85. Распределение внутри каждой из половозрастных подгрупп по рассматриваемым параметрам речевого развития не является нормальным (критерий Колмогорова–Смирнова), что не позволяет нам сделать перевод в стены. Различия в оценках между разными возрастными группами присутствует по всем рассматриваемым параметрам развития речи, кроме продуктивности называния действий. Различия между мальчиками и девочками выявлено между всеми аспектами, кроме продуктивности называния действий и понимания активных и пассивных обратимых конструкций. При этом успешность выполнения задания на понимание обратимых конструкций с предлогами изначально выше у девочек в 5–6 лет, а к 7 годам различия между девочками и мальчиками нивелируются. Правильность выполнения всех трех заданий методики «Ассоциативные ряды» и задания на понимание близких по звучанию слов у девочек как была изначально выше, чем у мальчиков, так и осталась к 7 годам.

Таблица 2

**Нормы выполнения методик на диагностику уровня развития речи
 дошкольников 5 лет–5 лет 5 мес.**

Уровень	Мальчики			Девочки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1. Называние действий, продуктивность	<7	7–10	>10	<6	6–10	>10
2. Понимание обратимых конструкций, активные/ пассивные	<3	3–5	>5	<4	4–5	>5
3. Понимание обратимых предложных конструкций	0	1–3	>3	<2	2–3	>3
4. Понимание обратимых конструкций, сумма	<5	5–8	>8	<5	5–8	>8
5. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	<7	7–23	>23	<9	9–23	>23
6. Свободный ассоциативный ряд, продуктивность	<5,5	5,5–22,5	>22,5	<9	9–22	>22
7. Актуализация названий действий, продуктивность	<4	4–10	>10	<4,5	4,5–9	>9
8. Актуализация названий животных, продуктивность	<6	6–13	>13	<7	7–15	>15

Таблица 3

**Нормы выполнения методик на диагностику уровня развития речи
 дошкольников 5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес.**

Уровень	Мальчики			Девочки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1. Называние действий, продуктивность	<5	5–11	>11	<7	7–11	>11
2. Понимание обратимых конструкций, активные/ пассивные	<3	3–5	>5	<4	4–6	>6
3. Понимание обратимых предложных конструкций	<2	2–3	>3	<2	2–4	>4
4. Понимание обратимых конструкций, сумма	<5	5–8	>8	<6	6–9	>9
5. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	<9	9–24	>24	<11	11–25	>25
6. Свободный ассоциативный ряд, продуктивность	<10	10–23	>23	<12	12–26	>26
7. Актуализация названий действий, продуктивность	<4	4–11	>11	<5	5–11,5	>11,5
8. Актуализация названий животных, продуктивность	<7	7–14	>14	<9	9–17	>17

Таблица 4

**Нормы выполнения методик на диагностику уровня развития речи
 дошкольников 6 лет–6 лет 5 мес.**

Уровень	Мальчики			Девочки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1. Называние действий, продуктивность	<7	7–11	>11	<7	7–11	>11
2. Понимание обратимых конструкций, активные/пассивные	<4	4–6	>6	<4	4–6	>6
3. Понимание обратимых предложных конструкций	<2	2–4	>4	<2	2–4	>4
4. Понимание обратимых конструкций, сумма	<6	6–10	>10	<6	6–10	>10
5. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	<10	10–25	>25	<14	14–25	>25
6. Свободный ассоциативный ряд, продуктивность	<13,5	13,5–28	>28	<16	16–30	>30
7. Актуализация названий действий, продуктивность	<5,5	5,5–12	>12	<6	6–14	>14
8. Актуализация названий животных, продуктивность	<9	9–17	>17	<11	11–19	>19

Таблица 5

**Нормы выполнения методик на диагностику уровня развития речи
 дошкольников 6 лет 6 мес.–7 лет**

Уровень	Мальчики			Девочки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1. Называние действий, продуктивность	<7	7–11	>11	<7	7–11	>11
2. Понимание обратимых конструкций, активные/пассивные	<4	4–6	>6	<4	4–6	>6
3. Понимание обратимых предложных конструкций	<2	2–5	>5	<3	3–5	>5
4. Понимание обратимых конструкций, сумма	<7	7–11	>11	<8	8–11	>11
5. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	<16	16–25	>25	<18	18–27	>27
6. Свободный ассоциативный ряд	<15	15–28	>28	<17	17–33	>33
7. Актуализация названий действий, продуктивность	<5,5	5,5–15	>15	<8	8–17	>17
8. Актуализация названий животных, продуктивность	<9	9–17	>17	<11	11–22	>22

В таблице 6 представлены данные о том, какой процент детей в каждой из возрастных групп, разделенных по полу, выполнял задания на называние действий, понимание сложных логико-грамматических конструкций и понимание близких по звучанию слов на максимально возможный балл.

Из таблицы видно, что по всем показателям, кроме показателей продуктивности по методикам Называние действий и Понимание близких по звучанию слов, число детей, выполнивших задание на максимальный балл, растет с возрастом. Причем максимальный прирост фиксируется между возрастными группами 6 лет–6 лет 5 мес. и 6 лет 6 мес.–7 лет, то есть перед самой школой дети резко улучшают показатели лексики и грамматики. При этом «потолочного» эффекта при выполнении данных заданий выявлено не было, а в методике Называние действий ни один ребенок не достиг максимальных баллов.

Проверка валидности используемого инструментария не входила в задачи нашего исследования, так как батарея методик базируется на строгой теоретической базе и уже не одно десятилетие успешно используется отечественными психологами. При этом до текущего исследования отсутствовали современные нормы, на которые можно было опираться для определения уровня речевого развития ребенка в старшем дошкольном возрасте. Разработанные Т.В. Ахутиной с коллегами нормы касаются детей младшего школьного возраста [2].

Таблица 6

**Процент детей, выполнивших задания на названия действий,
 логико-грамматические конструкции и понимание близких
 по звучанию слов на максимально возможный балл**

Уровень	5 лет– 5 лет 5 мес.		5 лет 6 мес.– 5 лет 11 мес.		6 лет– 6 лет 5 мес.		6 лет 6 мес.– 7 лет	
	М	Д	М	Д	М	Д	М	Д
1. Называние действий, продуктивность	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2. Понимание обратимых конструкций, активные/пассивные	0,0	7,9	5,6	11,7	11,4	11,2	19,8	15,3
3. Понимание обратимых предложных конструкций	0,0	0,0	1,4	2,6	4,5	3,1	11,2	19,8
4. Понимание обратимых конструкций, сумма	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	2,0	4,3	6,3
5. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Примечание. М — мальчики, Д — девочки.

Обсуждение результатов

Основным результатом данного исследования мы считаем сбор средних показателей основных аспектов речевого развития детей в возрасте 5–7 лет на репрезентативной выборке детей с нормативным развитием (всего в России по данным на 2020 год насчитывается 7,64 млн дошкольников, соответственно, выборка, которую можно считать условно репрезентативной при 95% доверительном интервале, должна быть не менее 384 дошкольников, что нами соблюдено). Однако первичный анализ полученных результатов позволяет также выделить несколько значимых закономерностей. Во-первых, были выявлены схожие связи между оценками разных аспектов речевого развития для детей старших и подготовительных групп, что может говорить об определенной факторной структуре речевого развития, выявить которую мы предполагаем в дальнейших исследованиях. Положение о комплексном развитии речи ребенка и взаимовлиянии основных речевых аспектов [12; 17] получили подтверждение на экспериментальных данных.

Во-вторых, были получены значимые различия оценок продуктивности выполнения заданий в возрастные периоды (приросты по мере увеличения возраста), что говорит о сензитивности старшего дошкольного возраста для развития всех рассматриваемых аспектов речи. Несмотря на то, что к возрасту 5 лет у ребенка в целом сформированы основные речевые функции и языковые подсистемы (фонетика, лексика и грамматика), определенные аспекты продолжают

активно развиваться и в возрасте 5–7 лет. Для фонетического аспекта улучшение фонематического слуха оказалось значимым показателем развития. В области лексики дети показали значительный прирост активного словаря в целом и улучшение отдельных семантических групп (актуализацию действий и животных). С возрастом дети делают меньше ошибок, повторов. Однако результаты по методике Называние действий отличались от результатов, полученных с помощью методики Ассоциативные ряды. Согласно полученным результатам, дети в возрасте 5–7 лет не показали значимых улучшений в назывании действий, не было выявлено значимых различий в успешности выполнения данного задания между девочками и мальчиками, а также результаты оказались не связаны с выполнением других методик. Мы можем предположить, что это объясняется особенностями картинок, используемых в данной методике. Напомним, что картинки были подобраны и апробированы еще в середине прошлого века, то есть около 70 лет назад. Многие дети не знакомы с реалиями, изображенными на данных картинках. Кроме того, при назывании возникают те трудности, о которых мы писали выше: дети используют синонимы, словосочетания, описание действий. Представляется, что необходимо ввести в научный оборот более современный стимульный материал, например, рисунки из базы данных «Объект и действие» (normative set of “Object-and-Action” pictures), апробированные для взрослой русской выборки [43], или библиотеку стимулов называний действий (375 картинок), апробированную Ю.С. Акининой и ее коллегами [26].

В-третьих, были получены различия в оценках продуктивности мальчиков и девочек, которые изменялись в разные возрастные периоды, что может говорить о разных траекториях речевого развития детей разных полов. С одной стороны, это предположение требует дополнительной эмпирической проверки. С другой стороны, наши результаты хорошо согласуются с полученными ранее данными о том, что у девочек речь развивается раньше и лучше, чем у мальчиков [6], а также о более общих различиях в когнитивном развитии мальчиков и девочек [19].

Важно отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Его результаты могут быть применимы только к детям, живущим в крупных российских городах и в монолингвальной среде. Также мы предполагаем, что дети-билингвы и дети, живущие в неблагоприятных социально-экономических условиях, будут демонстрировать более низкие результаты речевого развития в данном возрасте, однако это предположение нуждается в эмпирической проверке. Ограничения также касаются оцененных языковых аспектов. В данном исследовании речь идет только о владении фонетикой, лексикой и грамматикой вне связной речи. Особенности оценки последней посвящены отдельные статьи [16; 42].

Заключение

В результате проведенного исследования 635 детей (311 мальчиков и 324 девочки) в возрасте 5–7 лет с нормативным когнитивным развитием нами были собраны и представлены нормы выполнения комплекса речевых методик для четырех возрастных групп (от 5 до 7 с шагом 0,5 года) отдельно для мальчиков и девочек.

Были апробированы субтесты основных нейропсихологических методик на развитие речи на выборках детей 5–7 лет, имеющих нормативное развитие, и собраны средние показатели для этого возраста по фонематическому слуху, активному лексикону (словарному запасу), грамматическому развитию (пониманию предложных и обратимых логико-грамматических конструкций).

Полученные данные будут полезны как для уточнения теоретических представлений о развитии речи детей в возрасте 5–7 лет, так и для практического применения специалистами по развитию и коррекции детской речи.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // Международная конференция памяти А.Р. Лурия: сб. докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: РПО, 1998. С. 289–298.
2. Богомазов Г.М. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1-6 классов). М.; Ярославль: Ремдер, 2005. 320 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. 2. М.: изд-во АПН РСФСР, 1949. 192 с.
5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.
6. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
7. Капустин С.А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании. М.: Когито-центр, 2014. 176 с.
8. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды. М.: АРКТИ, 2005. 178 с.
10. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении СПб.: Питер, 2009. 320 с.
11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. М.: изд-во МГУ, 1962. 431 с.
12. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейропсихологические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.

Веракса А.Н., Алмазова О.В., Ощепкова Е.С. и др.
Диагностика развития речи в старшем дошкольном возрасте: батарея нейропсихологических методик и нормы
Клиническая и специальная психология
2021. Том 10. № 3. С. 256–282.

Veraksa A.N., Almazova O.V., Oshchepkova E.S. et al.
Assessment of Speech Development in Senior Preschool Age: The Battery of Neuropsychological Tests and Norms
Clinical Psychology and Special Education
2021, vol. 10, no. 3, pp. 256–282.

13. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под ред. Т.В. Ахутиной. М: В. Секачев, ПБОЮЛ, 2016. 280 с.
14. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г.В. Чиркина М.: АРКТИ, 2003. 239 с.
15. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы / сост. Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. М.: Генезис, 2010.
16. *Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А.* Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2020. Том 99. № 3. С. 32–39. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10072
17. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / под ред. Ф.А. Сохина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 223 с.
18. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 2017. 536 с.
19. *Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Фоминых А.Я.* Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Московского Университета. 2020. Серия 14. Психология. № 2. С. 141–157. DOI: 10.11621/vsp.2020.02.07
20. *Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников. М.: изд-во Института Психотерапии, 2001. 173 с.
21. *Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2007. 84 с.
22. *Цветкова Л.С., Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Методика оценки речи при афазии: учеб. пособие к спецпрактикуму для студентов психол. фак. М.: МГУ, 1981. 67 с.
23. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
24. *Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 116 с.
25. *Эльконин Д. Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. М: ИНТОР, 1998. 112 с.
26. *Akinina Y., Malyutina S., Ivanova M. et al.* Russian normative data for 375 action pictures and verbs // Behavior Research Methods. 2015. Vol. 47. № 3. P. 691–707. DOI: 10.3758/s13428-014-0492-9
27. *Bankson N.W., Mentis M., Jagielko J.R.* BELT-3: Bankson Expressive Language Test. 3rd ed. Austin, TX: ProEd., 2018. 150 p.
28. *Bates E., Bretherton 1., Snyder L.* From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. New York: C.U.P., 1988. 264 p.

29. *Bates E., Thai D., Marchman V.* Symbols and syntax: A Darwinian approach to language development / In N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch et al. (eds.), *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. P. 39–76
30. *Beitchman J.H., Wilson B., Brownlie E.B. et al.* Long-term consistency in speech/language profiles: Developmental and academic outcomes // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1996. Vol. 35. № 6. P. 804–814. DOI: 10.1097/00004583-199606000-00021
31. *De Agostini M., Metz-Lutz M.-N., Van Hout A. et al.* Batterie d'évaluation du langage oral de l'enfant aphasique (ELOLA): standardisation française (4–12 ans) // *Revue de Neuropsychologie*, 1998. Vol. 8. № 3. P. 319–367.
32. *Dunn L.M., Dunn D.M.* PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis, MN: Pearson Assessments, 2007. 100 p. DOI: 10.1037/t15144-000
33. *Dunn L.M., Dunn D.M., Whetton Ch. et al.* British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.). Windsor: NFER-Nelson, 1997. 190 p.
34. *Fodor J.A.* The language of thought. Cambridge: Harvard University Press, 1975. 214 p.
35. *Hudson J.A., Shapiro L.R.* From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives / In A. McCabe, C. Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 89–136.
36. *Jakobson R.* Child language, aphasia, and phonological universals. The Hague: Mouton Publishers, 1968. 98 p. DOI: 10.1515/9783111353562
37. *Katz J.J.* Semantic theory. New York: Harper and Row, 1972. 230 p.
38. *Marini A., Marotta L., Bulgheroni S. et al.* Batteria Per La Valutazione Del Linguaggio in Bambini Dai 4 Ai 12 Anni. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2014. 170 p.
39. *Mather N., Jaffe L.E.* Woodcock-Johnson IV: reports, recommendations, and strategies. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2016. 180 p.
40. *McGrew K.S., LaForte E.M., Schrank, F.A.* Technical Manual. Woodcock- Johnson IV. Rolling Meadows, IL: Riverside, 2014. 540 p.
41. *Raven J., Raven J.C., Court J.H.* Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 170 p.
42. *Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N. et al.* The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. № 2. P. 52. DOI: 10.3390/bs10020052
43. *Vlasova R.M.* A normative set of "Object-and-Action" pictures // *The Russian Journal of Cognitive Science*. 2016. Vol. 3. № 1–2. P. 34–53.

44. Wallace G., Hammill D.D. CREVT-3: Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test. 3rd ed. Austin, TX: ProEd, 2013. 380 p.

References

1. Akhutina T.V. Neirolingvistika normy [Neurolinguistics norms]. In E.D. Khomskaya, T.V. Akhutina (eds.), *Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya. sb. dokl.=International conference in memory of A.R. Luria*. Moscow: publ. of RPO, 1998, pp. 289–298. (In Russ.).
2. Bogomazov G.M. Vozrastnaya fonologiya (dvuhurovnevaya fonologicheskaya sistema i ee rol' v formirovanii chut'ya yazyka i gramotnosti uchashchihsya 1-6 klassov) [Age phonology (a two-level phonological system and its role in the formation of a sense of language and literacy of students in grades 1-6)]. Moscow; Yaroslavl': Redmer, 2005. 320 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
4. Gvozdev A.N. Formirovanie u rebenka grammaticheskogo stroya russkogo yazyka [Formation of the grammatical structure of the Russian language in a child], ch. 2. Moscow: publ. of APN RSFSR, 1949. 84 p. (In Russ.).
5. Glozman Zh.M. Neiropsikhologicheskoe obsledovanie: kachestvennaya i kolichestvennaya otsenka dannykh [Neuropsychological examination: qualitative and quantitative assessment of data]. Moscow: Smysl, 2012. 264 p. (In Russ.).
6. Dobrova G.R. Variativnost' rechevogo razvitiya detei [The variability of speech development in children]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2018. 264 p. (In Russ.).
7. Kapustin S.A. Kriterii normal'noi i anomal'noi lichnosti v psikhoterapii i psikhologicheskom konsul'tirovanii [Criteria for normal and abnormal personality in psychotherapy and psychological counseling]. Moscow: Kogito-tsentr, 2014. 176 p. (In Russ.).
8. Kornev A.N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty. [Fundamentals of speech pathology in childhood: clinical and psychological aspects]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 380 p. (In Russ.).
9. Levina R.E. Narusheniya rechi i pis'ma u detei: Izbrannye Trudy [Speech and writing disorders in children]. Moscow: publ. of ARKTI, 2005. 178 p. (In Russ.).
10. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
11. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii i ikh narushenie pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions and their impairment in local brain lesions]. Moscow: publ. of MSU, 1962. 431 p. (In Russ.).

12. Luriya A.R. Pis'mo i rech': Neiropsikhologicheskie issledovaniya [Writing and Speaking: Neuropsychological Research]. Moscow: Akademiya, 2002. 352 p. (In Russ.).
13. Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6-9 let [Methods of neuropsychological examination of children 6-9 years old]. T.V. Akhutina (ed.). Moscow: V. Sekachev, 2016. 280 p. (In Russ.).
14. Metody obsledovaniya rechi detei: Posobie po diagnostike rechevykh narushenii [Methods for examining the speech of children: A guide for the diagnosis of speech disorders]. G.V. Chirkina (ed.). Moscow: publ. of ARKTI, 2003. 239 p. (In Russ.).
15. Neiropsikhologicheskaya diagnostika. Klassicheskie stimul'nye materialy [Neuropsychological diagnostics. Classic incentive materials]. E.Yu. Balashova, M.S. Kovyazina (eds.). Moscow: Genezis, 2010. (In Russ.).
16. Oshchepkova E.S., Bukhalenkova D.A., Yakupova V.A. Razvitie svyaznoi ustnoi rechi v starshem doshkol'nom vozraste [The development of coherent oral speech in older preschool age]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika=Modern Preschool Education: Theory and Practice*, 2020, vol. 99, no. 3, pp. 32–39. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10072 (In Russ.).
17. Razvitie rechi detei doshkol'nogo vozrasta: Posobie dlya vospitatelya detskogo sada [Speech Development for Preschool Children: A Guide for a Kindergarten Teacher], 3rd ed. F.A. Sokhina (ed.). Moscow: Prosveshchenie, 1984. 223 p. (In Russ.).
18. Reformatskii A.A. Vvedenie v yazykovedenie [Introduction to linguistics]. Moscow: Aspekt Press, 2017. 536 p. (In Russ.).
19. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Fominykh A.Ya. Polovye razlichiya po pokazatelyam kognitivnoi sfery u detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Sex differences in cognitive indicators in preschool and primary school children]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta=Moscow University Bulletin*, 2020, no. 2, pp. 141–157. DOI: 10.11621/vsp.2020.02.07. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Ushakova O.S. Razvitie rechi doshkol'nikov [Speech development of preschoolers]. Moscow: Publ. of Institute of Psychotherapy, 2001. 173 p. (In Russ.).
21. Fotekova T.A. Testovaya metodika diagnostiki ustnoi rechi mladshikh shkol'nikov [Test method for the diagnosis of oral speech in primary schoolchildren]. Moscow: Airispress, 2007. 84 p. (In Russ.).
22. Tsvetkova L.S., Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Metodika otsenki rechi pri afazii [Methodology for assessing speech in aphasia]. Moscow: Publ. of MSU, 1981. 67p.
23. Tseitlin S.N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and the child: Linguistics of children's speech]. Moscow: VLADOS, 2000. 240 p. (In Russ.).
24. El'konin D.B. Razvitie rechi v doshkol'nom vozraste [Speech development in preschool age]. Moscow: Publ. of Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1958. 116 p. (In Russ.).

25. El'konin D. B. Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsya [Development of oral and written speech of students]. V.V. Davydova, T.A. Nezhnova (eds.). Moscow: INTOR, 1998. 112 p. (In Russ.).
26. Akinina Y., Malyutina S., Ivanova M. et al. Russian normative data for 375 action pictures and verbs. *Behavior Research Methods*, 2015, vol. 47, no. 3, pp. 691–707 DOI: 10.3758/s13428-014-0492-9
27. Bankson N.W., Mentis M., Jagielko J.R. BELT-3: Bankson Expressive Language Test. 3rd Edition. Austin, TX: ProEd., 2018. 260 p.
28. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. New York: C.U.P., 1988. 264 p.
29. Bates E., Thai D., Marchman V. Symbols and syntax: A Darwinian approach to language development. In N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch et al. (eds.), *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. P. 39-76
30. Beitchman J.H., Wilson B., Brownlie E.B. et al. Long-term consistency in speech/language profiles: developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1996, vol. 35, no. 6, pp. 804–814 DOI:10.1097/00004583-199606000-00021
31. De Agostini M., Metz-Lutz M.-N., Van Hout A. et al. Batterie d'évaluation du langage oral de l'enfant aphasique (ELOLA): standardisation française (4–12 ans) [Oral language evaluation battery of aphasic children: A French standardization]. *Revue de Neuropsychologie*, 1998, vol. 8, no. 3, pp. 319–367 (In French, abstr. in Engl.).
32. Dunn L.M., Dunn D.M. PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis, MN: Pearson Assessments, 2007. 150 p. DOI: 10.1037/t15144-000
33. Dunn L.M., Dunn D.M., Whetton Ch. et al. British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.). Windsor: NFER-Nelson, 1997. 320 p.
34. Fodor J.A. The language of thought. Cambridge: Harvard University Press, 1975. 214 p.
35. Hudson J. A., Shapiro, L. R. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe, C. Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 89–136.
36. Jakobson R. Child language, aphasia, and phonological universals. The Hague: Mouton Publishers, 1968. 98 p. DOI: 10.1515/9783111353562
37. Katz J.J. Semantic theory. New York: Harper and Row, 1972. 230 p.
38. Marini A., Marotta L., Bulgheroni S. et al. Batteria per la valutazione del linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2014. 180 p. (In Italian).

39. Mather N., Jaffe L.E. Woodcock-Johnson IV: reports, recommendations, and strategies. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2016. 276 p.
40. McGrew K.S., LaForte E.M., Schrank F.A. Technical Manual. Woodcock- Johnson IV. Rolling Meadows, IL: Riverside, 2014. 280 p.
41. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 160 p.
42. Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N. et al. The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 52–63. DOI: 10.3390/bs10020052
43. Vlasova R.M. A normative set of "Object-and-Action" pictures. *The Russian Journal of Cognitive Science*, 2016, vol. 3, pp. 34–53.
44. Wallace G., Hammill D.D. CREVT-3: Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test. 3rd ed. Austin, TX: ProEd, 2013. 380p.

Приложение 1

**Средние и стандартные отклонения результатов диагностики
 уровня развития речи у дошкольников старших групп**

Оценки развития речи	5 лет–5 лет 5 мес.				5 лет 6 мес.–5 лет 11 мес.			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
1. Называние действий, продуктивность	8,8	1,8	8,2	3,3	8,2	3,4	9,3	2,7
2. Называние действий, замены	5,0	1,8	4,3	1,7	4,6	2,0	4,1	1,9
3. Называние действий, словосочетания	2,8	2,4	4,3	3,9	4,0	4,1	3,3	3,3
4. Называние действий, искажения	0,2	0,4	0,1	0,2	0,1	0,4	0,1	0,4
5. Понимание обратимых конструкций, активные/пассивные	4,1	1,1	4,3	1,4	4,4	1,4	4,7	1,6
6. Понимание обратимых конструкций, предлоги	2,3	1,4	2,5	1,1	2,4	1,3	2,9	1,5
7. Понимание обратимых конструкций, сумма	6,4	1,9	6,8	2,0	6,9	1,9	7,6	2,3
8. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	15,7	7,9	16,1	7,3	17,3	7,0	18,9	7,4
9. Понимание близких по звучанию слов, замены	2,5	1,5	2,4	1,3	2,0	1,5	2,3	1,4
10. Понимание близких по звучанию слов, пропуски	1,4	1,7	1,0	1,2	1,4	1,5	1,1	1,2
11. Понимание близких по звучанию слов, лишнее	0,6	0,9	0,3	0,6	0,6	0,8	0,5	0,9
12. Понимание близких по звучанию слов, дублирование	0,1	0,3	0,1	0,3	0,1	0,4	0,9	0,4
13. Актуализации слов, продуктивность	12,9	7,7	15,3	6,6	16,7	7,5	19,3	7,7
14. Актуализация слов, повторы	0,6	0,9	0,5	1,1	0,6	1,0	1,1	1,4
15. Актуализация действий, продуктивность	6,7	4,0	6,8	2,8	7,1	3,3	8,4	3,3
16. Актуализация действий, повторы	1,0	1,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,7	0,8
17. Актуализация действий, словосочетания	3,4	3,4	4,2	3,4	4,1	1,3	3,6	3,0
18. Актуализация животных, продуктивность	10,0	4,6	10,8	4,2	10,4	3,5	13,0	3,9
19. Актуализация животных, повторы	0,5	0,7	1,4	4,2	0,6	0,9	1,3	1,7
Количество детей	36		38		71		77	

Приложение 2

**Средние и стандартные отклонения результатов диагностики
 уровня развития речи у дошкольников подготовительных групп**

Оценки развития речи	6 лет–6 лет 5 мес.				6 лет 6 мес.–7 лет			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
1. Называние действий, продуктивность	9,2	2,8	8,9	3,2	9,0	2,7	8,9	3,2
2. Называние действий, замены	4,5	1,9	4,0	1,8	4,4	2,0	4,2	1,8
3. Называние действий, словосочетания	3,0	3,2	3,4	4,1	2,7	2,9	2,9	3,9
4. Называние действий, искажения	0,2	0,6	0,1	0,3	0,2	0,6	0,2	0,7
5. Понимание обратимых конструкций, активные/пассивные	4,9	1,4	4,7	1,4	5,3	1,3	5,2	1,2
6. Понимание обратимых конструкций, предлоги	3,2	1,6	3,3	1,4	3,4	1,6	4,1	1,5
7. Понимание обратимых конструкций, сумма	8,1	2,4	8,0	2,3	8,7	2,4	9,3	2,1
8. Понимание близких по звучанию слов, продуктивность	18,0	7,4	19,8	6,3	20,3	6,1	22,3	5,4
9. Понимание близких по звучанию слов, замены	2,8	2,0	2,4	1,5	3,0	1,7	2,8	1,9
10. Понимание близких по звучанию слов, пропуски	1,1	1,4	1,4	1,6	1,9	1,9	2,0	2,3
11. Понимание близких по звучанию слов, лишнее	0,3	0,6	0,4	1,1	0,2	0,7	0,2	0,6
12. Понимание близких по звучанию слов, дублирование	0,3	0,7	0,5	1,2	0,5	1,0	0,4	0,7
13. Актуализация слов, продуктивность	20,8	7,9	23,8	7,5	21,0	8,0	25,0	8,3
14. Актуализация слов, повторы	0,6	0,9	0,9	1,2	0,8	1,4	1,1	2,1
15. Актуализация названий действий, продуктивность	8,6	3,8	10,2	4,3	10,4	4,5	12,2	4,8
16. Актуализация названий действий, повторы	1,1	1,3	1,4	1,9	1,4	1,9	1,3	1,9
17. Актуализация названий действий, словосочетания	3,2	3,3	4,3	4,3	3,6	3,4	2,9	3,8
18. Актуализация названий животных, продуктивность	12,8	4,9	14,5	4,4	12,8	4,4	15,0	5,1
19. Актуализация названий животных, повторы	0,9	1,2	1,4	2,0	1,0	1,3	1,0	1,4
Количество детей	88		98		116		111	

Веракса А.Н., Алмазова О.В., Ощепкова Е.С. и др.
Диагностика развития речи в старшем
дошкольном возрасте: батарея
нейропсихологических методик и нормы
Клиническая и специальная психология
2021. Том 10. № 3. С. 256–282.

Veraksa A.N., Almazova O.V., Oshchepkova E.S. et al.
Assessment of Speech Development
in Senior Preschool Age: The Battery of
Neuropsychological Tests and Norms
Clinical Psychology and Special Education
2021, vol. 10, no. 3, pp. 256–282.

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Ощепкова Екатерина Сергеевна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, сектора общей психолингвистики Института языкознания Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Information about the authors

Aleksander N. Veraksa, PhD in Psychology, Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Developmental Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Ekaterina S. Oshchepkova, PhD in Philology, Senior Researcher, Department of General Psycholinguistics, Institute of linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4649>, e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Получена: 02.02.2021

Received: 02.02.2021

Принята в печать: 14.09.2021

Accepted: 14.09.2021