

Роль речи в развитии модели психического и контроля поведения у дошкольников¹

Г.А. Виленская^a, Е.И. Лебедева^b

Федеральное государственное учреждение науки Институт психологии Российской Академии наук

[^avga2001@mail.ru](mailto:vga2001@mail.ru), [^bevlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития и взаимного соотношения когнитивной и регулятивной функции субъекта – модели психического и контроля поведения. Рассматривалось развитие модели психического и контроля поведения у детей дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 119 детей в возрастах 3, 4 и 5 лет (36-72 месяца). Сравниваются результаты детей, типично развивающихся, и детей с отставанием в развитии речи. Показано, что наиболее значима роль речи в развитии модели психического и контроля поведения в возрасте 3-4 лет, а начиная с 5 лет эти способности значительно меньше связаны с уровнем развития речи.

Ключевые слова: контроль поведения, модель психического, предикторы модели психического, когнитивный контроль, эмоциональный контроль, произвольный контроль, вербальный ментальный возраст, дети дошкольного возраста.

The role of a speech in a development of theory of mind and behavioral control in preschoolers

G.A. Vilenskaya^a, E.I. Lebedeva^b

Institute of Psychology, Russian Academy of Science

[^avga2001@mail.ru](mailto:vga2001@mail.ru)

[^bevlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Annotation. The article considers the development and mutual relations of the theory of mind and behavioral control. The development of the theory of mind and behavioral control in preschool children was described. The study involved 119 children in the ages of 3, 4 and 5 years (36-72 months). The results of children, typically developing, and children with a lag in the speech development are compared. It is shown that the role of speech in the development of the theory of mind and behavioral control at the age of 3-4 years is most significant, and from the age of 5 these abilities are much less correlate with the level of speech development.

Key words: behavioral control, theory of mind, predictors of the theory of mind, cognitive control, emotional control, voluntary control, verbal mental age, preschoolers.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта № 15-06-10701

Введение

Роль когнитивных процессов в социальном познании не подлежит сомнению, так же как и значение саморегуляции в этом процессе. Однако рассматривать эти функции (когнитивную и регулятивную) в отрыве друг от друга – означает упустить возможность исследовать развитие единой системы ментальной организации и реализации поведения, не имея возможности понять человеческое поведение в многообразии его детерминации

Мы рассматриваем когнитивную и регулятивную функцию субъекта, а именно – развитие социального понимания (модель психического) и развитие саморегуляции (контроль поведения).

Контроль поведения рассматривается как психологический уровень регуляции поведения и является одним из факторов адаптации человека к окружению. Он является индивидуальной основой для развития саморегуляции, интегрируя индивидуальные ресурсы человека и обеспечивая таким образом индивидуальное своеобразие способов адаптации. Контроль поведения определяет способ и степень эффективности реализации психологических ресурсов (Сергиенко и др., 2010). Именно дисбаланс или недостаточное развитие регуляции чаще всего лежит в основе социальной дезадаптации, в т.ч. ранних ее проявлений. Контроль поведения включает три компонента (когнитивный контроль, эмоциональный контроль, волевой или произвольный контроль).

Модель психического (Theory of Mind) - это способность приписывать другим людям различные психические состояния (отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения (Сергиенко и др., 2009). Слово «модель» подчеркивает целостность представлений о внутреннем мире другого, позволяет рассмотреть их как систему знаний о собственном ментальном мире и ментальном мире других людей. Понимание своего психического и психического Другого становится основой для социального познания и социального взаимодействия (Сергиенко, 2014).

Проблематика их совместного развития и взаимовлияния очень популярна в последнее десятилетие, получены разнообразные результаты, касающихся совместного развития модели психического и исполнительных функций (через которые может быть операционализирован контроль поведения) (Carlson, Moses, 2001; Carlson et al., 2002; Jahromi, Stifter, 2008 и др.). Однако далеко не все ясно в механизмах и закономерностях из совместного развития.

Одним из важнейших факторов, вносящих вклад в развитие как саморегуляции (контроля поведения), так и понимания ментального мира другого человека, оказывается речь. Одной из основных функций речи является регулятивная (см., напр., Лурия, 1979).

Миллер и Маркович (Miller, Marcovitch, 2012) предполагают, что когнитивный контроль, понимаемый как система репрезентаций совместно с рефлексией собственного вносят вклад в отношения между моделью психического и исполнительными функциями, через общую способность формировать и использовать релевантные репрезентации, которые направляют поведение в ситуациях, требующих участия как модели психического, так и исполнительных функций. В работе Виттке с соавторами обнаружено, что дети с нарушением речи оцениваются родителями и учителями по ИФ значительно хуже, чем типично развивающиеся, и эта оценка коррелирует с уровнем речевых способностей ребенка (Wittke et al., 2013). Янг и Грей нашли, что 4-5-летние дети с нарушением речи отстают от нормально развивающихся сверстников в таких компонентах исполнительных функций, как рабочая память и когнитивная гибкость, но у них не наблюдается дефицита контроля импульсивности (Yang, Gray, 2017). Напротив, Виссерс с соавторами обнаружили, что дошкольники с нарушением речи отстают и в контроле импульсивности тоже, в связи с чем они предполагают, что и ИФ и уровень развития речи вносят вклад в речевое отставание (Vissers et al., 2015).

Роль речи в развитии модели психического также велика, необходим определенный уровень ее развития для успешного понимания ментального мира другого человека (Сергиенко и др., 2009). Так, в метаанализе 17 исследований, включающих в общей сложности 745 детей в возрасте 4-12 лет было обнаружено, что дети с нарушением речи имели существенно более низкий уровень развития модели психического, чем типично развивающиеся дети того же возраста. (Nilsson, de López, 2016).

Сравнительные исследования развития модели психического у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра показали взаимосвязь между успешностью выполнения тестов на модель психического и вербальным ментальным возрастом или вербальным интеллектом детей. В то время как у типично развивающихся детей при достижении ими вербального ментального возраста, соответствующего 4 годам, вероятность успешного решения этих тестов составляет 50%, детям с аутизмом требуется в два раза больше времени для достижения такой же вероятности успеха— вероятность успешного выполнения этих заданий достигает у них 50% при вербальном ментальном возрасте, соответствующем 9,2 годам (Happe, 1994). Исходя из этих результатов, Ф. Аппе сделала вывод, что понимание внутренних ментальных состояний и понимание речи тесно взаимосвязаны. В последних зарубежных исследованиях обсуждается значение не общего уровня интеллекта как показателя успешности решений задач на понимание психического, а только уровня вербального развития (Blijd-Hoogewys et al., 2008). В то же время есть данные о том, что речевые способности предсказывают развитие исполнительных функций, но не модели психического (Hughes, Ensor, 2007).

Наше предыдущее исследование связи интеллектуального развития детей и их способности к пониманию ментального и физического мира показало наличие сопряженности уровня вербального интеллекта и уровня сформированности моделей ментального и физического мира у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра (Сергиенко и др., 2009).

Мы предприняли попытку выявить роль речи в совместном развитии контроля поведения и модели психического у детей с типичным речевым развитием, посещающих детский сад.

Ранее нами на этой же выборке были получены следующие результаты, касающиеся совместного развития и взаимовлияния модели психического и контроля поведения (Виленская, Лебедева, 2014).

Было обнаружено, что динамика контроля поведения и модели психического различна. «Скачок» в развитии, выражающийся в значимом улучшении результатов выполнения соответствующих заданий, происходит в случае модели психического сначала в 3-4 года (предикторы модели психического), затем в 4-5 лет (собственно модель психического). В случае же контроля поведения это происходит между 3 и 4 годами.

Связи контроля поведения с моделью психического наблюдаются в 3-х и 5-летнем возрасте. В 3-4 года контроль поведения и модель психического могут быть рассмотрены как две разные способности, наблюдается только связь модели психического с чувствительностью к эмоциональным сигналам (тревожность). В 5 лет – тоже связь с тревожностью и с показателями невербального интеллекта. Наблюдаемые отрицательные взаимосвязи между МП и результатами субтеста «Кубики Кооса» (рассмотренный нами как один из показателей контроля действий) могут интерпретироваться как предшественники «аналитической» и «синтетической» стратегии восприятия и переработки информации.

Поскольку исследование включало в себя подвыборку детей, исследованных лонгитудно, было возможно оценить возможность взаимного предсказания контроля поведения и модели психического. Согласно полученным результатам, отдельные компоненты контроля поведения предсказывают модель психического, но не наоборот. Как когнитивный контроль, так и контроль действий в 3 года может предсказать уровень понимания ментального мира в 4 года. Контроль действия в 3 года предсказывает уровень развития модели психического в 5 лет. Между 4 и 5 годами уровень развития модели психического связан с развитием вербального интеллекта, что может свидетельствовать о важности роли речи и речевого опосредования для успешного становления модели психического

Основываясь на этих данных, мы в дальнейшем включили в исследование выборку детей с общим недоразвитием речи II и III уровня, посещающих логопедический детский сад. При их сравнении с типично развивающимися детьми, мы обнаружили, что динамика взаимосвязей контроля поведения и модели психического у них отличается. Много связей между МП и КП в 4 года, а в 5 лет связей практически нет. Удивительно, что уровень развития речи (показатели субтеста Векслера «Словарный» и вербальный ментальный возраст) не коррелировали ни с предикторами модели психического, ни с показателями самой модели психического (Виленская, Лебедева, 2016).

Мы предположили, что такой результат может быть связан с особенностями психолого-педагогической коррекционной работы, проводившейся с детьми в логопедическом детском саду, целью которой и является компенсация речевых нарушений, тем более, что у некоторой части детей эта компенсация действительно наблюдалась и их вербальный ментальный возраст незначительно отставал от хронологического. В то же время, среди типично развивающихся детей, посещающих неспециализированный детский сад, наблюдался значительный разброс в уровне развития речи, включая и существенное отставание вербального ментального возраста от хронологического. Поскольку все эти дети, независимо от уровня их речевого развития, находились в одинаковых условиях, их сравнение позволит более корректно выявить роль речи в развитии как контроля поведения, так и модели психического.

Итак, целью нашей работы было сравнение уровня развития контроля поведения и модели психического в зависимости от уровня развития речи, а также выявление своеобразия во взаимосвязях контроля поведения и модели психического у детей с отставанием вербального ментального возраста от хронологического и у детей без такового.

Мы предположили, что а) у детей с отставанием в развитии речи будет наблюдаться отставание как в контроле поведения, так и в модели психического; б) связи между моделью психического и контролем поведения в этих группах детей будут различаться.

Отставанием в речевом развитии мы считали разницу между вербальным ментальным возрастом и хронологическим более чем на 6 месяцев в пользу хронологического возраста.

Выборка и методы

Всего в исследовании участвовало 119 детей, в возрасте 3-х лет – 42 человека (от 3 лет 0 мес до 3 лет 10 мес, $Me=3$ г. 7 мес, 16 мальчиков), в возрасте 4-х лет – 44 человека (от 4-х лет 0 мес до 4 лет 11 мес, $Me=4$ г. 6 мес, 20 мальчиков), 5 лет – 32 человека (от 5 лет 0 мес до 5 лет 11 мес, $Me=5$ лет 5 мес, 12 мальчиков).

Методики, исследующие развитие понимания ментального мира, использованные в нашем исследовании, мы разделили на 2 уровня: исследующие предикторы и собственно модель психического. Для оценки предикторов развития модели психического использовались задачи на понимание визуальной перспективы, понимания желаний человека по их внешним проявлениям в поведении и понимания источника знаний детьми (понимание принципа «видеть, значит знать»). Для оценки собственно модели психического использовались задачи на понимание неверных мнений (аналог «Салли-Энн теста»), понимание ошибочности собственных ложных убеждений и ложных убеждений других людей, понимание обмана и неверных мнений в сказках.

В качестве оценки развития предикторов модели психического использовались следующие задачи:

1. Задача «Понимание визуальной перспективы (1-й уровень)» направлена на оценку понимания детьми что видит другой человек, может ли он видеть объект, который загромождавает препятствие. Для оценки 1-го уровня развития этой способности детям предъявляется лист бумаги с двухсторонним изображением (изображение Деда Мороза на одной стороне листа и Колобка – на другой). Лист располагается так, что одну его сторону видит только ребенок, а другую – только экспериментатор. Ребенку необходимо ответить на вопрос о том, может ли экспериментатор видеть изображение, которое видит ребенок.

2. Задача «Понимание визуальной перспективы (2-й уровень)» оценивает понимание детьми как видит другой человека. Для оценки 2-го уровня развития понимания визуальной перспективы детям предъявляется картинка с изображением коровы. Лист располагается на столе между ребенком и экспериментатором таким образом, что бы ребенок видел корову правильно, а экспериментатор – вверх ногами. Ребенку задается вопрос о том, как экспериментатор видит корову.

3. Чтобы оценить *понимание детьми желаний других людей* использовалась методика, разработанная С. Бароном-Коэном и направленная на изучение понимания желаний по направлению взора человека (Baron-Cohen, 2000). Ребенку предлагается посмотреть на картинку, на которой в центре схематично нарисовано лицо мальчика, а по углам – четыре упаковки от хорошо известных кондитерских изделий (конфеты и шоколадки). На картинке взгляд мальчика направлен на конфеты, которые изображены в левом нижнем углу. Необходимо ответить на вопрос: «Какие конфеты хочет мальчик?».

4. Для исследования *понимания источника знаний* детьми использовалась методика, направленная на оценку понимания принципа «видение приводит к знанию». Ребенку предлагалось посмотреть картинку, на которой изображены две девочки, одна из которых смотрит в коробку, а другая просто держится за коробку. Необходимо ответить на вопрос: «Какая девочка знает, что лежит в коробке? Почему ты так решил, как ты догадался, что именно эта девочка знает, что лежит в коробке?».

Для оценки развития модели психического в раннем детстве использовались следующие методики:

5. Для оценки *понимания неверных мнений* использовался аналог «Салли-Энн теста» (Сергиенко и др., 2009). Экспериментатор разыгрывал перед ребенком историю с участием кукол-персонажей популярного мультфильма: «Это Крош и Нюша. У Кроша есть голубая коробочка, а у Нюши – розовая. Нюша очень любит играть со своим мячиком. Сейчас Нюша кладет свой мячик в свою розовую коробку и уходит гулять. В это время непослушный Крош перекладывает мячик из розовой коробки в свою голубую коробку. Нюша вернулась с прогулки и хочет поиграть в мячик. Где она будет его искать: в розовой коробке или голубой? Почему там? А где на самом деле лежит мяч? Нюша знает, что он лежит там?». Для того, что правильно ответить на тестовый вопрос (Где Нюша будет искать свой мяч?), ребенок должен отличать свои собственные знания от знаний другого и понимать, что другой может иметь ошибочное мнение о ситуации («Я понимаю, что он допустит ошибку, так как ему неизвестно то, что знаю я»).

6. Для оценки *понимания ошибочности собственных убеждений* использовалась задача на понимание неверных мнений с неожиданным содержимым. Ребенку предъявлялась упаковка из под конфет M&M и задавался вопрос: «Как ты думаешь, что там находится?». Большинство детей отвечали: «Конфеты»; экспериментатор открывал упаковку и показывал, что в ней игрушки. После того, как ребенку показали содержимое коробки, его спрашивали: «Что ты думал о том, что находится в коробке, пока я ее не открыл?». Вопрос состоит в том, осознает ли ребенок, что он сам может заблуждаться.

7. Развитие *понимания неверных мнений в сказках* оценивалось с помощью сказки Красная Шапочка. Процедура исследования понимания неверных мнений в сказках: экспериментатор рассказывает сказку, иллюстрируя картинками. Когда доходит до картинки, на которой изображен Волк под платком, он читает текст, написанный на картинке, и задает вопрос: «Что думает Красная Шапочка: кто лежит в кровати? Почему она так думает?».

8. Понимание обмана в сказках исследовалось с помощью сказки Маша и Медведь. Экспериментатор рассказывал ребенку сказку, иллюстрируя картинками. Когда доходит до картинки, изображающей Машу, залезающей в короб и Медведя, выглядывающего за дверь, он читает текст, написанный на картинке, и задает вопрос: «Зачем Маша попросила выглянуть Медведя за дверь? Она говорила ему правду, когда просила посмотреть, идет ли дождик?»

Контроль поведения исследовался при помощи комплекса методик.

Когнитивный контроль оценивался с использованием методики «День-Ночь» (Gerstadt et al., 1994) и субтеста «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).

1. Контроль действий оценивался при помощи ряда проб из моторной шкалы теста Бейли (BSID-2) и шкалы Озерецкого (Головей, Рыбалко (ред.) Практикум ..., 2001); для детей 5-летнего возраста к моторным пробам были добавлены задания из батареи нейропсихологического обследования А.Р. Лурия (Ахутина и др., 1996), а также при помощи субтеста «Кубики Кооса» детского теста Векслера (Ильина, 2006).

2. Для оценки эмоционального контроля применялись тест тревожности Теммл-Дорки-Амена (Практикум ..., 2001).

Для контроля уровня интеллектуального развития применялся тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса (Бурменская, 1999).

Оценка ментального вербального и невербального возраста детей проводилась с помощью «Теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Для оценки ментального вербального возраста были использованы данные по субтесту «Словарный», а для невербального – субтеста «Кубики Косса», как наиболее показательные в своей серии.

Статистическая обработка проводилась при помощи пакетов статистических программ SPSS 19.0 и STATISTIKA 6.0.

Результаты и обсуждение

Результаты показывают, что число детей с отставанием в речевом развитии увеличивается с возрастом (в 3 года – 4 человека, в 4 года – 6 человек, в 5 лет – 20 человек). С одной стороны, количество детей с отставанием в речевом развитии в 3 и 4 года слишком невелико, чтобы уверенно делать выводы, с другой стороны, в 5 лет, где таких детей достаточно, результаты такие же, как и в предыдущих возрастах – различия (критерий Манна-Уитни) наблюдаются только в возрасте ($U = 38,00$, $p < 0.001$) и в показателях речевого развития – результатах субтеста «Словарный» и вербальном ментальном возрасте (соответственно, $U = 20,00$, $p < 0.001$ и $U = 21,00$, $p < 0.001$). В группах 3-х и 5-летних детей дети с отставанием старше и имеют худшие показатели речевого развития. В группе 4-летних дети с разным уровнем развития речи не различаются по возрасту, но различаются по показателям речевого развития (вербальный ментальный возраст ($U = 20,50$, $p < 0.001$)).

Разницы в показателях модели психического и контроля поведения обнаружено не было, возможно, по крайней мере, в группе 3- и 4-летних детей, это связано с малым количеством детей с речевым отставанием, однако в группе 5-летних детей наблюдается та же тенденция.

Однако при анализе успешности решения отдельных задач на понимание ментального мира и вербального ментального возраста такие различия были найдены.

Дети были объединены в группы 3-4 года и 5-6 лет в соответствии с ранее выявленными «скачками» в развитии модели психического, в первом периоде происходит интенсивное развитие предикторов модели психического, во втором – собственно модели психического, так что логика развития данной способности позволяет укрупнить эти возрастные периоды

Межгрупповой анализ успешности выполнения задач, оценивающих развитие предикторов модели психического, в группах детей с отставанием и без отставания в развитии речи показал значимые различия у детей в 3 и 4 года. Из тех, кто справился с задачами на понимание различий визуальной перспективы (понимание что видит другой человек и как именно он видит), большинство детей (88,3% и 87,9%) не имели отставаний в вербальном ментальном возрасте ($\phi=1,755$, $p\leq 0,05$, $\phi=2,013$, $p\leq 0,05$ – 3 года; ($\phi=2,31$, $p\leq 0,01$, $\phi=1,64$, $p\leq 0,05$ – 4 года). Задачи на понимание желаний по направлению взора и понимание источника знаний также успешнее решались детьми без отставания в вербальном ментальном возрасте ($\phi=2,79$, $p\leq 0,01$, $\phi=2,469$, $p\leq 0,01$ – 3 года; $\phi=2,261$, $p\leq 0,05$, $\phi=2,214$, $p\leq 0,05$ – 4 года).

Понимание неверных мнений у детей 3-4-х лет также значимо различалось в указанных группах: дети с отставанием в вербальном ментальном возрасте значимо хуже понимали различия собственного ментального мира от ментального мира других людей, независимо от типа задачи – стандартные задачи на понимание неверных мнений или понимание неверных мнений в сказках ($\phi=1,795$, $p\leq 0,05$, $\phi=2,013$, $p\leq 0,05$ - 3 года; $\phi=1,851$, $p\leq 0,05$, $\phi=1,66$, $p\leq 0,05$ – 4 года).

Аналогичный анализ в группе детей 5-6 лет не выявил значимых различий в развитии понимания ментального мира у детей с отставанием и без отставания вербального ментального возраста от хронологического. Вероятнее всего, роль вербального ментального возраста для развития понимания ментального мира снижается с возрастом.

Корреляционный анализ вербального ментального возраста и обобщенных показателей развития предикторов и собственно модели психического выявил взаимосвязи только в группе детей 3-4-х лет ($r=0,453$, $p=0,000$ и $r=0,383$, $p=0,000$), но не в группе детей 5-ти лет. Данные результаты согласуются с результатами, полученными в других исследованиях (Сергиенко и др., 2009; Сергиенко и др., 2013, Лебедева, Сергиенко, 2010; BlijdHoogewys et al., 2008). Для детей младшего дошкольного возраста, когда модель психического только начинает развиваться, понимание ментального мира действительно сопряжено с уровнем вербального ментального возраста, что позволяет предполагать, что вербальные интеллектуальные способности обладают ресурсной ролью по отношению к социальному познанию.

Рассмотрим теперь взаимосвязи модели психического и контроля поведения внутри групп детей.

Среди 3-летних детей корреляции удалось вычислить только в группе детей с нормальным речевым развитием. Предикторы модели психического связаны с результатами задачи «День-Ночь», т.е. дети, более успешные в контроле импульсивного поведения, лучше оценивают перспективу с точки зрения другого человека, понимают желания по направлению взора, понимают принцип «видение приводит к знанию» ($r=0,33$, $p<0,05$). Дети, более успешные в контроле действий (моторные пробы), также успешны и в понимании ментального мира Другого в экологически валидных ситуациях (понимание обмана и неверных мнений в сказках) ($r=0,33$, $p<0,04$).

Среди 4-летних детей с отставанием в развитии речи выявлены только связи интегрального показателя модели психического ($r=0,87$, $p<0.02$) (и понимания ментального мира Другого в лабораторных задачах) ($r=0,95$, $p<0.002$) и тревожности. Более тревожные дети с отставанием в речевом развитии лучше понимают внутренний мир другого человека. Возможно, как мы ранее предполагали, дети, более чувствительные к социальным сигналам других людей, в этом возрасте более тревожны, т.к.еще не могут полностью обработать и осмыслить получаемую информацию о внутреннем мире Другого, как в силу возраста, так и в силу недостаточности речевого обеспечения когнитивных процессов.

Дети с нормативным развитием речи демонстрируют в этом возрасте наиболее тесную связь между моделью психического и контролем поведения, причем наибольшее количество связей имеет показатель понимания ментального мира Другого в экологически валидных ситуациях (с тревожностью $r=-0,32$, $p<0.05$, с вербальным $r=0,43$, $p<0.005$ и невербальным ментальным возрастом $r=0,41$, $p<0.03$, а также с показателем интеллекта по тесту «Нарисуй человека» $r=0,45$, $p<0.004$). В отличие от детей с отставанием, у них тревожность с показателями модели психического связана отрицательно, т.е. эти дети чувствуют себя увереннее в социальном взаимодействии, видимо, вследствие того, что лучше понимают внутренний мир партнера по общению, а достаточно развитая речь позволяет им успешно обрабатывать получаемую информацию.

В группе 5-летних детей у детей с отставанием в речи показатель модели психического по-прежнему связан положительно с тревожностью ($r=0,49$, $p<0.03$), т.е. проблемы, имевшиеся в предыдущем возрасте, у этих детей по-прежнему не разрешены, а у детей с нормальным развитием только предикторы модели психического связаны с невербальным ментальным возрастом ($r=0,65$, $p<0.04$).

Таким образом, в возрасте 5 лет (и видимо, далее) траектории развития контроля поведения и модели психического, будучи тесно связанными в 4 года, начинают вновь расходиться.

Роль речи, однако, находит лишь частичное подтверждение в наших данных, дети, различающиеся по уровню развития речи, не различаются ни по уровню развития контроля поведения, ни модели психического в целом, однако различия наблюдаются на уровне выполнения отдельных заданий.

Это, с одной стороны, противоречит литературным данным, с другой стороны, поскольку они получены на выборке детей, не имеющих диагностированных речевых нарушений, можно предположить, что даже расхождение между ментальным и хронологическим возрастом на полгода и более, не является фатальным для развития саморегуляции и понимания ментального мира Другого, и может быть преодолено (в том числе, и с использованием этих функций как сохраненных в качестве ресурса и опоры для развития речи).

Выводы

1. Роль речевого развития в развитии модели психического изменяется с возрастом. Если в 3-4-х летнем возрасте обнаруживается взаимосвязь между пониманием отдельных аспектов ментального мира и уровнем вербального ментального возраста, то в 5 лет эта связь утрачивается, что предполагает, что значение речевого развития для становления модели психического на этом этапе становится менее существенным.

2. Взаимосвязи контроля поведения и модели психического различаются не только в зависимости от возраста, но и в зависимости от уровня речевого развития ребенка, наиболее тесная связь наблюдается у 4-летних детей с нормативным речевым развитием. Недостаточный уровень развития речи может способствовать возникновению тревожности в социальных ситуациях в возрастном периоде 3-5 лет.

Литература

- Ахутина Т.В., Игнатъева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В.* 1996. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет. Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология, №2, 51–58.
- Бурменская Г.В.* Методика «Нарисуй человека». Психолог в детском саду. 1999, № 2, 10–27.
- Виленская Г.А., Лебедева Е.И.* 2014. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Т. 7, № 38. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.05.2017)
- Виленская Г.А., Лебедева Е.И.* 2016. Контроль поведения и модель психического у детей с нарушениями речи. Ананьевские чтения – 2016. Психология: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научной конференции 25–29 октября 2016 года. Т.1. 202-203.
- Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.* (Ред.). 2001. Практикум по возрастной психологии. СПб: Речь.
- Ильина М.Н.* 2006. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер.
- Лурия А. Р.* 1979. Речь и мышление. М.: МГУ.
- Сергиенко Е.А.* 2014. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. Т. 7, № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.05.2017).
- Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В.* 2010. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* 2009. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
- Baron-Cohen S.* 2000. Theory of mind and autism: A fifteen year review. In: S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds.), Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 10–25.
- Blijd-Hoogewys E.M.A., Van Geert P.L.C., Serra M., Minderaa R.B.* 2008. Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM Storybooks. Journal Autism Development Disorders. V. 38. №. 10, 1907-1930.

Carlson S.M., Moses L.J., Breton C. 2002. How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant Child Development*, 11, 73–92.

Carlson, S. M., Moses, L. J. 2001. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, No 72, 1032–1053.

Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. 1994. The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2–7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition*, 53 (2), 129–153.

Happé F. 1994. *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL Press; Psychology Press.

Hughes C., Ensor R., 2007. Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Dev Psychol.* Nov;43(6), 1447-1459.

Jahromi B.L., Stifter C.A. 2008. Individual Differences in Preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125–150.

Miller, S.E. & Marcovitch, S. 2012. How Theory of Mind and Executive Function Co-develop. *Rev.Phil.Psych.* 3: 597-625.

Nilsson K.K., de López K.J. 2016. Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child_Dev.* Jan-Feb;87(1), 143-153

Vissers C., Koolen S., Hermans D., Schepers A., Knoors H. 2015. Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. *Front Psychol.* Oct 20, 6, 1574

Wittke K., Spaulding T.J., Schechtman C.J. 2013. Specific language impairment and executive functioning: parent and teacher ratings of behavior *Am J Speech Lang Pathol.* May;22(2), 161-72

Yang H.C., Gray S. 2017. Executive Function in Preschoolers with Primary Language Impairment. *J Speech Lang Hear Res.*, 60(2), 379-392

Виленская Галина Альфредовна.

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366 Москва, Россия.

E-mail: vga2001@mail.ru

Лебедева Евгения Игоревна.

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366 Москва, Россия.

E-mail: evlebedeva@yandex.ru